



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

MATERIALIDADES EM JOGO: O FAZER TEATRAL NA ESCOLA

CELIDA SALUME MENDONÇA

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Resumo Essa comunicação visa à reflexão sobre o fazer teatral, na sua concepção cênica, a partir dos estudos realizados pelo Grupo CELULA (Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos) desde 2012. O grupo investiga processos criativos no contexto educacional a partir de seus aspectos lúdicos e do uso de diferentes materialidades ampliando a formação do profissional do ensino de teatro. Trabalhar com uma presença ativa mobiliza os alunos de teatro ajudando-os a reagir as experiências instauradas. Através da oferta de oficinas para professores e estudantes, do desenvolvimento de processos criativos e do relato das experiências instauradas por alunos egressos do Curso de Licenciatura em Teatro, verificamos a eficácia da utilização de diferentes materialidades em percursos de criação teatral. Palavras-chave: processos criativos; materialidades; ensino de teatro. Résumé Cette communication vise la réflexion sur la pratique théâtrale, dans sa dimension scénique, à partir des études réalisées par le Groupe CELULA (Centre Ludique et Laboratoire de Processus Créatifs) depuis 2012. Le groupe mène de recherches autour des processus créatifs dans le contexte éducatif, à partir de leurs aspects ludiques et de l'utilisation des différentes matérialités, concourant pour parfaire la formation du professionnel de l'enseignement de théâtre. Travailler dans la perspective d'une présence active mobilise les élèves de théâtre et leur permet de réagir aux expériences établies. Grâce à l'offre d'ateliers envisageant les professeurs et les étudiants, au développement des processus créatifs et aux récits des expériences créées par des élèves ayant le diplôme de professeur de théâtre, nous avons pu vérifier l'efficacité de l'utilisation de différentes matérialités au long des parcours créatifs en théâtre. Mots clés: processus créatifs; matérialités; l'enseignement de théâtre.

MATERIALIDADES EM JOGO: O FAZER TEATRAL NA ESCOLA Antes mesmo de adentrar no fazer teatral, uma pergunta sobre as relações entre corpo, educação e aprendizagem na infância. Onde fica o corpo e a ludicidade com a antecipação da escolarização de nossas crianças com o Ensino Fundamental de nove anos?

Há muitos anos meu interesse estava voltado para estas relações, bem como para a contribuição do Teatro para o desenvolvimento infantil. Na infância, estar no mundo parece um momento de festa constante. O espaço mobiliza o corpo inteiro a agir. Hoje, observando minha filha brincar, correr, girar, subir em árvores e acompanhando os licenciandos em Teatro em suas experiências de estágio na escola, o tema se fez presente novamente. Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que passou a estabelecer a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos. Resumidamente o que ocorreu foi que a antiga Pré-escola da Educação Infantil foi incluída no Ensino Fundamental, tornando-se o 1º Ano desse ciclo e recebendo crianças de seis anos de idade. As instituições, entretanto, deveriam estar atentas para que o 1º Ano do Ensino Fundamental mantivesse sua identidade pedagógica e de instalações, e que a entrada no novo fundamental não representasse uma ruptura com o processo anterior vivenciado em suas casas e na Educação Infantil. Até esse momento, muitas instituições já realizavam na Pré-escola, uma antecipação da alfabetização. Em alguns casos, de forma mais lúdica, inclusive na disposição desses corpos pelo espaço e nas propostas metodológicas acionadas. Infelizmente, nos dias atuais, basta circular por boa parte das escolas brasileiras, para verificar que, muitas crianças continuam sendo alfabetizadas pelo método tradicional, o que tem continuidade ao longo da educação básica. E esse método, ou a falta de um método adequado, não leva em conta o conhecimento que cada criança traz consigo, tratando todas como um vazio a ser preenchido e desconsiderando a importância fundamental do corpo e da relação com o espaço nesse processo. O corpo e o movimento constituem alicerces para o desenvolvimento infantil. A permanência de uma pedagogia tradicional, meramente reprodutiva, assim como a ausência de trabalhos em grupo que viabilizem as relações entre eles e que explorem outros espaços, distancia o aluno de uma aprendizagem significativa, alimentando um olhar dicotomizado, cartesiano. Ao me referir à pedagogia reforço o termo tradicional associado ainda à tradição como aponta o encenador inglês Peter Brook: "podemos concluir que 'tradição', no sentido que damos à palavra, significa 'imutabilidade'. É uma forma imutável, mais ou menos obsoleta, reproduzida por automatismo." (BROOK, 2000, p.42). Muitas escolas sobrevivem sem a transformação de seu modelo rudimentar e ultrapassado, alimentando a disciplina como um dos pilares do processo educativo; o que se realiza pelo viés de uma educação autoritária, na qual o aluno, em sua maioria, não participa ativamente desse processo, e, portanto, não exercita o desenvolvimento de uma consciência crítica. Em uma relação estritamente vertical, o ensino está centrado no professor, o aluno apenas

ouve explicações e executa as tarefas propostas. Entretanto, os corpos de nossos alunos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as relações de convivência viabilizadas e pelas relações que se estabelecem em espaços delimitados, como é o caso da escola. Mas afinal que corpo é esse que habita a sala de aula?

Observamos que corpo e aprendizagem ainda hoje caminham em descompasso no espaço escolar.

No livro *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no séc. XIX*, duas imagens em especial se destacam pelo deslocamento imaginário que causam. De forma contrastante a imagem intitulada *Jogos*, retrata através de uma série de quadros, brincadeiras populares de rua e jogos tradicionais, códigos e sentidos próprios que alargavam o universo utópico da vida em festa. Entre as brincadeiras: pular corda, jogos de bola, raquete, brincar de cavalinho. Enquanto que a imagem intitulada *O batalhão escolar* (1885) retrata de forma contrastante, sob diferentes ângulos o treinamento padronizado, o preparo físico, e as aulas realizadas no século XIX, que impuseram formas de organização e controle. Esse abismo entre as duas imagens se perpetuou no contexto educacional e se faz presente nos dias atuais. Todo o dinamismo existente nas relações do sujeito no mundo foi, ao longo da história, deixado de lado, abandonado. Ainda que seja justamente o corpo, quem confirma a nossa existência, a corporalidade humana não é devidamente valorizada; e nas escolas, vem sendo negligenciada. A expressão corporal tem um vínculo estreito com a ludicidade. Atividades que possibilitem vivenciar o corpo em todos os seus movimentos ou dimensões devem estar presentes no processo educacional. Falamos aqui de ludicidade como um momento de entrega total. Assim, quando vivenciamos uma experiência de forma plena, absorvidos, sem distrações, é de forma lúdica que a experienciamos. Na instituição escolar, na maioria das vezes, a ludicidade só encontra o seu espaço na educação infantil. A rotina dos alunos do Ensino Fundamental I, em muitas escolas, nos remete ainda a organização militar, pois envolve a formação de uma fila para a entrada na sala de aula; sem ao menos questionar este formato, apenas reproduzindo, ano após ano. Como acentua o filósofo brasileiro Silvio Gallo: "Não vai longe o tempo em que os alunos faziam, nos pátios das escolas públicas, antes de entrar em aula, exercícios de ordem unida, como recrutas num quartel, e acredito que em alguns lugares isso ainda seja prática comum." (GALLO, 2003, p.100). A escola se fundamenta no poder disciplinar, que tem uma origem religiosa e extremamente rígida. Esse aspecto moral e de vigilância é responsável pelo direcionamento de boa parte das escolas brasileiras, compondo práticas educacionais que persistem historicamente. Ao chegar no atual 1º Ano, a criança recebe um amontoado de cadernos, livros didáticos, classificador, agenda, e o que enfrenta é o habitual enfileiramento de carteiras e uma pedagogia diretiva, que tem entre os seus instrumentos principais, o quadro-negro, o giz e o livro didático, sendo que evoluiu nos últimos anos para o quadro branco e o marcador. A essa perspectiva de ensino, interessa um corpo inerte, disciplinado, silencioso e pronto para receber o conhecimento. Mas e as relações entre corpo e aprendizagem, entre ludicidade e educação, como são identificadas hoje no interior de nossas

escolas?

Imagino que aos seis anos, esta criança que cursa o 1º Ano deva ser a mesma que frequentava a educação infantil e a Pré-escola: ativa, curiosa, imaginativa, espontânea e inventiva. E nós, educadores, sabemos que o corpo, os movimentos e a imagem que se tem desse corpo são fundamentais na aprendizagem e na formação integral dessas crianças. É no brinquedo que elas aprendem a agir numa esfera cognitiva; aprendem através das experiências com materiais, com a própria realidade e com a nossa mediação. O conhecimento é o resultado das interações produzidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, onde a ação é a mediadora. A imaginação, necessária ao processo de aprendizado, assim como também todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. Nessa direção, muitas pesquisas (GALLO, 2003; LEVIN; 2005; LOURO, 2000) mostram que os programas de caráter lúdico e que se utilizam de jogos ocasionam uma aprendizagem mais significativa e o desenvolvimento de uma série de habilidades pessoais e interpessoais. Habilidades estas, fundamentais para o favorecimento da criatividade e para o processo de socialização. O psicomotricista argentino Estevan Levin (2005) defende que: "Incentivar uma relação saudável com o próprio corpo e o uso dele na aprendizagem são práticas que deveriam ser cultivadas por toda a escolaridade". Mesmo após tantos avanços, o sistema educacional prolifera ainda a imposição de um saber mecanicista, destruindo na criança o verdadeiro sentido da escola e do gosto pelo estudo, levando-a a uma atividade passiva, solitária e competitiva, enfatizando prioritariamente o aspecto intelectual e o acúmulo de conhecimento. Uma educação que não prepara a criança para Ser e se relacionar criticamente e criativamente com a realidade concreta, onde ela se encontra. Os sistemas educacionais objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais, do que preparar inteligências críticas e inventivas. Cada vez mais cedo as crianças que frequentam o Fundamental 1 levam uma quantidade absurda de tarefas para realizarem em casa, são submetidas a semanas de provas por unidade de conteúdos, com a justificativa de que estarão mais bem preparadas para frequentarem o Ensino Fundamental 2; no entanto, o exagero só desestimula o interesse da criança pelo estudo. Ao contrário do que se pensa, é também a partir da expressão pessoal, que a criança pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído e colocar-se no mundo de forma mais segura. Na escola, são as aulas de Arte que propiciam esse espaço. Como pontua a professora Sandra Regina Simonis Richter em *Crianças pintando: experiência lúdica com as cores*, propor situações de aprendizagem em arte "implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, com os sentimentos embotados e as sensações anestesiadas, já não vemos mais". (RICHTER in CUNHA, 2014, p.92). Possibilitar a criança uma base sólida para que ela venha a desenvolver sua aprendizagem e criatividade depende das condições materiais necessárias oferecidas através da experiência mediada pelo professor. Como aguçadora dos sentidos, a Arte na educação insere essas crianças no lugar ao qual pertencem, ampliando a identificação cultural e contribuindo para o desenvolvimento de sua personalidade. O ato estético tece suas existências num novo contexto de

valores, num novo pensamento sobre o mundo, no reconhecimento de sentidos, emoções e sentimentos compartilhados. **As aulas de Arte e o ensino de Teatro** Enquanto frequenta a Educação Infantil, a necessidade da criança de movimentar-se é mais respeitada: o corpo expressa-se em brincadeiras, em atividades de arte, musicalização, dança, entre outras. A criança pode andar, correr, pular, agachar, girar, rolar, se movimentar em diferentes circunstâncias, o que muda significativamente na passagem para o 1º Ano. O que ocorria aos sete anos foi agora antecipado. Aos seis anos de idade as crianças são colocadas em carteiras, precisam ficar quietas, prestando total atenção para aprender os conteúdos. Por outro lado, sabemos que atividades relacionadas à lateralidade, como brincadeiras que envolvem todo o corpo e trabalham a noção espacial e a exploração do ambiente, também auxiliam em aspectos da aprendizagem, como na organização do caderno e da escrita da letra, contribuindo significativamente com o processo de alfabetização. Privilegia-se, entretanto, a intelectualidade em detrimento de um corpo que poderia ser companheiro do processo de aprendizagem, mas que tem seu uso cada vez mais restrito. Quando a criança tinha seis anos e frequentava a Pré-escola, ela ainda brincava e usufruía de um aprendizado mais lúdico, agora no 1º Ano e com a mesma idade, ela apenas estuda. Entretanto, este estudo não precisaria estar dissociado do movimento corporal, o que infelizmente ocorre e é possível de ser verificado na fala das próprias crianças. Em entrevista oral realizada pela professora Irene Debarba com 12 crianças que se encontravam em processo de alfabetização, algumas multirrepetentes, com idades que variavam entre sete e dez anos, frequentando o primeiro ciclo de formação, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC), as respostas relacionadas ao corpo chamam dolorosamente a nossa atenção. Entre as questões formuladas estavam: 1. Quais são as atividades que você faz com mais frequência na sua sala de aula? , 2. Na sua sala de aula, quais são as partes do seu corpo que você usa para fazer as mais diversas atividades?

Para que você as usa?

e 3. Você acha que o corpo é importante para você aprender?

Por quê?

. Registro a seguir as respostas dadas pelas crianças (nomes fictícios) à segunda questão:

1: Pedro - A mão para escrever, pintar, desenhar.

2: Lucas - A mão para escrever. O braço para mexer (para escrever).

3: Rosa - A mão para escrever texto do quadro, continha. A cabeça para pensar as coisas. Corpo, porque as coisas que a gente não sabe na cabeça, sabe no corpo.

4: Marcos - A mão para escrever atividades, continha. A cabeça para pensar, fazer continhas, atividades. A orelha para escutar o que a pro está

falando.

5: Eduardo - A mão para escrever continhas.

6: Gabriel - Mão para escrever.

7: Diogo - A mão para escrever.

8: Jorge - A mão para escrever, pra mexer o braço, bater palmas, pegar o livro.

9: Lisa - A mão para escrever.

10: Inês - As mãos para escrever e fazer desenho. Só.

11: Helena - A mão para escrever atividades.

12: Catarina - A mão para escrever. (BOHN, DEBARBA, 2007, p.59)

Essas respostas dispensam comentários. Impressiona o fato da boca não ter sido mencionada, assim como o "falar", o "ver", o "tocar", o "sentir", o "moldar" e o "escutar". O corpo vai à escola, mas praticamente não participa das atividades escolares. A mão é citada pelas crianças como a parte do corpo mais utilizada na aprendizagem, para não dizer a única. Esse corpo é o dado mais concreto e real que a criança possui: "As emoções passam, as palavras são esquecidas e as interações se renovam a cada instante, mas o corpo é companheiro sempre presente" (Ibdem, p.62) Ao ingressar no 1º Ano do ensino fundamental, as aulas de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e de Educação Física convertem-se nos raros momentos em que a criança terá o seu corpo presente intencionalmente no processo de aprendizagem. Entretanto, não é objetivo das aulas de Arte proporcionar uma trégua às outras disciplinas, um momento de lazer ou descontração, temos nossos próprios objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. E na base deles, o desejo de formar pessoas de espírito inventivo, participativo e cooperativo, com mais segurança e desembaraço na elaboração do próprio conhecimento. Essa diferença entre as aulas de Arte e as aulas entendidas por muitos alunos como "mais sérias" é discutida no texto *A arte e o domínio afetivo na educação* pelo professor Sérgio Farias. Ele afirma que, ao mesmo tempo em que o aluno vai avançando nas séries, as atividades que envolvem a expressão artística e corporal e a experiência estética vão tomando os últimos lugares na escala de prioridades dentro dos currículos. É

preciso repensar o processo educacional, considerando essa criança uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos e sua criticidade. Algo deve ser feito para que ela possa ampliar seus referenciais de mundo, construindo sua própria visão do universo. E nessa perspectiva, o Teatro na escola vai integrar o indivíduo consigo mesmo e com a realidade que o circunda, através do desenvolvimento sensorio-motor, social, afetivo e cognitivo. A presença da Arte no Ensino Fundamental vem sendo assegurada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A trajetória do ensino e da aprendizagem da Arte no Brasil é paralela à luta de profissionais comprometidos com a construção de políticas educacionais que subsidiam a qualificação desta prática na escola. As lutas têm sido por um "saber específico", que reconheça a Arte em suas quatro áreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como conhecimento imprescindível na formação plena do cidadão, rompendo com a atuação polivalente estabelecida inicialmente pela LDB nº.5.692/71, que incluía a "Educação Artística" no currículo como atividade complementar de outras disciplinas. Visão, esta que ainda prevalece em muitas escolas. Por outro lado, assegurar o ensino de Arte em suas diferentes áreas, no ambiente escolar, não é tão simples assim. Carminda Mendes André (2011) nos lembra que para que a arte possa ser exercida com propriedade nesse lugar, não necessariamente apropriado para o seu ensino, é preciso que haja um movimento de interação entre educação e arte. Dependemos também do cumprimento das legislações, como a Lei 13.278/2016, que inclui as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A referida lei altera a Lei 9.394/1996 estabelecendo o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. É surpreendente que ainda hoje se realizarem concursos públicos e seleções docentes, de caráter genérico, ignorando o que garante a referida LDB, e que o ensino de Teatro, assim como o de outras áreas, ainda seja ministrado por professores não habilitados como complemento de carga horária. Em defesa do corpo, do jogo e da ludicidade no interior do processo de aprendizagem, chego agora ao Teatro, uma das áreas do ensino de Arte, e sua urgência e necessidade na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O Teatro na escola tem seus próprios conteúdos, assim como as outras disciplinas, e enfrenta problemas como a falta de espaço físico, tempo reduzido e número

excessivo de alunos por turma, além de condições desfavoráveis, como a acústica das salas. Felizmente as pesquisas realizadas em Congressos de Arte e Educação e de Teatro, vem propondo soluções e alternativas para driblar as dificuldades encontradas. Como professores de Teatro nosso desafio permanente é construir novos espaços, transpor esses limites estabelecidos através da carência estrutural das escolas públicas. Acreditamos que a sala de aula ainda pode converter-se em um espaço vivo, exercendo atração e interesse nos nossos alunos, reencantando o processo educacional. Nesta reflexão me detenho apenas no universo infantil. Fase esta, em que a criança gasta muita energia e desenvolve diversas habilidades fundamentais e que se refletem em domínio corporal, linguagem oral e, principalmente, contribuem para o desenvolvimento de sua inteligência. No texto *Da brincadeira de faz de conta a representação teatral*, Vera Lúcia Bertoni dos Santos enfatiza a importância das crianças na primeira idade experimentarem as suas capacidades livremente; apresentações em público não são incentivadas nesse momento. Entre os quatro e sete anos, podemos observar a imitação do real e a criança buscando mais verdade e detalhes na sua simbolização, procurando uma elaboração formal tanto no que tange ao papel imitado, quanto ao material utilizado:

A criança dedica muito tempo e energia à construção do material que complementa a brincadeira no intuito de imprimir maior verdade ao seu jogo. A crescente preocupação com detalhes precisos da simbolização faz com que ela passe a exigir maior quantidade e variedade de material para complementar as suas brincadeiras. (SANTOS, 2014, p.127) Nesse imaginário, ocorre uma apropriação do mundo. Muitas vezes, ao jogar, é importante para a criança ter um tecido para colocar sobre a mesa ou construir uma cabana, ao representar uma festa de aniversário ou um acampamento. As brincadeiras possibilitam também a iniciação de relações emocionais, assim como um exercício de alteridade. No desenvolvimento dos jogos, as crianças ouvem um não, expressam as suas ideias, se colocam na relação com o outro, tomam iniciativas e decisões. No ensino de Teatro para a educação infantil a utilização de jogos dramáticos é mais adequada, pois estes não enfatizam em sua estrutura a relação palco/plateia ou mesmo a exibição diante dos colegas. A evolução do jogo dramático para o jogo teatral vai ocorrendo naturalmente. Não há uma idade exata, mas por volta dos seis ou sete anos de idade, apenas brincar não é mais suficiente, a

criança diversifica as interações apontando para a necessidade de compartilhar suas criações, de se comunicar com “uma plateia”, ter um outro olhar. Ela constrói uma determinada realidade para ser partilhada com o grupo. O professor passa a mediar com mais frequência esses jogos intervindo na articulação das ideias das crianças. Os jogos na infância não atuam apenas como exercício imaginário para a vida adulta, ou espaço de liberdade e espontaneidade, mas principalmente, como campo para a criação de cultura e de saberes, intervindo na formação do sujeito como afirma Carminda Mendes André (2011). A fala passa a estar presente o tempo todo, e, muitas vezes, acompanha o movimento corporal. Jogar, permite a criança estar livre numa posição ativa, ser sujeito de sua experiência, enquanto que, o ensino, na maioria das vezes é uma atividade dirigida, limitadora. Viabilizar aos alunos uma experiência criativa é dar oportunidade de ver, de observar e ser observado, de se conhecer, de se posicionar, exercitando-os para uma vida social e sociológica. **Ensino de Teatro e o uso de materialidades** Em 2015 ofereci uma oficina de teatro intitulada *Corpo, imaginação e infância: apalpando as intimidades do mundo* para um grupo de crianças que frequentam a educação infantil em uma escola do município de Salvador. Para dialogar sobre o corpo e sua experiência no Teatro como área de conhecimento na escola realizo aqui uma breve reflexão focada na leitura de imagens registradas no transcórre da oficina. O principal objetivo deste encontro era experienciar a partir de diferentes materialidades uma proposição de mundo, um espaço imaginário a ser habitado. Entre as materialidades acessadas estavam o corpo, a cor, imagens, tecidos, lonas coloridas, papéis, músicas e projeções das crianças em ação; encorajando-as à experimentação, abrindo espaço para o contato, o manuseio, a exploração, a invenção, a produção poética a partir da interação com esses elementos. As ações instauradas possibilitavam as crianças sentir e imaginar o corpo no espaço e na relação com o outro. Como professores/artistas ou artistas/docentes somos também criadores no percurso do planejamento e desenvolvimento de nossas aulas, selecionamos quais os instrumentos utilizar para mediar a relação do grupo com o saber e o fazer teatral. Nas aulas de Teatro, o trabalho com tecidos encanta as crianças. No movimento dos corpos capturado pelo registro imagético, a presença dos sorrisos entre as diferentes expressões traduzem as sensações suscitadas pelo exercício proposto. Tecidos de diferentes cores, estampas e texturas foram oferecidos, para que, segurando suas extremidades, os

alunos se deslocassem pelo espaço primeiro individualmente, depois em duplas, explorando o ritmo, o espaço e a relação com o colega. O desejo de se movimentarem e participarem mostrava-se desordenado diante da ansiedade em se relacionar com o novo. É importante salientar que cada criança tem um tempo e um modo próprio de vivenciar o que é proposto. Viabilizando diferentes modos de comunicação e de expressão, os tecidos são lançados no espaço e recebidos pelo grupo com alegria. A presença dessa materialidade é percebida num sentido novo, como realização de potencialidades latentes. Para o pesquisador Renato Ferracini (2003), o tecido trabalha com uma dinâmica de vôo, possibilitando que o atuante amplie o domínio de seu espaço físico. Os tecidos suscitam ainda imagens em suas associações. Ao explorá-los, as crianças falam em "brincar de fantasma, de batman, brincar de nadar, de mergulhar, brincar de restaurante, de desfile, brincar de que a gente é... aquelas moças árabes". O faz de conta facilita a criação de uma relação inaugural entre o campo do imaginário e o campo da realidade. As atividades teatrais oferecem a oportunidade de vivenciar experiências novas, de exercer a criatividade, a espontaneidade e a sociabilidade. As cores, pesos e diferentes texturas dos tecidos experimentados propiciaram as crianças a percepção, exploração, o contato e o manuseio destes, desenvolvendo a sua auto-expressão em um percurso criativo coletivo. Inicialmente a professora conduz o processo dando indicações como: "sinta a temperatura do tecido", "sinta o seu peso", "jogue o mais alto que puder", "congele", "compartilhe com um colega". Essa "dança" no espaço facilita a construção da imagem do próprio corpo, o que é fundamental para o crescimento, para a maturidade da criança e a formação de sua consciência social. Da mesma forma, o papel celofane foi também explorado. As crianças brincaram com o papel pelo espaço, experimentando o movimento, o peso e a textura dos celofanes de diferentes cores em movimento, depois amassaram criando bolinhas. Com a entrada da música elas foram orientadas a escolher uma parte do corpo para unirem-se ao colega através do papel, e deslocarem-se pelo espaço, sem o deixar cair. A maioria delas optou por colocar o celofane na testa, caminhando assim, frente a frente. A presença de uma lona modifica também o espaço da sala, que teve suas carteiras afastadas, instaurando assim uma nova atmosfera. A lona entra aqui em jogo como possibilidade de transformar, transgredir, redimensionar esse espaço, e, acima de tudo, retomar esse laço social e afetivo, que se perde a partir da formação

habitual do enfileiramento de carteiras. O uso da lona em suas mais variadas cores, tamanhos e formatos instaura uma nova atmosfera na sala, atuando de certa forma, como o tapete utilizado por Peter Brook, um *playground*, uma área de jogo, de atuação. Ao alternarem a ocupação desses espaços, uma nova emoção era fisicalizada pelas crianças. Depois, em uma variação, cada espaço/cor poderia ser também o lugar de se transformar em um animal ou monstro. Em *Jogar, representar* Ryngaert fala da importância da delimitação do espaço: "A utilização de um espaço real bem enquadrado induz os corpos a se situarem e se expandirem dentro dele" (RYNGAERT, 2009, p.127). A maneira como são introduzidos esses elementos no espaço delimitado transforma o olhar das crianças centraliza a atenção, mantendo o foco na ação sugerida. Ao habitarem uma nova área de jogo, elas foram provocadas a expressar fisicamente diferentes estados emocionais (alegria, medo, raiva, coragem, vergonha, surpresa...). As emoções são a base do relacionamento em cena e podem contribuir para a criação de personagens no desenvolvimento de jogos improvisacionais. Em seu artigo *A Criança é Performer* (2010), Marina Marcondes Machado propõe o construto de criança performer: uma visão de infância, ou um modo adulto de olhar para a vida infantil, elaborado por ela, cujas premissas e consequências para a criança e para a relação entre adultos e crianças são discutidas ao longo do seu texto. Através de sua experiência no ensino de teatro ela percebeu que os modos de ser e de estar no mundo das crianças ganhavam espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em arte contemporânea, nomeiam-se instalações. Ela sugere também a figura do professor assumindo um papel de narrador: um professor performer (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em sua mediação nas aulas, afastando-se do seu perfil mais pedagógico. A experiência vivenciada nesta oficina se aproxima, de certa forma, desta atitude, de um professor performativo, que simultaneamente conduz o encontro criativo por meio de diferentes tipos de narrativas e jogos dramáticos a serem experienciados pelas crianças. As crianças escolheram também acessórios disponibilizados na sala para caracterizarem-se. Esse processo era filmado e projetado na parede simultaneamente ao ato criativo. As crianças se viam e observavam seus colegas em suas construções. Chapéus, bolsas e óculos eram disputados, ou

mesmo trocados entre eles. Nesse processo, a criança que elabora o seu faz de conta e que o organiza durante este encontro, não exige de si nem do colega uma lógica formal; seja em termos de tempo ou de espaço, ela altera em diferentes momentos seus roteiros de improviso, assim como aproxima suas narrativas teatrais da vida cotidiana, o que também caracteriza a cena contemporânea, essa aproximação entre a arte e a vida. (MARCONDES, 2010). Ao improvisar a criança estabelece relações corporais, subjetivas com o outro, colocando-se em contato com um mundo a ser descoberto. A criança é performer de suas vivências: "suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir" (Ibidem, p.123) O fazer teatral pode ser enriquecido com a recuperação de outros momentos vivenciados pelas crianças em seus percursos criativos. Os personagens que surgem podem utilizar uma capa que foi descoberta através da experimentação dos tecidos, navegar num mar revolto, ou até mesmo esconder-se em uma caverna. Era possível observar as crianças se deliciarem com um corte enorme de voal, elas deitavam e rolavam sobre ele "saboreando o tecido". A escolha dos elementos disponibilizados envolveram os princípios criativos cor e leveza. As dinâmicas de peso, gravidade, densidade e fluidez dos objetos eram explorados na interação com os atores envolvidos. O tecido ora era mar, ora era céu, ora era transformado em uma cabana, e em outros momentos, suas próprias camas. A importância de uma relação concreta no processo de aprendizagem é inegável. Aprendemos através de nossos sentidos, o saber é saboreado. Saber, no sentido de "ter o gosto de" ou "o sabor de", o que pode ser confirmado etimologicamente na origem comum das palavras sabor e saber no verbo latino *sapere*, que compreende entre seus vários significados: gosto, ter sabor, conhecer através do paladar, ter inteligência, ter conhecimento, ciência, saber. Assim, saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los, ou apropriar-se deles. O que ocorre igualmente no processo criativo, quando estamos abertos a uma nova aprendizagem, a conexões inaugurais. As crianças desenvolvem sua imaginação a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam em suas vivências. O teatro possibilita a criança conhecer melhor suas experiências, estimulando-a a se expressar amparada por um conhecimento, e pela mediação desse professor performer. O ensino de Teatro promove a conscientização, uma noção de coletividade, de proximidade, uma visão mais crítica da realidade, o que altera em consequência a maneira de pensar

e de agir. O jogo dramático e o jogo teatral, utilizados com frequência como metodologia de ensino, contribuem com uma representação física e consciente, limitada por regras e acordo grupal, acompanhada de espontaneidade, tensão e entusiasmo. É do exercício da percepção, da imaginação e da socialização que surge a criança mais sensível e segura, mais aberta à produção do conhecimento e ao processo criador. Os fatores de ordem afetiva e de personalidade, uma das possíveis causas do fracasso escolar, podem ser amenizados quando a criança compartilha o mundo com seus colegas. A própria natureza artística do fazer teatral, comporta em si mesma, um valor educacional mais amplo, relacionado à suas próprias qualidades estéticas. Viabilizar aos alunos uma experiência criativa é dar oportunidade de ver, de observar e ser observado, de se conhecer, exercitando-os para uma vida social e sociológica. **Referências** ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011. BOHN, Hilário I., DEBARBA, Irene. **Vozes sobre o papel do corpo na aprendizagem**. In: Calidoscópico / Vol. 5, n. 1, p. 57-63, Unisinos, 2007. BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Trad. Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. LEVIN, Esteban. **O corpo ajuda o aluno a aprender**. Revista Nova Escola. Rio de Janeiro: Editora Abril, n. 179, p. 20-22, jan - fev, 2005. LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul - dez. 2000. MARCONDES, Marina. **A criança é performer**. In: Educação & Realidade, v.35, n.2. Maio/Agosto 2010. p. 115-137. MENDONÇA, Celida S. **Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica**. EDUCOM RICHTER, Sandra R.S. "Crianças pintando: experiência lúdica com as cores"; e SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. "Da brincadeira de faz de conta a representação teatral" In: CUNHA, Sonia Rangel Vieira da (Org.) [et al.]. **As artes no universo infantil**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Referências bibliográficas ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as

condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011. BOHN, Hilário I., DEBARBA, Irene. **Vozes sobre o papel do corpo na aprendizagem**. In: Calidoscópio / Vol. 5, n. 1, p. 57-63, Unisinos, 2007. BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Trad. Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. GALLO, Silvio. **Deleuse & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. LEVIN, Esteban. **O corpo ajuda o aluno a aprender**. Revista Nova Escola. Rio de Janeiro: Editora Abril, n. 179, p. 20-22, jan - fev, 2005. LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul - dez. 2000. MARCONDES, Marina. **A criança é performer**. In: Educação & Realidade, v.35, n.2. Maio/Agosto 2010. p. 115-137. MENDONÇA, Celida S. **Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica**. EDUCOM RICHTER, Sandra R.S. "Crianças pintando: experiência lúdica com as cores"; e SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. "Da brincadeira de faz de conta a representação teatral" In: CUNHA, Sonia Rangel Vieira da (Org.) [et al.]. **As artes no universo infantil**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Celida Salume Mendonça[i]

[i] Celida Salume Mendonça é doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2009). Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro, do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia e do ProfArtes. Coordena o Grupo CELULA (Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos) e é membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. E-mail: celidasm@gmail.com

Recebido em: 07/08/2016

Aprovado em: 08/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: