

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TEATRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PEDRO CARLOS DE AQUINO OCHÔA

Maringá

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TEATRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por PEDRO CARLOS DE AQUINO OCHÔA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. ANALETE REGINA
SCHELBAUER
Coorientadora:
Prof^a. Dr^a. REGINA LUCIA MESTI

MARINGÁ
2013

PEDRO CARLOS DE AQUINO OCHÔA

**TEATRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. José Ronaldo Faleiro UDESC – Florianópolis-SC

Prof. Dr. Eduardo Fernando Montagnari – UEM

Dedico este trabalho às futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental, em especial às alunas do Curso de Pedagogia da UEM que, generosamente, participaram e contribuíram para que o nosso estudo apontasse para respostas e caminhos para a arte na escola:

Nathália Ruiz, Viviane Vilasanti, Gisele Bassouto, Regina Vilela, Thaís dos Santos, Wilida Priscila Gonçalves, Gleissy Kelly Ordonhes, Eliane Cristina Ribeiro, Valquiria Rocha, Tamy Vieira, Michely C. de Souza, Rasany Joicy Melo, Ely Watanabe, Rosana Paula Mandadori, Luciene Mochi, Natalia G. Andrade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, seu Antão Ochôa e dona Bemair Ochôa, pelo incentivo aos estudos e às artes. Por terem me apresentado o universo das artes, por meio das idas aos incontáveis espetáculos de circo teatro a que assistimos todos juntos.

À Nágela Souza, minha namorada, pelo carinho, paciência, pelos cafés de madrugada e por interpretar a personagem de interlocutora de minha escrita, colaborando com minha reflexão.

Ao meu filho Rafael Ochôa, pela compreensão e companheirismo durante esse período e por assumir a produção e administração do *Circo Teatro Sem Lona* nesse momento de tempo escasso.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer, pela oportunidade em aceitar-me como orientando e pelo desafio de conduzir-me em uma jornada de reflexões e dúvidas sobre a função da arte nas séries iniciais.

À minha coorientadora Prof^a. Dr^a. Regina Lucia Mesti, pela parceria de vinte anos, pesquisando e refletindo o teatro na Educação.

Ao meu amigo e colega de trabalho, ator e professor de teatro Mateus dos Santos Moscheta, pela valorosa contribuição em minha pesquisa, especificamente no experimento com as alunas do Curso de Pedagogia.

À Prof^a. Dr^a. Sonia Negrão, pelas sugestões e reflexões como membro da banca examinadora.

Ao Prof. Dr. José Ronaldo Faleiro, amigo e brilhante profissional, pela valorosa contribuição em nossa pesquisa, como membro da banca examinadora e pelas generosas sugestões, que muito enriqueceram o trabalho.

Ao meu grande amigo Prof. Dr. Eduardo Fernando Montagnari, pela parceria de 25 anos no Teatro Universitário da UEM, pelos ensinamentos sobre teatro ao longo desses anos e pela valiosa contribuição em minha escrita nesta dissertação, por meio das sugestões e indicações de leitura, como membro da banca.

*Todas as artes contribuem para a maior arte
de todas as artes – a arte de viver.*

Bertolt Brecht

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino. **TEATRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer. Maringá, PR, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto de estudo o teatro na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Um recorte que focaliza o uso do teatro, em especial da interpretação teatral, como parte da ação docente. A primeira questão surgida, ao iniciar este trabalho com professores em formação para as séries iniciais, valendo-se de metodologias de ensino do teatro, foi: o que ensinar para professores pouco ou nada familiarizados com o teatro? Ao identificar que o professor das séries iniciais do ensino fundamental utiliza a interpretação teatral para atuar em sala de aula embora não tenha tido contato com a interpretação teatral em sua formação, foi questionada essa realidade e formulado o seguinte problema de pesquisa: o teatro pode e deve ser ensinado no curso de pedagogia? O objetivo foi investigar porque, ao professor das séries iniciais em processo de formação, não é dada a oportunidade de entrar em contato com conhecimentos relativos ao teatro, considerando que ele o utiliza no seu cotidiano em sala de aula. A pesquisa foi conduzida por meio de uma investigação qualitativa sobre as formas de interpretação teatral utilizadas na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Como um procedimento metodológico, estabeleceu-se verificar as relações entre os processos educativos e as Artes Cênicas numa perspectiva histórica, através da análise de documentos oficiais. No processo, foi utilizada uma pesquisa participante, com a colaboração das alunas do terceiro ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, que participaram de uma oficina de metodologias e práticas teatrais. Pretendeu-se com este trabalho estabelecer uma interlocução com os pesquisadores das áreas de teatro e de educação sobre as razões da ausência do teatro na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e sua importância para a atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino da Arte; Ensino do Teatro.

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino. **DRAMA IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER EDUCATION**. 115 pp. Dissertation (Master of Education) – Maringá State University. Advisor: Professor Dr. Analete Regina Schelbauer. Maringá-PR, 2013.

ABSTRACT

This research aims to study drama in elementary school teacher education. It is a sample frame that focuses on the use of drama, especially theatrical interpretation, as part of teaching practices. By drawing on methodologies applied in the teaching of drama to work with elementary school teachers in training, the first question that arose was concerning the syllabus to be taught to teachers who are little familiar or totally unfamiliar with drama. On identifying that elementary school teachers use theatrical interpretation in the classroom despite not having had any contact with theatrical interpretations in their teacher education, this reality was questioned and the research question formulated was to whether drama can and should be taught in the pedagogy course. The aim was to investigate the reason why elementary school teachers in training are not given the opportunity to get in touch with knowledge concerning drama, once it is used in the everyday classroom. A qualitative research was employed to examine different ways of theatrical interpretations used in elementary school teacher education. For a methodological procedure, relationships between educational processes and the Performing Arts in a historical perspective were examined through the analysis of official documents. The process was conducted through a participatory research, with the collaboration of junior pedagogy students of the Maringá State University who attended a workshop on theatrical practices and methodologies. This study seeks to establish a dialogue between researchers in the fields of drama and education about the reasons for the lack of drama in elementary school teacher education and its importance for the classroom teaching practice.

Keywords: Teacher Education; Teaching Art; Teaching Drama.

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1 ELENCO QUE ATUOU NA PESQUISA
- IMAGEM 2 CONVERSA EM DUPLAS
- IMAGEM 3 APRESENTAÇÃO DO OUTRO
- IMAGEM 4 CONHECENDO O ESPAÇO
- IMAGEM 5 ENCENANDO A CIGARRA E A FORMIGA
- IMAGEM 6 SOLTANDO OS MONSTROS – CLICHÊS
- IMAGEM 7 OBJETO EM MOVIMENTO
- IMAGEM 8 CONTANDO HISTÓRIA 1
- IMAGEM 9 CONTANDO HISTÓRIA 2
- IMAGEM 10 DESEQUILIBRANDO PARA BUSCAR O
EQUILÍBRIO
- IMAGEM 11 JOGO DRAMÁTICO A SEMENTINHA 1
- IMAGEM 12 JOGO DRAMÁTICO A SEMENTINHA 2
- IMAGEM 13 HÁ MUITOS OBJETOS EM UM SÓ
OBJETO – Bertolt Brecht

LISTA DE ABREVIATURAS

DCEs-PR	Diretrizes Curriculares da Educação Básica Artes – Paraná.
DCPs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCNs – Artes	Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes.
PET	Programa de Educação Tutorial
PPP – UEM	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UEM
UEM	Universidade Estadual de Maringá.

LISTA DE QUADROS**QUADRO 1 DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA****QUADRO 2 DISCIPLINAS COMPLEMENTARES
OBRIGATÓRIAS**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A ARTE PARA EDUCAR.....	22
2.1 Por que Teatro na Educação?.....	22
2.2 O Estado da Arte.....	26
2.3 A Formação de Professores para Ensino da Arte nas Séries Iniciais.....	32
2.4 A Formação de Professores para Ensino da Arte no Curso de Pedagogia da UEM.....	37
3. O FUTURO PROFESSOR EM CENA.....	43
3.1 Atitudes Teatrais na Formação de Pedagogas.....	43
3.2 Teatro na Formação de Professoras.....	45
4. A ARTE DE ENSINAR.....	82
4.1 O Pedagogo e o Teatro.....	82
4.2 O Professor Aprende para Ensinar.....	85
4.3 O Professor que Atua em Sala de Aula.....	88
5. CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXO I PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO.....	98
ANEXO II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	105
ANEXO III ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	109
ANEXO IV PROGRAMA DA DISCIPLINA FORMAÇÃO DOCENTE PRÁTICA DE ENSINO DA ARTE.....	110

1. INTRODUÇÃO

O professor em sala de aula está sempre interpretando, pois, quando conversamos com uma criança, nós não falamos da mesma maneira com um adulto (SUJEITO DA PESQUISA D).

Esta pesquisa tem por objeto de estudo o teatro na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para sua efetivação, realizou-se um recorte que focaliza o uso do teatro, em especial da interpretação teatral, como parte da ação docente.

O início de nossa atividade teatral ocorreu paralelamente ao ingresso na vida acadêmica, no curso superior de Engenharia Agrícola. A experiência com a música aproximou-nos do movimento teatral e, assim, fomos convidados a participar do grupo de teatro universitário da instituição na qual fomos acadêmicos na época (1984), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A partir desse evento, o teatro foi uma constante em nossa vida, por meio da prática da representação, direção, sonoplastia, cenografia, figurino, iluminação e da própria produção dos espetáculos. Ao longo de nossa trajetória, profissionalizamos-nos nas funções de cenotécnico, ator e diretor teatral.

Em razão dessa experiência de muito empenho e aprendizado, decidimos investir na profissão de teatrólogo. Trabalhamos como músico e ator em uma companhia de teatro de Curitiba e terminamos por tomar um caminho que nos conduziu à função de professor de teatro. Em temporada com espetáculo na cidade de Maringá, precisamente no ano de 1988, tomamos conhecimento de um edital para um concurso e concorremos à vaga de cenotécnico na Universidade Estadual de Maringá – UEM, exatamente no espaço onde realizamos os encontros que justificam este trabalho. Fizemos a prova e, uma vez classificados, passamos a desempenhar a função até o ano de 1992, quando realizamos outro concurso, Instrutor de Teatro, na mesma instituição.

Desde então, o ofício de ensinar teatro tem feito parte de nosso cotidiano. Durante dez anos, atuamos como ator, diretor e professor de teatro, ensinando teatro. Na função de Instrutor de Teatro, constantemente, fomos solicitados para ministrar cursos e oficinas para professores das séries iniciais do ensino fundamental, paralelamente a esta função, trabalhamos como professor de teatro

na escola, em uma instituição de ensino fundamental, pelo período de quinze anos, com alunos das séries iniciais.

A descrição dessa trajetória foi no sentido de apresentar a primeira inquietude que gerou a necessidade de embasamentos teóricos e metodológicos para o aperfeiçoamento de nosso trabalho em sala de aula e nas oficinas sistemáticas que oferecemos a professores do ensino fundamental. Em razão desta busca, ingressamos no Curso de Pedagogia na mesma instituição em que desempenhávamos a função de Instrutor de Teatro.

A graduação em Pedagogia possibilitou-nos organizar e entender a didática e metodologias da educação, relacioná-las com os procedimentos e atividades teatrais na escola e ali aplicá-las, bem como nas oficinas e cursos oferecidos a professores do ensino fundamental. Enquanto ainda éramos estudante, fomos solicitados (pela coordenação do Curso de Pedagogia) para ministrar oficina de teatro na escola para os alunos das outras séries do curso, visto que não havia na grade curricular nenhuma disciplina que contemplasse conhecimentos teóricos e práticos com as atividades artísticas em geral e tampouco com atividade teatral em particular.

Outro fato que contribuiu para nossa reflexão foi que, por diversas vezes, durante a graduação em Pedagogia, utilizamos procedimentos de encenação dramática para apresentar trabalhos e seminários relacionados à educação. No uso desta estratégia, sempre se destacou a aprovação dos professores em relação à utilização do teatro no estudo dos temas.

O interesse por este tema ocorreu após o recebimento de frequentes convites e solicitações, por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e Secretaria de Educação de Municípios dirigidos à Universidade Estadual de Maringá (UEM), para a promoção de oficinas, cursos e palestras sobre alguns temas que envolviam o teatro: teatro na escola, teatro na educação e metodologias de teatro para sala de aula, tendo os professores das séries iniciais do ensino fundamental como o público alvo.

Aceitamos o desafio. As primeiras questões que ocorreram, ao iniciar este trabalho com professores das séries iniciais, com base em metodologias de ensino do teatro, foram: O que ensinar para professores pouco ou nada familiarizados com o teatro? Como explicar determinadas metodologias para quem não tem nenhuma vivência com a atividade teatral e que recorre ao senso

comum quando se responsabiliza por esse tipo de atividade na escola devido à falta de professor com formação para o ensino da arte?

A experiência que acumulávamos na época em relação ao teatro vinha de trabalhos como ator e como encenador de espetáculos, os quais motivaram os convites e nos possibilitaram elaborar e oferecer oficinas para iniciantes na arte de representar. Depois de alguns anos realizando estas tarefas e ante os convites recebidos, passamos a oferecer também oficinas para que os professores pudessem trabalhar com o teatro na escola. Dessa forma, eles teriam uma ferramenta pedagógica a mais para mobilizar a atenção dos alunos.

Os participantes dessas oficinas não revelavam uma compreensão acerca da importância desta atividade para sua profissão. Esta busca constava apenas nos textos dos projetos que eram elaborados pelas instituições que solicitavam estes eventos, inspirados em livros de educadores de artes, que traziam registrado no item dos objetivos a promoção à integração, disciplina, psicomotricidade, entre outros.

Depois de algum tempo realizando essas oficinas e cursos para professores, percebemos que muitos já haviam frequentado nossas oficinas em anos anteriores com programas similares e com uma metodologia teórica e prática que utilizávamos para desenvolver as atividades de teatro nas salas de aula. Esta constatação nos estimulou a conhecer os motivos que levavam professores a recorrerem novamente às oficinas de arte educação. O retorno destes professores possibilitou-nos a seguinte ponderação: o objetivo dos educadores nesses cursos e oficinas de teatro era por questão de conteúdo e aperfeiçoamento, ou seja, eles realmente pretendiam aprender alguma daquelas técnicas para trabalhar o teatro na escola, ou o motivo estava vinculado a questões relacionadas a ascensões nos níveis de suas carreiras nas escolas.

É provável que um dos motivos dos professores tenha sido o interesse em aprender técnicas que os auxiliassem a montar pequenas encenações em suas escolas, o que revelava uma vontade “muito salutar”. Sabemos que, para realizar uma encenação, precisamos conhecer práticas e alguns elementos formais que envolvem o teatro. Embora pareça simples, para um professor sem experiência, “fazer um teatrinho”, é importante frisar, apresenta-se como um processo complexo mesmo para o profissional da área artística. O conhecimento dos elementos que envolvem a preparação de atores por meio de expressão corporal

e de jogos dramáticos, a utilização da expressividade vocal, a análise e interpretação do texto teatral, o exercício da interpretação e seus caminhos necessitam de alguma dedicação e de alguma prática. Precisamos saber o que estamos ensinando.

Quando esses professores finalizavam as oficinas de teatro e retornavam às escolas, comumente, eram solicitados a utilizar o que foi aprendido. Com um contato superficial com as técnicas apresentadas, já que a duração das oficinas, em geral, era de doze horas, ficava claro que não havia tempo suficiente para um aprendizado de qualidade. Mas mesmo assim assumiam a função de ensaiadores de pequenas intervenções em datas cívicas ou comemorativas. Ao perceberem que não conseguiam ainda realizar esse tipo de trabalho, quando de seus retornos aos cursos e oficinas, atribuíam equivocadamente a culpa aos alunos, afirmando que esqueciam o texto, erravam as marcas e, seguidas vezes, não eram escutados.

Por termos identificado na prática dos professores a utilização da interpretação teatral e o desejo em aprofundar o conhecimento do “fazer teatral” em sala de aula, sentimo-nos provocados a iniciar este trabalho sobre a importância da linguagem dramática na educação durante a graduação, por meio de um projeto de iniciação científica¹, que resultou em comunicações em congressos e publicação de capítulo de livro (SILVA, NEVES E MESTI, 2009), com reflexões sobre a relação entre teatro e educação e a formulação do problema desta pesquisa.

Ao constatar que o professor das séries iniciais do ensino fundamental utiliza a interpretação teatral para atuar em sala de aula, apesar do não contato com a mesma em sua formação, questionamos essa realidade e formulamos o problema de pesquisa: o teatro pode e deve ser ensinado em curso de pedagogia?

Nosso objetivo geral com esta pesquisa foi investigar por que, ao professor das séries iniciais em processo de formação, não é dada a oportunidade de entrar em contato com conhecimentos relativos ao teatro, considerando que ele o utiliza no seu cotidiano em sala de aula.

¹ Projeto de Iniciação Científica Teatro na Escola, a Linguagem e Produção de Sentidos, orientado pela Professora Doutora Regina Lucia Mesti. Participação na Pesquisa Institucional Arte na Escola, Compreensão e Estética. Dentre as publicações vinculadas a este projeto, estão: *Ochôa e Mesti* (2007).

Primeiramente e como um dos objetivos específicos, analisamos os documentos oficiais que regulamentam o ensino de arte no Brasil, a fim de identificar como deveria ser encaminhado o ensino das artes na escola e na formação de professores, bem como a responsabilidade dos órgãos e instituições de ensino acerca desta questão. Pesquisamos os motivos e significados com base no pressuposto de que a arte sempre esteve ausente do ambiente escolar, assim como as causas da existência do problema e suas relações com um quadro histórico.

O segundo objetivo específico foi estabelecido valendo-se da realização de uma oficina de metodologias e práticas teatrais com futuras professoras das séries iniciais. Teve o intuito de averiguar a pertinência do teatro na formação de professoras das séries iniciais e quais as suas referências teatrais.

Finalmente no terceiro objetivo específico, propusemo-nos demonstrar como o professor das séries iniciais dialoga e pode utilizar os conteúdos do teatro em sua prática docente.

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que investigamos os procedimentos práticos do professor em sala de aula, relacionando historicamente a utilização do teatro na educação.

O processo foi conduzido por meio de uma pesquisa participante, com a colaboração das alunas do terceiro ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, que participaram de uma oficina de metodologias e práticas teatrais.

Durante a realização desta oficina de teatro, apresentamos e experimentamos metodologias de práticas teatrais com as mencionadas estudantes, identificadas em nosso trabalho como “personagens”. A oficina possibilitou-nos verificar quais as experiências e as referências que elas traziam sobre o teatro e qual a relação deste tema durante a sua formação inicial, com o propósito de analisar a sua importância e necessidade na formação e atuação dos futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental e subsidiar o debate em torno da formação de professores no âmbito das Artes Cênicas no Curso de Pedagogia.

O trabalho envolveu ainda uma pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que nossa análise inicial foi realizada com base em documentos oficiais que regulamentam a prática e o ensino da arte na escola. Pretendíamos verificar as

relações entre os processos educativos e as Artes Cênicas numa perspectiva histórica, utilizando documentos oficiais que apresentam em seus textos como deve ser oferecida a disciplina de arte, suas competências e organização de sua programação, inclusive sua pertinência na formação de professores das séries iniciais.

Nossa opção por um enfoque histórico-estrutural partiu da reflexão sobre o comportamento e a formação de professores para ensino da arte nas séries iniciais, uma vez que a proposta da nossa pesquisa é contribuir para transformar uma realidade social. A pesquisa qualitativa, Triviños esclarece (2011), é descritiva, os resultados são expressos em retratos (descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das alunas, com fotografias e fragmentos de entrevistas. O enfoque qualitativo valoriza o processo e não simplesmente os resultados. Assim, por exemplo, privilegiamos a atuação dos professores em sala por meio do tema arte-teatro na formação das estudantes de pedagogia e na transformação de seu comportamento diante de cada nova situação apresentada durante a oficina.

Apoiamos nossa investigação em uma fundamentação teórica geral, conforme aconselha Triviños (2011, p. 133): “[...] o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo”. A opção por este enfoque apresenta algumas diferenciações na pesquisa, por exemplo, não apresentamos a fundamentação teórica como uma seção à parte, por ela não existir neste caminho como uma visão isolada, e não apresentamos um resultado final, uma vez que o mesmo foi sendo constituído durante o desenvolvimento do processo de estudo e não como uma análise que finaliza o trabalho como um todo.

Para dialogarmos com a nossa proposta investigativa, utilizamos dramaturgos, teatrólogos e educadores ao longo de nossa pesquisa. O russo Constantin Stanislavski (1863-1938) que preconizou a teoria sobre o teatro naturalista e foi o criador de um método para a preparação de atores. Bertolt Brecht (1889-1956) não foi o criador da expressão, mas é o principal representante do chamado teatro épico. Viola Spolin (1906-1994) preconizou o teatro improvisacional nos Estados Unidos da América e sistematizou os jogos teatrais. Peter Slade (1912-2004) foi um escritor e dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças. Richard Courtney (1927-1997)

foi um ator, pesquisador e professor de teatro inglês e importante personalidade do teatro para a infância e a juventude. Estes foram os principais orientadores das teorias teatrais que utilizamos em nossa pesquisa. Para discutir a relação entre arte e criatividade, recorreremos a Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Para fins de organização da dissertação, na seção introdutória, justificamos e apresentamos nosso objeto de pesquisa e a estruturação do trabalho.

Na segunda seção, discutimos o resultado da investigação sobre como se apresenta o ensino da arte nos documentos oficiais e quais as propostas para os currículos escolares da educação, por meio de uma investigação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997). Identificamos as propostas criadas para estabelecer o lugar da arte no ensino fundamental e na formação de professores. Nesta seção, também foi feita uma análise sobre a responsabilidade da escola e dos professores na execução da disciplina de arte, conduzindo uma reflexão sobre a realidade atual do tema no contexto escolar. Como se forma o professor das séries iniciais? Quais as exigências de conhecimento para atender às expectativas do ensino da arte? Como acontece essa formação no Curso de Pedagogia na UEM e qual a preparação para atuar na disciplina de arte, especificamente o teatro, considerando que professor das séries iniciais encarrega-se da iniciação a todas as áreas do conhecimento e disciplinas básicas do aluno para prosseguir nos estudos nas séries subsequentes?

Na terceira seção, relatamos o procedimento metodológico utilizado no experimento realizado com alunas do terceiro ano do Curso de Pedagogia da UEM, dialogando com metodologias de práticas teatrais e possibilidades de utilização em sala de aula, durante uma oficina de interpretação teatral, onde foram apresentados os conteúdos formais do teatro: expressão corporal, jogos dramáticos, análise e interpretação do texto teatral, expressão vocal e exercício de interpretação teatral por meio de ensaios.

Na quarta seção, discutimos acerca da utilização do teatro pelo pedagogo, a relação com sua atuação em sala de aula e a interpretação teatral, como

aprender e ensinar teatro nesse contexto. Analisamos como o professor dialoga com os conteúdos do teatro e as possibilidades de aprofundamento nas práticas e teorias dramáticas no desenvolvimento da ação docente.

2. A ARTE PARA EDUCAR

Por extraordinário que pareça, nenhuma evolução é possível, sem que uma visão crítica se desenvolva para distinguir entre o que importa conservar e o que importa destruir ou abandonar. Porque é evidente que a própria noção de evolução postula um anterior de que se evolui. Mas o grande drama humano é que evoluímos demasiado tempo sem ter evoluído nunca, isto é sem ter abandonado o que deveria sê-lo, e sem haver destruído inteiramente o que, de podre, infecta a nossa vida (SENA, 1989, p. 26).

A importância do papel do teatro na educação pode ser constatada de forma concreta em diversos momentos, diferentes organizações sociais e pode ser estudada e comprovada em análises e reflexões que abordam a questão da sua necessidade histórica. Como escreve nosso autor em epígrafe, “não há quem para existir não represente, e não há sociedade alguma, nem grupo humano algum que não pratique a personificação dramática sobre qualquer aspecto” (SENA, 1989, p. 21).

2.1 Por que Teatro na Educação?

O teatro tem a idade da humanidade. As formas primitivas da transformação de um indivíduo numa outra pessoa são consideradas por Berthold (2005) como uma das formas arquetípicas da expressão humana. “O raio de ação do teatro inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. A história do teatro europeu começa aos pés da Acrópole, em Atenas”, escreve Margot Berthold (2005, p. 102).

O teatro é uma expressão de arte social e comunal. Na Grécia Antiga, a multidão reunida no *theatron* não era apenas espectadora dos eventos teatrais. O público compartilhava ativamente do ritual teatral, que também era religioso, tanto que a grande transformação na comemoração dionisíaca se deu com o surgimento da tragédia. Téspis foi um solista que teve a nova e criativa ideia de se colocar à parte do coro e desenvolveu o papel do *hipókrates*: “o respondedor”. O espetáculo funcionava da seguinte forma: o ator que apresentava o evento e se envolvia num diálogo com o condutor do coro. Desta forma, os gregos

iniciaram a organização teatral por onde se estruturava a dramaturgia. E, desse modo, iniciou-se a tragédia, que, etimologicamente, significa “canto do bode”: *tragos* “bode” e *ode* “canto” (BERTHOLD, 2005, p. 105)².

O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional em Atenas. A análise de Courtney (2003) sobre a educação ateniense do século V a. C. indica que a mesma baseava-se na literatura, música e esportes. A literatura incluía leitura, escrita, aritmética e declamação das obras dos poetas gregos, particularmente Homero, que viveu no século IX a. C. e que era a suprema autoridade grega em religião e letras. Passagens inteiras de sua obra eram recitadas com todos os recursos teatrais: inflexão, expressão facial e gestos dramáticos. A música incluía o estudo do ritmo e harmonia e o domínio da lira e da flauta. A dança recebia especial ênfase, na medida em que era fundamental a todas as religiões e cerimônias dramáticas. Cidadãos treinavam o coro das festas religiosas e as crianças eram submetidas a um rigoroso programa de poesia, religião, canto e dança. O teatro foi importante instrumento educacional por disseminar o conhecimento e representar para o povo o único prazer literário disponível.

Discutir a função social do teatro é uma questão complexa e não é nosso objetivo central encontrar uma resposta para esta questão. Mas é notória a importância cultural do teatro, tanto como diversão quanto como aprendizado, devido ao estudo e à prática de seus elementos formais. Pode-se analisar o ensino do teatro sob duas perspectivas: uma relacionada às possibilidades adquiridas por aqueles que se encarregam de ensinar e outra àqueles que aprendem.

Historicamente, o teatro deixou um importante legado para os educadores. Entretanto não vamos elaborar uma retrospectiva histórica dessa questão. Nosso objetivo maior é encaminhar uma reflexão sobre a competência e a responsabilidade pela implantação e organização do ensino regular das diferentes práticas artísticas no âmbito escolar, o que, conseqüentemente, levamos a considerar qual o lugar do teatro numa escola, a quem compete ensiná-lo, a definição do que deve ser ensinado e como os órgãos oficiais estabelecem sua prática.

² Sobre a tragédia grega ver LESKY, Albin. *A Tragédia Grega*. Perspectiva: São Paulo, 1971.

Nossa investigação começa, pois, com o intuito de compreender a importância da arte, em particular do teatro, na educação. Para tanto, nesta seção, analisaremos as justificativas e a importância que os órgãos oficiais dispensam ao ensino da arte. Acreditamos que este veio corroborar para o entendimento do que os documentos oficiais descrevem a respeito de como deve acontecer o ensino da arte nas escolas e para refletir sobre as razões da não efetivação de um planejamento curricular nessa direção. Desta forma, evidenciamos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (PCNs – Artes) descrevem e justificam a importância da arte no desenvolvimento do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem:

Desde o início da história da humanidade, a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo (BRASIL, 1997, p. 20).

Fato histórico e amplamente conhecido foi o grande dano causado ao mundo das artes, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade brasileira, no período que compreende as décadas de 1960 a 1980, época em que o país era regido pelo governo militar. Esse episódio, ressaltado nos PCNs – Artes, em sua descrição histórica sobre o ensino da arte no Brasil, possibilita inferir uma espécie de postura vitimizada do setor, uma vez que, apesar da intromissão e da censura do governo nesse período, posteriormente, não existem justificativas para a não ocorrência de mudanças que pudessem conferir – para além dos documentos oficiais – alguma importância ao ensino das artes em nossas escolas, conforme vamos verificar adiante.

Relatos recorrentes de professores do ensino fundamental, especialmente das séries iniciais, sobre suas atuações evidenciam uma relação superficial com a área das artes, incluindo a dificuldade em construir argumentos para justificar o próprio pensamento. A falta de familiaridade de tais profissionais

demonstra certo reconhecimento da necessidade do ensino das artes e evidencia o desconhecimento sobre os fundamentos, metodologias e motivos que possam justificar sua presença na escola. Desta forma, ressaltamos a deficiência ou mesmo a ausência de formação dos professores das séries iniciais para que ensinem arte em qualquer uma de suas múltiplas expressões: seja no teatro e nas artes visuais, seja na música e em outras.

A arte concebida como “substituto da vida”, a arte concebida como meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante – trata-se de uma ideia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade. Desde que um permanente equilíbrio entre o homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem na mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere, também, que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária (FISCHER, 1983, p. 11).

O autor completa seu pensamento ao perguntar: “Será que ela não representa uma relação mais profunda entre o homem e o mundo? Podemos resumir a função da arte em uma única fórmula?” (FISCHER, 1983, p. 11) Talvez estas questões possam nos ajudar a revelar a dificuldade dos professores das séries iniciais em compreenderem o papel da arte no ensino fundamental. O mesmo autor prossegue: “E se, observando as origens da arte, chegarmos a conhecer a sua função inicial, não verificaremos também que essa função inicial se modificou e que novas funções passaram a existir?” (p. 12).

Estes questionamentos nos levam a considerar que a função da arte está relacionada ao tempo e espaço em que se realiza e ao desenvolvimento cultural e intelectual de cada um de nós. Nesse sentido, o professor das séries iniciais carece de uma formação que lhe dê autonomia e fundamentação prática e teórica que permitam a ele ensinar e transformar (recriar) o que lhe foi facultado apreender, dando-lhe condições para cumprir o que regulamentam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Artes Paraná (DCE-PR),

No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação. A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria,

vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação (PARANÁ, 2008, p. 26-27).

As orientações das DCEs-PR nos levaram a constatar a necessidade, por parte dos professores, de conhecimento teórico-prático da área de atuação, ou seja, da expressão ou expressões artísticas que escolheram ensinar. O professor das séries iniciais é o responsável por aproximar e revelar aos alunos o mundo das artes. Coerência e discernimento, de acordo com a realidade em que atuam, são essenciais para o pleno desenvolvimento da ação educativa.

2.2 O Estado da Arte

De acordo com nossa proposta de investigação, examinamos como os documentos oficiais definem e orientam os organismos e instituições escolares para o ensino e desenvolvimento das atividades artísticas no currículo básico e se há uma orientação (ainda que implícita) para a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental direcionada à área de artes. No exercício da docência nas séries iniciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura – DCPs (BRASIL, 2006) preveem na formação do professor metodologias em todas as áreas do conhecimento para que tenham condições mínimas de conduzir ações educativas junto aos alunos das séries iniciais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma, em seu Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I, da Educação, artigos 205 e 206, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

O documento maior de nossa nação, a Constituição da República Federativa do Brasil, prevê e obriga o estado a dar direito à educação e estabelece que o ensino seja ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Desta forma, entendemos que, para ensinar e aprender arte de acordo com nossa Constituição é necessário que as diferentes expressões artísticas sejam ministradas por profissionais com formação e condições de conduzir este como qualquer outro processo educativo, inclusive com pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Questão que é preconizada nos PCNs – Arte (BRASIL, 1997), que define a área de arte como referência:

[...] às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. [...]

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor [...] (p. 20).

Podemos perceber que os aspectos da importância da arte nos processos educativos são descritos e justificados em documentos oficiais. Ressaltamos ainda a “legalidade” do ensino da arte conforme o artigo 210 da Constituição: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a

assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Fixar conteúdo mínimo, assegurar formação básica, respeitar valores culturais, artísticos nacionais e regionais ressaltam e reafirmam a necessidade de uma formação prévia para tanto. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil, a União deve “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados” (BRASIL, 1988). Assim sendo, a formação dos professores deve contemplar o mínimo de conteúdo de todas as áreas para garantir esse direito ao ensino fundamental. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o artigo 10^o orienta que os Estados se responsabilizem, conforme inciso III, em: “I- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” e, em uma ordem hierárquica, indica que é de responsabilidade dos municípios atender às necessidades fundamentais das séries iniciais, conforme artigo 11, inciso V:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996, p. 5).

Consideramos relevante ressaltar a obrigatoriedade e responsabilidade da organização dos planos de ensino e seus conteúdos, conforme constam nos documentos oficiais, para evidenciar que não se trata de defender uma ideia utópica de educação por meio da arte, mas de expor direitos e responsabilidades relacionadas à organização e as práticas educativas no ensino das artes. Prioritariamente, é o ensino fundamental que deve ser atendido, segundo a LDB (BRASIL, 1996), o que nos leva a refletir sobre a importância e a dedicação que deveriam ser dispensadas à formação de professores das séries iniciais. Consideramos que, se apenas uma pequena parte da orientação dos documentos oficiais fosse seguida, a deficiência na formação de docentes para

atender a esta fase inicial do ensino seria suprida e poderíamos exigir mais eficiência na ação docente.

A responsabilidade dos docentes tem importante espaço nas leis e artigos dos documentos oficiais. A LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, considera, em seu artigo 13, que aos docentes compete:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos; [...]
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (p. 6).

Assim sendo, constatamos que também são obrigações e tarefa do professor das séries iniciais: prever, planejar e incluir na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino o programa que desenvolverá para a prática e ensino da arte.

O artigo 15 da LDB (BRASIL, 1996) assegura aos sistemas de ensino e unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observando-se as normas gerais de direito financeiro público, o que nos conduz a uma reflexão sobre a responsabilidade dos dirigentes e docentes que compõem as equipes escolares. Pretendemos evidenciar o dever do professor na elaboração e planejamento do conteúdo a ser desenvolvido nas séries iniciais em sala de aula. Além disso, esta mesma Lei, no artigo 26, estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, adequada a cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, de acordo com as necessidades das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e “da clientela”. O segundo parágrafo do mesmo artigo, ao apresentar a obrigatoriedade do ensino da arte, torna a questão da formação docente das séries iniciais ainda mais preocupante ao afirmar que “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 11). Este parágrafo determina que o ensino das expressões artísticas

não possa ser reduzido ao desenho artístico e muito menos retroceder a uma atividade extracurricular.

Os PCNs – Artes descrevem a forma como foi inserida a arte no contexto educacional nas últimas décadas no Brasil. Nos anos 1960, ela era mantida à margem do currículo escolar, além do desconhecimento dos processos pedagógicos e metodológicos por parte dos pouquíssimos professores que se aventuravam a ministrar tal atividade. A formação era escassa nessa área, assim sendo, qualquer professor de outra área assumia a atividade.

Em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, ainda como atividade educativa e não como disciplina. A introdução da Educação Artística foi um avanço no currículo escolar, mas de forma conturbada, segundo descrição dos PCNs – Artes:

[...] o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) (BRASIL, 1997, p. 26).

Diferentemente dessa avaliação, entendemos que, nas séries iniciais, o professor regente deve e pode ministrar estas aulas de iniciação à arte, particularmente a dramaticidade, uma vez que, de forma intuitiva, esta ação é “naturalmente” utilizada nas aulas por meio da contação de histórias, organização de encenações para estudar temas propostos por outros campos do conhecimento. A utilização de leituras dramatizadas, por exemplo, durante a apresentação de um problema de matemática, recorre seguidamente à linguagem lúdica. Mas o problema incide na formação e prática desse professor, uma vez que não foi dada a ele oportunidade de uma formação adequada para tanto, isto é, para recorrer à leitura dramatizada na apresentação do problema de matemática.

Sabemos, por exemplo, que o professor das séries iniciais foi instruído, durante a sua formação docente, por uma metodologia específica para estar apto a desempenhar sua função no ensino de matemática e não cometer erros no processo educativo, prejudicando o desenvolvimento do raciocínio lógico de um

estudante em fase inicial. O mesmo deveria acontecer quando se trata de utilizar uma linguagem artística.

O problema da obrigatoriedade e reconhecimento da necessidade da arte no ensino foi regulamentado com a Lei 9.394/96, conforme citação dos PCNs – Artes.

Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º). É com esse cenário que se chega ao final dos anos 90, mobilizando diferentes tendências curriculares em arte (BRASIL, 1997, p. 29).

A disciplina de arte faz parte do currículo e está prevista no horário dos alunos no ensino fundamental e médio, mas duas situações impedem o desenvolvimento do seu conteúdo no aprendizado dos estudantes.

A primeira está relacionada à maneira como a arte foi apresentada ao estudante da série inicial. Por exemplo, como será o desenvolvimento da criatividade do educando se a arte lhe for apresentada de forma descompromissada? Se o primeiro contato com a disciplina de português for conduzido de forma equivocada, com as regras gramaticais mal interpretadas pelo professor e, conseqüentemente, ensinadas de forma errônea, como ocorre muitas vezes, podemos nos deparar com alunos que não sabem ler e escrever corretamente. É neste sentido que caminha o ensino da arte: os professores das séries iniciais, na sua grande maioria, não possuem formação para iniciar um processo de aproximação e muito menos de aprofundamento do educando com as linguagens artísticas.

A segunda refere-se às múltiplas tarefas atribuídas ao professor de arte, que precisa se desdobrar para ensinar: arte visual, teatro, dança e música. Assim, todas as áreas precisam ser de domínio deste profissional, um problema herdado do passado, como descreve o texto dos PCNs – Artes,

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se

a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinasse Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referente a cada uma delas (BRASIL, 1997, p. 28).

Constatamos, portanto, como a “lei” exige uma formação específica para os profissionais que devem ministrar artes nas séries iniciais do ensino fundamental.

A seguir, consideraremos como se dá a formação destes professores e a razão da impressão de inconstância e equívoco no conteúdo do ensino das diferentes expressões artísticas na escola.

2.3 A Formação de Professores para Ensino da Arte nas Séries Iniciais.

Documentos oficiais revelam como deve ser a formação e as competências atribuídas ao professor das séries iniciais. A LDB (BRASIL, 1996, p. 22), Título VI - Dos Profissionais da Educação, no Art. 62, descreve o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao analisarmos como deve ser a formação de um professor das séries iniciais, constatamos que, às universidades e institutos superiores de educação, cabe organizar e oferecer a formação docente para os interessados em atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando ainda a recomendação explícita da LDB que aponta a associação entre teoria e prática para atender às diferentes fases do desenvolvimento do educando.

As DCPs (BRASIL, 2006, p. 1), em seu artigo segundo, assim instituem a formação docente em seu parágrafo primeiro:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

O professor das séries iniciais deve estar consciente de sua responsabilidade ao adentrar em sala de aula, já que o aguarda uma plateia ávida do “faz de conta”, verdadeiros especialistas no “jogo dramático” infantil. Por este motivo, no artigo terceiro, as DCPs (BRASIL, 2006) orientam para questões que transcendem o âmbito exclusivo das disciplinas. Percebemos, na descrição feita, a sugestão de utilização de habilidades que requerem um conhecimento de expressões e interpretações que ultrapassam o limite da fala e da escrita.

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1).

Cena comum para um ator iniciante é o nervosismo que precede sua entrada em cena. Para o professor iniciante, esse nervosismo, como no camarim do ator, também o visita quando ele ainda está na sala dos professores. Para o primeiro, a ansiedade nas coxias, para o segundo, do corredor até a porta da sala de aula. O sinal toca, a função tem início. Próxima ação: para o primeiro, entrar em cena, para o segundo, entrar na sala de aula e, para os dois, atuar, contar, viver uma história, utilizar as técnicas, os conhecimentos adquiridos para tratar de determinado assunto, para comunicar, demonstrar o texto que já foi estudado. A questão agora é como interpretar, como provocar a imaginação nos “espectalunos”³.

Esta comparação entre o intérprete e o professor faz referência ao estado da atuação e à utilização de habilidades corporais, vocais para se estabelecer a comunicação necessária entre ator e público, professor e aluno. Assim como a

³ Trata-se de um termo inspirado pelo similar utilizado por Augusto Boal (2011) que chama seus jogadores de espectadores.

plateia do teatro sabe que, na peça encenada, tudo acontece “de mentira” (ninguém morre de verdade em cena), os alunos de uma sala de aula sabem que o João do problema do professor de matemática (João tinha cinco bolinhas, jogou as cinco para cima, pegou duas, quantas caíram no chão?) não é real, mas um recurso imaginário para a compreensão de uma situação educativa. Tanto quanto o ator, o professor deverá utilizar suas habilidades vocais e interpretativas para ser convincente na apresentação da história de João. Assim, o professor estimula no aluno o desejo de jogar as cinco bolinhas para cima e, conseqüentemente, resolver o problema de uma forma lúdica. Este é o caminho mais lógico e instigante para a criança que vivenciou, na fase inicial de sua vida, na educação informal, a brincadeira do faz de conta.

Tais constatações nos possibilitam afirmar que a imaginação criativa durante o processo de ensino e aprendizagem é determinante para o envolvimento do aluno com o tema proposto. A forma como o professor promove a experiência do aluno responde pela maneira como sua sensibilidade será provocada, será despertado o desejo de saber a resposta da questão e o prazer de participar da história. De acordo com Vigotski (2009), a criança utiliza a imaginação para fortalecer e elaborar referência para a vida adulta.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são ecos do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

É importante frisar que o professor das séries iniciais deve ter consciência das fases dos jogos dramáticos infantis. O jogo transcende o teatro, o jogo é vital para a vida, portanto, não podemos considerar que toda a brincadeira de faz de conta que a criança realiza é encenação.

Segundo Slade (1978, p. 17), “o Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o

comportamento real dos seres humanos”. Apresenta este o autor duas fases deste jogo: o jogo projetado e o jogo pessoal. O primeiro é o drama, no qual, apesar de se usar a mente e o corpo, não se envolve totalmente, e o segundo é o drama óbvio, havendo um envolvimento total do corpo e da mente. Essas fases pesquisadas por Slade (1978, p. 19) abrangem a faixa etária de zero até a adolescência, quando o aluno tem consciência de que está representando.

Na abordagem dramática da educação, Courtney (2003) reconhece que o jogo da criança é uma experiência na qual o participante do jogo pode criar e reconhecer a personificação e a identificação e, com isso, adquirir condições de compreender e apreender o mundo que o rodeia. O professor das séries iniciais tem que apresentar habilidades e entendimento para lidar com as fases da criança que ainda não é alfabetizada, sobretudo com aquelas que frequentam centros escolares sem terem sequer o domínio da fala.

Por este motivo, as DCPs (BRASIL, 2006), em seu artigo quinto, apresentam as principais aptidões que o egresso do Curso de Pedagogia precisa possuir e descrevem habilidades que vão além da função da alfabetização, ressaltando a necessidade do aprendizado de outras linguagens perceptivas da comunicação.

[...]

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

[...] (BRASIL, 2006, p. 2).

Como nos referimos anteriormente, a formação dos profissionais que se responsabilizam pela iniciação das séries iniciais deve ser encaminhada no sentido de conseguir dialogar para além da intelectualidade. Faz-se necessário comunicar e perceber outras formas de comunicação e sentimento, que são

enviadas pelos alunos por meio de gestos e olhares. Muitas vezes, os professores das séries iniciais não conseguem, por conta da fragilidade e deficiência de suas formações como profissionais, dialogar com outras percepções que vão além da fala e da escrita, conforme indicam as DCPs (BRASIL, 2006), o artigo 6º, letra i:

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (BRASIL, 2006, p. 3).

A decodificação a que se refere o item acima, na disciplina de arte, trata da sensibilidade do professor conseguir identificar, por exemplo, se o aluno, na fase inicial, que está interagindo em uma atividade de jogo dramático, não está representando no sentido teatral, mas está jogando para elaborar e compreender situações do mundo adulto, buscando integrar-se a ele durante seu desenvolvimento.

Em nossa investigação, constatamos, nas DCPs (BRASIL, 2006), que o professor das séries iniciais se encarrega da iniciação de todas as áreas do conhecimento. Conforme descrição no artigo quinto, inciso VI:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (BRASIL, 2006, p. 2).

Embora o conteúdo descrito neste documento oficial de formação docente apresente que é dever ensinar artes, qual é a realidade que se apresenta, de fato, quando verificamos a formação dos profissionais das séries iniciais? Metodologias e práticas lhes são ensinadas e experimentadas para que possam ministrar artes nas séries iniciais? Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia apresentam a disciplina de artes na grade curricular com carga horária suficiente para a vivência e aprendizado dos quatro segmentos – teatro, dança, música e artes visuais – a serem trabalhados? O conteúdo da disciplina é trabalhado de forma interdisciplinar conforme sugere o artigo quinto inciso VI das DCP e reforçado quanto a sua importância e especificidades no artigo sexto?

A estrutura do Curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

[...]

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

[...]

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (BRASIL, 2006, p. 3)

De acordo com os documentos oficiais aqui apresentados, o professor das séries iniciais precisaria ter conhecimento, apropriação, contato e vivência com a disciplina de artes para ensinar seus quatro segmentos: o teatro, a dança, a música e as artes visuais, em suas formas e conteúdos, conforme metodologias apreendidas durante sua formação superior (em Universidades ou Institutos de Ensino).

Cabe, então, perguntar: pode o teatro ser ensinado nos Cursos de Pedagogia?

2.4 Formação de Professores para o Ensino de Arte no Curso de Pedagogia da UEM

Nossa investigação segue no sentido de averiguar a formação de professores das séries iniciais para o ensino das artes no Curso de Graduação em Pedagogia da UEM. Conforme histórico do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP – UEM), reformulado no ano de 2005.

O Curso de Pedagogia da UEM foi criado em 1973 e reconhecido pelo MEC em 30/09/76, pelo Decreto n.º 78.525. Funcionou nos períodos matutino e noturno, habilitando para a docência das matérias pedagógicas do então 2º grau. A partir de 1978 (Resolução n. 050/79 – CEP), começou a formar também especialistas em educação nos setores de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. O aluno concluiu o curso com duas habilitações: em Magistério das

disciplinas pedagógicas do 2º grau, obrigatória, e em uma outra dentre as três oferecidas. Em 1985, foi criada a extensão do curso na cidade de Cianorte (Resolução n. 017/85 – COU e n. 030/85 - COU), a qual iniciou suas atividades no ano de 1986. Reformulado em 1986, o curso passou a formar o pedagogo em duas habilitações obrigatórias e concomitantes: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau. Continuou a formar especialistas nas opções acima citadas e, a partir de 06/01/88, em Educação Pré-Escolar, para os portadores de licenciatura plena em Pedagogia, mediante ingresso em nova habilitação (Processo nº 1697/91) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2005, p. 3).

Quando de sua criação, o Curso de Pedagogia da UEM não formava profissionais para as séries iniciais; após sua reformulação em 1986, foi incluída a habilitação de Magistério de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau. O ensino pré-escolar foi lembrado somente no ano de 1988. Conforme afirmação que se encontra no corpo do projeto, esta reformulação teve por finalidade apresentar a docência como o objetivo principal do Curso. Uma característica inspirada no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte-MG, no período de 21 a 25/11/83, quando a docência passou a ser instituída como a base da identidade profissional de todo educador (UNIVERSIDADE..., 2005).

O Curso de Pedagogia da UEM, tanto em sua criação em 1973 quanto em sua reformulação em 1986, não contempla nenhuma disciplina relacionada à área artística na formação de professores das séries iniciais, como revela sua grade curricular exposta nos quadros a seguir,

QUADRO 1 - DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO	C/HORÁRIA
01. Sociologia Geral	DCS	68
02. Sociologia da Educação	DFE	136
03. Psicologia da Educação I	DTP	136
04. Psicologia da Educação II	DTP	136
05. História da Educação I	DFE	136
06. História da Educação II	DFE	68
07. História da Educação III	DFE	68
08. Filosofia da Educação I	DFE	136
09. Filosofia da Educação II	DFE	136
10. Didática	DTP	136

11. Estrutura e Func. da Educação I	DTP	68
12. Estrutura e Func. da Educação II	DTP	136
13. Prática de Ensino do 1º Grau	DTP	204
14. Metod. e Prática de Ens. do 2º Grau	DTP	204

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (2005, p. 6).

QUADRO 2 - DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO	C/HORÁRIA
01. Problemas de Aprendizagem	DTP	68
02. Currículos e Programas	DTP	68
03. Metod. e Cont. da L. Portuguesa	DLE	68
04. Metod. e Cont. de Matemática	DMA	136
05. Metod. e Cont. de Ciências	DBI	68
06. Metod. e Cont. de Geografia	DGE	68
07. Metod. e Cont. de História	DHI	68
08. Educação e Lit. Infantil	DTP	68
09. Metod. E Técnica de Pesquisa	DFE	136

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (2005, p. 6).

No processo de reestruturação do Curso de Pedagogia da UEM, que teve início no ano de 1986, percebe-se uma preocupação ideológica que acompanha o mesmo teor dos documentos oficiais (Constituição da República, Leis de Diretrizes da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes): “[...] quebrar os limites dos componentes curriculares e que o docente desperte um olhar de totalidade para o processo educativo” (UNIVERSIDADE..., 2005).

No processo de reestruturação do PPP, a Comissão ressalta a importância de um rigoroso relacionamento com o Colégio de Aplicação Pedagógica para a prática docente e a realização dos estágios. O estágio, de acordo com nossa interpretação, poderia, nesse sentido, ser comparado a um “ensaio teatral”, no qual o aluno, futuro docente, programa e realiza uma atuação na qual deve utilizar todas as suas capacidades de expressão corporal, vocal e sua aptidão para interpretar o assunto que está sendo trabalhado em sala de aula. Para tanto, o futuro professor tem que revelar uma capacidade de improvisação diante de cada nova situação apresentada pelos alunos.

As DCPs (BRASIL, 2006), em seus artigos quinto e sexto, descrevem as áreas de atuação da pedagogia, inclusive a de arte, como áreas de conhecimento

necessárias aos procedimentos educativos (saberes para a reflexão e prática da função docente). No entanto, nos Princípios Norteadores do PPP (UNIVERSIDADE..., 2005), que registra uma primeira reformulação no ano de 1986, não percebemos referência ou citação no sentido da inclusão ou relação com a arte, permanecendo o mesmo conteúdo do projeto original de 1973, que não contemplava o ensino da arte.

São os saberes situados na confluência da teoria da educação e da pedagogia e das demais ciências: sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, história, política, linguagem, ciências exatas e da natureza, ciências da saúde, para exemplificar alguns dos campos da ciência aos quais o pedagogo, sem ser um profissional da área, deve ter iniciação. Sua familiarização, na perspectiva da inter e transdisciplinaridade, capacita-o a proceder à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo os saberes educacionais de uma pedagogia de emancipação humana que a função de gestão educacional requer (UNIVERSIDADE..., 2005, p. 25).

Quando nos referimos à importância que os documentos oficiais dispensam ao ensino das artes nas séries iniciais, somos, por paixão de ofício, impelidos a refletir o teatro como arte coletiva, que leva o indivíduo a perceber-se e aos outros, a desenvolver sua capacidade de interagir, de olhar. Assim é e assim já o entendiam os gregos, que, de acordo com Berthold (2005, p. 103), definiam o teatro como “uma obra de arte social e comunal”. Uma definição que vai ao encontro da definição da função do pedagogo conforme os Princípios Norteadores do Curso na segunda reformulação do PPP (UNIVERSIDADE..., 2005, p. 24):

O currículo para a formação do pedagogo deve ser simultaneamente multidisciplinar, ou seja, estar fundado em uma série de disciplinas autonomamente constituídas, mas também interdisciplinar ou transdisciplinar, no sentido de que determinado saber sobre determinado objeto ou situação não resulta apenas da soma de elementos fornecidos pelas várias disciplinas, mas de sua articulação numa concorrência solidária que transcende cada uma das disciplinas para a construção do conhecimento. Estas exigências também devem estar presentes na implementação das atividades de prática pedagógica. Assim, o trabalho em equipe não é uma alternativa opcional, é uma necessidade intrínseca da complexidade dos processos de ensinar e de aprender.

O primeiro reconhecimento de uma sugestão de atividade relacionada ao universo das artes aparece em nossa investigação quando da leitura dos Princípios Norteadores do PPP – 2005, que aponta uma interlocução com os eixos integradores (refere-se à integração de conteúdos entre os núcleos em conformidade com cada princípio norteador), por meio de:

4) Atividades de Cultura e Arte - momentos de promoção da expressão cultural e artística em toda sua diversidade e autonomia, buscando a compreensão do potencial educativo da cultura e da arte (UNIVERSIDADE..., 2005, p. 33).

Uma sugestão que remete à noção de atividade artística, característica existente antes da obrigatoriedade de uma disciplina relacionada às artes nos currículos escolares, não colabora para a implementação da disciplina de arte na educação, embora mais adiante, no PPP de 2005, esteja demonstrada uma preocupação em viabilizar processos culturais e estéticos em busca da construção da sensibilidade do educando na sua relação com a sociedade, afirmando, desta forma, a necessidade de formação do pedagogo para o ensino da arte.

Na última reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEM, foi criada a disciplina de “Formação docente: Prática de ensino de Arte na Escola”, conforme objetivo descrito na ementa do PPP (UNIVERSIDADE..., 2005): “Sistematizar projetos docentes de educação escolar em artes visuais, teatro e música junto às crianças da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”. A disciplina apresenta um conteúdo que possibilitará, se ministrada conforme programada, uma experiência completa nas áreas de artes visual, música e teatro:

1. Breve histórico da arte e suas funções.
2. Aspectos históricos do ensino de arte na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
3. Fundamentos teórico-metodológicos da educação musical: audição musical, execução vocal e instrumental, composição, construção de instrumentos e leitura musical.
 - 3.1. Procedimentos e técnicas de ensino da música nos domínios da composição, execução e apreciação.
 - 3.2. Organização de projetos pedagógicos em música.
4. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de artes cênicas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

4.1. Procedimentos e técnicas de ensino de artes cênicas: expressão corporal, utilização da voz, interpretação em grupo.

4.2. Organização de projetos educativos e teatro para crianças: criação e adaptação de texto para o teatro.

5. Fundamentos teórico-metodológicos de artes visuais na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

5.1. Procedimentos e técnicas de ensino das artes visuais: produção, fruição e reflexão.

5.2. O desenvolvimento do grafismo infantil e o desenvolvimento da compreensão estética,

5.3. Organização de projetos educativos em artes visuais (UNIVERSIDADE..., 2005).

Uma questão, porém, que pode ser levantada para análise e reflexão da disciplina apresentada é a característica polivalente do seu programa. Para uma carga horária de 68 horas semestrais, o docente responsável pela empreitada deverá cumprir um programa extenso, uma vez que envolve três expressões artísticas (teatro, música e artes visuais). Consideramos esta tarefa de difícil realização, por conferir a cada área, em média, apenas 22,5 horas semestrais. Outra observação pertinente é a que diz respeito às referências bibliográficas para a disciplina em questão: poucas sugestões para a área de artes e apenas duas para o teatro, ao contrário da vasta relação de exemplares sobre metodologias da educação.

Nesta seção, apresentamos os resultados e ponderações acerca de como se estabelece o ensino da arte nos documentos oficiais. Na próxima seção, faremos um relato e discussão sobre experimento realizado com as pedagogas do terceiro ano do Curso de Pedagogia da UEM.

3. O FUTURO PROFESSOR EM CENA

O ideal seria que todo aluno, futuro professor, tivesse no currículo de formação esta experiência, para assim, obter subsídios e instrumentos a serem utilizados na prática docente. O teatro é algo que particularmente me fez refletir muito sobre o modo de ver, sentir e expressar aquilo que quero transmitir (PERSONAGEM B).

Nesta seção, colocamos em cena uma experiência com futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental – discentes do Curso de Pedagogia da UEM –, por meio de uma oficina de interpretação teatral, com o objetivo de aproximar os conteúdos formais do teatro e a atuação das mesmas como profissionais do ensino.

3.1 Atitudes Teatrais na Formação de Pedagogas

Conforme constatamos na seção anterior, documentos oficiais estabelecem princípios que regulamentam o ensino da arte como área do conhecimento escolar que tem o teatro como uma das partes que devem integrar os currículos a serem implementados nas escolas, conforme consta nos PCNs – Artes (BRASIL, 1997). No entanto, pudemos verificar, mediante um breve histórico do ensino das artes, que as mesmas ainda não mereceram a devida importância por parte dos organizadores da prática educativa.

Nesta seção, vamos relatar um experimento realizado com alunas do terceiro ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá: uma oficina de interpretação teatral, por meio de jogos, para entender a relação que elas puderam estabelecer com o teatro. Dado que as mesmas já haviam cumprido créditos de um componente curricular do primeiro ano do curso, cujo objetivo é sistematizar projetos docentes de educação escolar em artes visuais, teatro e música junto às crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nosso propósito tratou de investigar, primeiramente, quais conhecimentos elas traziam dessa disciplina. Também estabelecemos como finalidade do nosso experimento constatar se a interpretação teatral poderia fazer parte de suas práticas pedagógicas como conteúdo a ser apreendido para o desempenho da função docente.

A professora, a partir do momento que adentra a sala de aula, recorre a todas as suas possibilidades expressivas para ensinar: expressão corporal, projeção e articulação vocal e nuances reveladas durante a interpretação de um determinado assunto para realizar sua tarefa de ensinar. No exercício de sua função, a professora utiliza a linguagem corporal, ela precisa andar pela sala, gesticular, mudar entonações vocais, ser expressiva corporalmente. Para atingir o objetivo de ser entendida, ela utiliza a linguagem teatral, que, segundo Boal (2011), inspira-se na linguagem humana.

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia-a-dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-las (p. ix).

As atuações de professores e professoras são, portanto, comparáveis à descrição de Boal para o interprete teatral, embora não seja possível afirmar que eles tenham consciência de que estejam utilizando o caminho da interpretação teatral para ensinar. De acordo com as DCPs (BRASIL, 2006), faz-se necessária aptidão para ensinar às séries iniciais todas as áreas do conhecimento, inclusive artes. A aula que o professor apresenta para a classe foi planejada, o assunto foi estudado, adotou-se uma metodologia para o procedimento educativo. Assim sendo, a “atuação” de professores não se trata de ações naturalizadas, e sim de atitudes projetadas. Embora precise lançar mão da improvisação, de acordo com cada situação, como dúvidas que são devolvidas ao professor pelo aluno, um ator também se depara com situações semelhantes, improvisações que fazem parte do seu ofício.

Técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e “inventado” no calor da ação. Há muitos graus na improvisação: a invenção de um texto a partir de um canevas conhecido e muito preciso (assim, na Commedia dell’arte), o jogo dramático a partir de um tema ou de uma senha, a invenção gestual e verbal total sem modelo na expressão corporal, a desconstrução verbal e a pesquisa de uma nova “linguagem física” (PAVIS, 1999, p. 205).

Sabemos que, na maioria das vezes, a expressão do professor não é ensaiada com gestos precisos, como em uma peça teatral, mas é intencional, como no trabalho do ator, que, de acordo com a plateia, improvisa no calor da ação.

A proposta experimento com as alunas de Pedagogia foi realizar uma oficina de interpretação teatral por meio de jogos, que obedeceu ao seguinte programa: processo para integração de grupo e preparação para jogo; breve histórico sobre o teatro; exercícios de expressão corporal por meio do jogo dramático; exercício de expressão vocal por meio de cantigas populares; processo para adaptação de texto para teatro; exercícios de interpretação a partir do texto adaptado.

3.2 Teatro na Formação de Professoras

IMAGEM 1- ELENCO QUE ATUOU NA PESQUISA.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Prólogo

Iniciamos nossa aproximação com as alunas solicitando que respondessem ao questionário de uma entrevista semiestruturada (ANEXO II).

Foi solicitado a elas inicialmente que relatassem o que recordavam sobre alguma experiência com o teatro durante a educação básica. A maioria falou de alguma participação em uma pequena encenação teatral, realizada em datas cívicas, comemorativas e religiosas (estas geralmente feitas na igreja). Narraram que seus professores valorizavam a atividade do teatro, mas não sabiam direito como conduzir o processo. Algumas contaram que não tiveram nenhum contato com teatro na escola.

Na sequência, foi perguntado se tinham assistido a alguma peça teatral durante suas séries iniciais. A maioria relatou que nunca assistiu a uma peça durante o processo inicial escolar, apenas uma aluna afirmou que “agradecia a Deus porque teve uma professora que sempre levava a turma ao teatro”.

A questão seguinte pretendeu conhecer as expectativas que tinham de participarem de uma oficina de interpretação teatral. As repostas foram unânimes no sentido de que ela poderia auxiliar na atividade como professoras: na expressão corporal, na voz e na organização de atividades artísticas de encenações na escola. Isso revelou que existia por parte delas uma consciência da importância da apropriação de técnicas e metodologias para a atuação no campo da interpretação teatral.

O experimento foi realizado na Oficina de Teatro da Universidade Estadual de Maringá, com dezesseis alunas do terceiro ano regular do Curso de Pedagogia, com idades diferenciadas entre 20 e 26 anos e que chamamos de “personagens”. Apenas três alunas estavam acima desta faixa etária.

A primeira atividade proposta foi que elas formassem duplas e que, por dez minutos, dialogassem, seguindo duas etapas distintas. A primeira etapa consistia em se apresentarem umas às outras, relatando informações pessoais, como o nome, endereço, lugar e com quem residiam e algum detalhe a mais que julgassem necessário para se apresentarem. Durante a segunda etapa, elas deveriam expressar opinião sobre a relação que tinham com o teatro. Cumpridas estas duas etapas, elas retornaram ao palco, onde se sentaram formando um grande semicírculo. Solicitamos, em seguida, que cada uma apresentasse a outra num tempo máximo de cinco minutos, informando ao grupo, na terceira

pessoa, “quem era sua parceira”. Para realizar esta ação, foi solicitado a cada uma que utilizasse o centro do semicírculo.

IMAGEM 2- CONVERSA EM DUPLAS



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Sucessivamente, as duplas tomavam o centro do palco, onde havia duas cadeiras, e, sentadas, elas apresentavam uma à outra. Desta forma, seis duplas realizaram a atividade. A seguir, algumas frases que as alunas falaram do outro:

Primeira dupla:

Personagem A - “Ela fez teatro na escola, a professora gostava muito dela e ela sempre fez o personagem principal”.

Personagem B - “Ela fez teatro no ensino fundamental, na sétima série, e tinha uma professora de português que passava poemas e eles interpretavam”.

Após a primeira rodada de apresentações, foi indagado se alguma delas desejava complementar com alguma outra a informação. Foi o que fez a personagem A, acrescentando: “o que sabemos acho que é meio supérfluo. A gente vê o teatro no sentido de estar aqui apresentando e o teatro é muito mais do que isso, espero que a gente descubra, é a mesma coisa quando a gente entra na faculdade, espera uma coisa e quando entra é outra”. É nossa crença que participar de um experimento como o que está sendo relatado pode conduzir a um entendimento inicial do que venha a ser o teatro.

IMAGEM 3- APRESENTAÇÃO DO OUTRO



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Segunda dupla:

Personagem C - “Ela gosta muito de teatro, desde criança faz teatro na escola e ultimamente na igreja. Quando criança era muito tímida, mas, quando subia nos palcos, esquecia a timidez”.

Personagem D - “A primeira experiência dela com o teatro foi um desastre, foi no pré-três, e a professora ficava louca porque as crianças pegavam os objetos errados para apresentar. Ela era muito tímida, tinha vergonha de ir pra frente e apresentar, por isso pedia pra ser nuvenzinha”.

Terceira dupla:

Personagem E - “Ela teve algumas oportunidades de participar de teatro na escola, com duas peças. Interpretou a Branca de Neve e, na outra, ela foi escolhida para ser a mãe protetora.”.

Personagem F – “Ela apresentou uma peça que interpretaram com expressão corporal: a Rosa de Hiroshima”.

Quarta dupla:

Personagem G - “Ela representou a velha coroca e noutra a princesa, também com fantoche”.

Personagem H - “Nunca teve teatro na escola e a primeira vez que foi ao teatro já era casada”.

Quinta dupla:

Personagem I - “Ela sempre ajudava a organizar o teatro na escola”.

Personagem J - “Ela não teve oportunidade de teatro na escola e quer buscar informação sobre teatro. Ela teve uma experiência com o filho que ficou traumatizado com o teatro em uma escola em que ele estudou. Quando foi mudar de escola, o filho não queria ir para outra escola porque tinha teatro, mas era o nosso próprio professor aqui que dava aula lá nessa outra escola, e ele fez teatro e adorou, findou-se o trauma, pois participou da equipe e não atuando, (mas na iluminação e cenário”.

Sexta dupla:

Personagem K - “Ela nunca participou de teatro e complementou que elas conversaram sobre teatro e que, no Brasil, não é acessível, e elas fizeram atividade cultural de teatro no Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia”.

Personagem L - “Ela teve duas experiências com o teatro, mas não se recorda, então, ela considera que foi nada”.

Ao final, no momento da avaliação, discutimos a importância de se preparar um ambiente propício para a atuação. Todos tiveram a oportunidade de presenciar suas histórias com o teatro relatadas no grupo por um “outro”, criando um processo de integração das alunas de forma “verdadeira” na atividade, já que o que tinha sido relatado pelo outro era a “verdade” de cada um.

Como conclusão desse primeiro experimento, constatamos que todos os relatos revelaram características muito semelhantes, que convergiam para corroborar que o contato com o teatro, propiciado por uma atividade extracurricular, era superficial, por ser conduzido por professores de outras áreas e que não tinham nenhuma aproximação com o universo do teatro.

Durante a segunda atividade desse primeiro encontro, foi solicitado que todas se sentassem em círculo no palco. Em seguida, uma por vez foi convidada a dizer seu nome, revelar se sabia o motivo do mesmo e quem o havia escolhido. Depois de cinco apresentações, a sequência foi interrompida e uma participante foi solicitada a se lembrar da primeira que havia apresentado seu nome e a razão do mesmo. O objetivo, além de afirmar o caráter coletivo do experimento, promovia a oportunidade de todos se conhecerem melhor. A interrupção da atividade tinha por objetivo revelar se todos estavam de fato ouvindo a história do outro.

IMAGEM 4 - CONHECENDO O ESPAÇO



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A terceira atividade do encontro consistiu na distribuição de quatro cenas de quatro textos teatrais para quatro grupos, divididos de acordo com o número de personagens de cada cena. As quatro cenas foram extraídas dos seguintes textos: “A Cigarra e a Formiga” (fábula original de La Fontaine), “Rápido” e “Conto de fadas para mulheres do século XXI” (Luis Fernando Veríssimo) e “A cantora Careca” (Eugène Ionesco).

Os grupos foram incumbidos de estudar e ensaiar suas cenas para que as mesmas fossem apresentadas uma semana depois.

Disponibilizamos a Oficina de Teatro UEM para os ensaios, os quais foram previamente agendados. Cada grupo, de acordo com suas referências teatrais, ensaiou cada uma das cenas recebida. O objetivo do exercício era que cada grupo discutisse e concretizasse, de acordo com seus conhecimentos e intuição, algum entendimento do que vem a ser uma encenação. O objetivo do exercício era revelar como, para se encenar um texto, é necessário conhecer um mínimo razoável dos aspectos práticos e teóricos que envolvem e caracterizam uma representação dramática.

Apresentar um teatrinho ou aprender teatro?

Conforme o combinado para o nosso segundo encontro, os quatro grupos prepararam suas apresentações. A primeira delas recaiu sobre uma cena extraída de uma adaptação que nós mesmos já tínhamos realizado cenicamente sobre “A cigarra e a formiga”. O texto, uma fábula originalmente escrita pelo francês Jean de La Fontaine no século XVII, trata de dois personagens, dois insetos humanizados, que solicitam uma ação que requer um olhar apurado para traduzir com coerência numa linguagem cênica uma história universalmente conhecida. Uma fábula que traz uma mensagem de fundo moral exige de quem se prepara para ser educador um olhar crítico para que a mesma não se transforme numa mensagem moralista.

Ao contrário, o que foi realizado revelou um entendimento traduzido em ações e decisões ingênuas quanto à movimentação e interpretação, muito embora revelando disponibilidade para jogarem cenicamente. Os adereços escolhidos e utilizados só fizeram reforçar o olhar ingênuo e o caminho óbvio, comuns em muitas encenações chamadas de “teatrinho”.

IMAGEM 5- ENCENANDO “ A CIGARRA E A FORMIGA”



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A segunda apresentação foi o “Rápido”, de Luis Fernando Veríssimo. O texto, originalmente uma crônica de jornal, tem como tema a velocidade do

tempo, uma analogia sobre a brevidade da vida, sobre o acontecer rápido e repetitivo das coisas. A ação ingênua em relação à movimentação cênica, bem como certo desconforto com as falas foram às características mais marcantes da apresentação. Embora as sugestões lúdicas da passagem rápida do tempo e de vidas que se repetem estivessem claras nas falas dos personagens, as mesmas não foram aproveitadas. Nem mesmo o comportamento corporal se aproveitou da sugestão da rapidez da vida sugerida pelo texto.

A terceira apresentação, “Conto de fadas para mulheres do século XXI”, igualmente uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, seguiu as mesmas características anteriormente apontadas: leitura ingênua e mau aproveitamento das sugestões textuais. A exceção desta apresentação ficou por conta de uma das integrantes do grupo que revelou desenvoltura e entrega para cena, elementos que colaboraram na qualidade da encenação.

A quarta apresentação, uma cena de “A Cantora Careca” de Eugène Ionesco, revelou um grupo preocupado com a interpretação e com a compreensão e contextualização do texto encenado. O dado crítico da cena ficou mais uma vez na característica primária das interpretações, que foi a tônica geral de todas as encenações, o que era de se esperar, uma vez que o teatro como espaço – o lugar – e como representação – a encenação que requer um conhecimento mínimo de elementos práticos – era um universo praticamente desconhecido por todas elas.

O Jogo dos Sentidos

Nosso terceiro encontro começou com um debate sobre as quatro encenações. Como o objetivo do trabalho não era preparar nenhuma das integrantes para serem profissionais do teatro, mas apresentar e desenvolver algumas habilidades/técnicas de interpretação para subsidiar o trabalho do professor nas séries iniciais do ensino fundamental, tivemos o cuidado de encaminhar a discussão orientada por este objetivo.

O professor que se prepara para ensinar português, para alfabetizar, é de se supor que tenha adquirido um conhecimento razoável da língua portuguesa e que é convidado formalmente pelos órgãos oficiais a trabalhar com variadas expressões artísticas deveria, igualmente, ter a oportunidade de adquirir um

conhecimento razoável dessas expressões para poder fazer o mesmo com seus alunos, inclusive colaborando, desta forma, para melhor transmitir os conteúdos formalizados nas diretrizes curriculares, conforme apresentados na primeira seção.

A conclusão geral das alunas do Curso de Pedagogia da UEM foi sua falta de criatividade nas encenações. As observações mais constantes foram: “Arte é criar, recriar. É imaginação. É algo abstrato, podemos imaginar e depois construir a cena. Para a interpretação, é essencial que pratiquemos a imaginação. Imaginar faz parte da vida, do cotidiano, precisamos imaginar para realizar ações, imaginação é projetar”. Fantasiar é essencial para a criação, segundo Stanislavski (1997), para representar, temos que utilizar a sílaba mágica “Se” perante qualquer situação apresentada. Para tanto, é preciso, por exemplo, perguntar: se eu fosse o personagem, como agiria “agora”?

A partir do momento em que se manifesta o [mágico] Se, o ator se transporta do plano da vida real para o plano de uma outra vida, criada e imaginada por ele. Para envolver-se emocionalmente com o mundo imaginário que o ator cria com base numa peça, e para deixar-se envolver pela ação em cena, ele deve acreditar no que faz [...]. Isto não significa que deva entregar-se a algo parecido com a alucinação [...] muito pelo contrário [...]. Ele não deve se esquecer de que está rodeado pelo cenário e pelos adereços (STANISLAVSKI, 1997, p. 125).

Com esta reflexão formulada por Stanislavski, encaminhamos uma discussão sobre as fases do jogo dramático infantil, que, segundo Peter Slade (1978), divide-se em duas: o jogo projetado e o jogo pessoal. No jogo projetado, a criança usa mais a mente e não se envolve com nenhum objeto; no jogo pessoal, há um envolvimento corporal da criança com os objetos. Mas é importante ressaltar que a criança, quando joga, não está fazendo teatro, está jogando porque todo o jogo é uma maneira de pensar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. A criança passa a fazer teatro quando tem consciência de que está representando.

A atividade prática deste encontro teve início com uma dinâmica cujo objetivo era despertar a atenção para o movimento solicitado e a instrução do texto anunciado oralmente. O intérprete precisava estar atento a tudo que acontecia ao seu redor e, ao mesmo tempo, estar concentrado nas ações

individuais que se sucediam na cena. Para tanto, utilizamos um exercício que Olga Reverbel (2009) intitula “Jogo dos Números”. Solicitamos que as estudantes de pedagogia caminhassem pelo palco em todas as direções, para frente, para trás, em círculo e reagissem a um determinado número que tinha sido previamente relacionado a uma determinada ação. Por exemplo: o número quatro determinava que pulassem um buraco imaginário, o número oito que curvassem o corpo para passar por debaixo de um obstáculo e que, ao número doze, olhassem para trás como se tivessem sido chamadas. Inicialmente, a contagem foi realizada sequencialmente de acordo com a ordem numérica. Nesta fase, o exercício foi realizado com facilidade, mas com a mudança na ordem numérica, com os números sendo proferidos aleatoriamente, ocorreu uma confusão geral.

O objetivo do exercício era chamar a atenção para as ações mecanizadas, lembrando que também devemos ser educados para ouvir e reagir conforme a ação requerida durante uma encenação. Reagir aos estímulos que a cena solicita educa para a reação verdadeira e espontânea. Não podemos, num processo de encenação, virar o rosto antecipadamente porque já sabemos que seremos chamados. Assim sendo, educar para a ação dramática significa agir com o corpo, o movimento, corpo em função de um desejo, de um sentimento. A expressão corporal não é um privilégio do ser humano. É importante entender e praticar a ação dramática para que possamos fazer leituras das expressões corporais. Se a expressão corporal não é privilégio do ser humano ela também não é privilégio do ator. No entanto, o ator treina para utilizá-la profissionalmente em função de uma cena, de um sentimento previamente estudado. Quando atuamos na vida, independente de nossa profissão, exprimimos corporalmente e aprendemos a entender ao outro por suas atitudes, seus gestos e signos, e a interpretação teatral utiliza-se deste conhecimento para sua realização. Guinsburg, Coelho Netto e Cardoso (2006, p. 25) definem:

O teatro é um universo de signos (particularmente verdadeiro é o fato de que “a representação é um ato semântico extremamente denso” (R. Barthes), que utiliza, como meios de comunicação, significantes que desembocam quase sistematicamente na conotação (conotadores); neste sentido, o teatro é uma arte do código, da convenção, mais do que todas as outras, arte que depende de uma codificação muito forte [...]

A partir de então, iniciamos um laboratório de expressão corporal, solicitando às discentes de pedagogia que se movimentassem pelo

IMAGEM 6-SOLTANDO OS MONSTROS – CLICHÊS



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

palco e representassem corporalmente monstros, sem elaboração prévia, e que, intuitivamente, fossem compondo os tipos físicos solicitados em cada comando, emitido pelo som de um bumbo, e, desta forma, deixassem vir à tona os clichês que temos no inconsciente, por exemplo: animais, pessoas velhas, personagens com tiques nervosos. A intenção do “laboratório de tipos” é buscar referências para a criação do novo, o novo personagem, a nova expressão, mas primeiro deixar vir à tona as ideias mais fáceis.

O cérebro não é um órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Nesse mesmo encontro, trabalhamos um exercício que podemos nomear objeto em movimento. Divididas em quatro grupos, as discentes receberam a tarefa de construir um objeto em movimento, um exercício adaptado das sugestões de Viola Spolin (1987). O grupo decide pelo objeto que representará e cada uma será parte desse objeto, produzindo som, compondo seu movimento com começo meio e fim. Tomemos o exemplo de uma máquina de lavar: seu funcionamento compõe-se desde o momento em que a roupa e o sabão nela são colocados para iniciar a ação de enchê-la de água, seguindo com o movimento de bater a roupa, retirar a água e centrifugar. Cada uma das integrantes do exercício seria uma parte da máquina, inclusive a roupa. O exercício foi realizado tendo como objetivo gerar concentração, trabalho coletivo, brincadeira, envolvimento, noção de espaço.

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa e, se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada (SPOLIN, 1987, p. 3).

IMAGEM 7- OBJETO EM MOVIMENTO



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na cena em questão, os objetos foram representados uns para os outros: bate-deira, bicicleta, liquidificador e um trem, em meio a risos e gargalhadas, mas de maneira muito criativa na elaboração das formas e utilização do corpo. Em seguida, solicitamos que o mesmo objeto realizado pelo grupo fosse colocado em movimento, primeiro de forma bem lenta e depois muito rápida. Um rodízio de objetos entre os grupos foi sua tarefa seguinte. Ao final, as alunas concluíram que houve realmente uma participação de todos na ação coletiva que só pôde ser realizada com a contribuição de cada uma. Questão que aponta para uma reflexão sobre a ação física em processo de amadurecimento da percepção corporal: “[...] podemos perceber que a ação que era improvisada, agora passa a ser pensada, temos que simular a ação com os detalhes que mostram as características do objeto, percebemo-nos pensando em cada gesto que realizamos”, foi um dos comentários conclusivo. O que antes era visto como apenas mais um jogo, passa a ser teatral, com a preocupação com a partitura corporal.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 1987, p. 4).

A terceira atividade desse encontro foi o jogo dos sentidos. Adaptado igualmente de jogos de Viola Spolin, solicitamos às alunas que se dividissem em cinco grupos e criassem cenas breves. A cada grupo foi atribuído um sentido para ser o foco de concentração, ou seja, a cena tinha que ser apresentada por meio de um dos cinco sentidos escolhido pelo grupo: visão, audição, paladar, olfato e tato. A ação deveria mostrar todos os sentidos reagindo ao mesmo estímulo, cada uma a sua maneira perante uma mesma situação. Por exemplo, como um grupo escolheu ser o paladar, todas elas estão comendo macarrão, uma come prazerosamente, outra chupa o macarrão, outra o enrola no garfo e, assim, sucessivamente os outros grupos com seus sentidos.

A discussão sobre a contribuição da atividade dos sentidos para a interpretação ressaltou a simplicidade do jogo apresentado, tendo sido chamada a atenção para a importância dos sentidos na comunicação entre os indivíduos, uma vez que, hoje em dia, não prestamos atenção aos mesmos, os grandes responsáveis pelo tamanho de nossa sensibilidade. Podemos tanto apreciar um bom cheiro, como nos prevenir da exposição de um gás tóxico; identificar uma comida estragada ou apreciar um bom tempero. E para quem representa é magnífico conseguir que alguém sinta o cheiro de algo que não existe ou imaginar uma paisagem. Despertar o conhecimento pelos sentidos é um caminho possível de ser percorrido com a criança. Desta forma, o professor das séries iniciais pode desenvolver a sensibilidade de seus alunos utilizando a arte de interpretar pelos sentidos.

O primeiro grupo, representando o olfato, expressou estar sentindo um mau cheiro. Após o encerramento do exercício, foi perguntado ao grupo como descobriram o cheiro, o que era? Várias analogias foram apontadas em função das expressões apresentadas.

O segundo grupo escolheu o paladar. Eles decidiram comer frutos do mar, mas cometeram um equívoco ao utilizarem mímica e objetos reais. Todas tinham sido alertadas para o problema de misturar linguagens, seria como um texto em dois idiomas. Uma encenação é realizada por meio de signos, conservar uma linguagem adotada é o melhor caminho para ser entendido.

Após o terceiro e o quarto grupo se apresentarem, discutimos as especificidades e importância de cada sentido na representação, foi quando uma aluna perguntou se as ações que tinham sido realizadas eram os conteúdos do teatro. Recordamos as encenações realizadas com objetos e os sentidos, relacionando-as com os conteúdos do teatro e chamamos a atenção para a importância prática dos mesmos. Não interpretamos somente por meio de um texto, utilizamos os sentidos, os gestos que, muitas vezes, são mais expressivos que a voz.

Os sentidos revelam as sensações, sensibilidade... Estávamos teorizando sobre estas questões, quando uma aluna perguntou como representamos os sentimentos, as emoções. Lembramos então aquilo que Stanislavski (1997) chama de “memória emotiva”, seu ensinamento de que um ator não precisa trabalhar com emoção, mas ter das emoções as sensações. Esclarece o autor:

[O diretor] estabeleceu a distinção entre a memória das sensações [...] ligada aos nossos cinco sentidos – e a memória das emoções [...]. O sentido da visão é a mais receptiva das impressões. A audição também é extremamente sensível [...]. Embora os nossos sentidos de olfato, paladar e tato sejam úteis, e até mesmo importantes em algumas ocasiões [...] sua função é meramente auxiliar, e tem por finalidade influenciar nossa memória das emoções (STANISLAVSKI, 1997, p. 132).

IMAGEM 8 - CONTANDO HISTÓRIA 1



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A quarta atividade tinha o intuito de praticar a expressão corporal por meio da memória emotiva. Encaminhamos o exercício da “história dos sete anos”, solicitando às alunas que se mostraram disponíveis para se colocarem perante as demais e contar uma história de sua vida, de preferência de sua infância. Assim aconteceu. Todas decidiram contar uma história, e assistimos a um verdadeiro exercício de interpretação e espontaneidade. Sucessivamente, cada aluna atuou com tempo dramático e expressão corporal. A discussão foi no sentido da propriedade da fala quando contamos uma história que é verdadeira. O texto não era decorado, como havia um significado para aquela história em relação a uma vida, não há um excesso de gestos desnecessários e, por incrível que pareça, somos extremamente metódicos e detalhistas ao contar uma história de nossa

vida. Situamos para o ouvinte o contexto histórico, quem são os personagens, em que situação aquela história foi vivenciada. Um exercício para o referencial de memória emotiva.

Esse tipo de memória que os faz reviver emoções já sentidas alguma vez [...] é por nós chamada de memória das emoções. Assim como sua memória visual é capaz de reconstruir uma imagem interior de alguma coisa, lugar ou pessoa esquecidos, sua memória das emoções também pode evocar sentimentos já experimentados. Tais sentimentos podem parecer estar além da possibilidade de serem evocados, mas, subitamente, uma sugestão, e um pensamento ou um objeto conhecido fazem com que nos sejam trazidos de volta na plenitude de sua força [...] (STANISLAVSKI, 1997, p. 131-132).

IMAGEM 9- CONTANDO HISTÓRIA

2



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Finalizamos o encontro respondendo outra questão: para histórias vivenciadas trazemos da memória emotiva a verdade e a energia da ação e, para um texto estranho à nossa vivência, como fazemos?

Como resposta, foi lembrado que precisamos criar referências de experiência criativa para que um texto adquira um significado para ser representado, da mesma forma quando representamos algo que já vivenciamos.

Preparação de professoras para o Teatro

A primeira atividade deste encontro foi o aquecimento, por meio de alongamento e dinâmica. Durante a atividade, discutimos a importância do processo ritualístico no início das atividades, apontando que o mesmo colabora promovendo a concentração para a ação proposta.

IMAGEM 10 - DESEQUILIBRANDO PARA BUSCAR O EQUILÍBRIO



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A segunda atividade foi um trabalho vocal. Exercícios de como proceder para aquecer, desenvolver as potencialidades de utilização da voz e realizar uma higiene vocal. Ressaltamos a importância da voz como instrumento de trabalho tanto para o ator quanto para o professor, as possibilidades vocais quando temos consciência vocal, nossas limitações quando temos que nos poupar, a importância que a voz tem para traduzir emocionalmente uma intenção quando interpretamos um texto. Nossas orientações foram no sentido técnico do cuidado com a voz, voltadas para o desenvolvimento das potencialidades vocais. Assim

como nossas possibilidades corporais dependem de exercícios rotineiros, nossas capacidades vocais seguem as mesmas orientações.

O trabalho de colocação de voz consiste basicamente no desenvolvimento da respiração e na vibração das notas sustentadas. [...] Depois de muitos anos de experiência como ator e diretor, cheguei à plena convicção [...] de que todo ator deve possuir excelente dicção e pronúncia, e sentir não só as frases e palavras, mas também cada sílaba e letra (STANISLAVSKI, 1997, p. 210).

A citação de Stanislavski tem a intenção de chamar a atenção para o desenvolvimento das capacidades vocais e está na mesma proporção do desenvolvimento das capacidades corporais. O professor é um profissional que depende de sua voz, portanto, o autoconhecimento e procedimentos corretos garantem seu bom uso ao longo de uma vida profissional.

A terceira atividade desse encontro foi um jogo de Viola Spolin (1987), intitulado “oficina das esculturas”. Solicitamos que, em duplas, as alunas imaginassem uma escultura, que poderia ser inspirada em um sentimento, em uma situação física, e a demonstrassem no corpo da outra: ao esculpir no outro o imaginado, materializava sua criação. Após realizarem a escultura, sugerimos um momento de contemplação da sua obra e, em seguida, a dos outros, momento de descobrir o que tinha sido esculpido no corpo do outro.

Na sequência, encaminhamos a atividade da “marionete”, também por duplas: uma aluna deveria manipular os fios imaginários da outra. Demonstraram um entusiasmo nítido ao fazerem este exercício, talvez pela possibilidade visível de uma situação imaginária de magia, a satisfação de estar realizando algo artístico, utilizando um caminho estético. Percebeu-se uma situação de entrega no movimento, uma simbiose entre manipulador e manipulado.

A quarta atividade deste encontro foi o exercício da sementinha. O jogo solicita a realização do percurso da germinação de uma semente: nascimento, crescimento, maturidade, envelhecimento e o fim. O silêncio, a interiorização, a imaginação são aspectos a serem percebidos neste exercício. As diferentes posturas, ao conduzir este processo, são nítidas: a ansiedade, a capacidade de concentração e o envolvimento de cada aluna.

IMAGEM 11- JOGO DRAMÁTICO “ A SEMENTINHA” 1



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Em seguida, solicitamos a todas que se sentassem em círculo para descrever qual a sensação durante a realização e, depois, assistir ao exercício: “é muito bonito ver, mas fazer dói”; “fui tentando me concentrar e confiante no que você ia falando”; “pensei na pessoa que está assistindo, está recebendo a imagem que estou produzindo”; “quando acaba a sensação é de estar nascendo de novo”. Estes foram alguns relatos. Foi possível percebermos crescimento na capacidade de concentração e o exercício promovendo uma percepção interior. Falamos sobre a ação interior no sentido do termo utilizado por Stanislavski (1997). A ação interior ou o monólogo interior refere-se àquilo que o personagem está pensando na hora em que está falando ou fica em silêncio. Interessante comparar ao pensamento dos alunos no momento em que o professor está interpretando um assunto. No exercício de interpretação, não interessa se o personagem tem fala, considera-se pela lógica, se o personagem está em cena e tem ação interior. Para o professor atento, observador, é possível comunicar-se com o aluno mesmo no silêncio.

A quinta atividade do encontro consistiu em construir uma cena inspirada em uma ação da natureza. Divididos em quatro grupos, as estudantes encenaram as seguintes situações: um vulcão, um desmoronamento de pedras, um tornado, um raio rachando uma árvore e um pássaro colocando ovo e chocando. Todas as

cenar foram bem elaboradas, mas com muito riso na execução. Solicitamos que repetissem o exercício em câmera lenta. O ato refazer e pensar o mesmo movimento excluiu o riso, mesmo aos que assistiam. Solicitamos então que repetissem tudo bem rápido e que incluíssem sons incidentais na cena. Finalmente, requeremos que refizessem a cena, mas que prestassem atenção nos detalhes. As cenas foram realizadas com todas suas minúcias e a atenção para o detalhe não só enobreceu como melhorou a concentração, o riso descontrolado sumiu e o encantamento de quem assistia ficou valorizado pela elaboração do trabalho.

A sexta atividade foi o exercício das ações coletivas (SPOLIN, 1987). Uma aluna iniciou uma atividade e as outras tiveram a tarefa de se integrar à mesma, precisando obedecer à lógica da ação proposta. A capacidade de se integrar à ação, de improvisar diante de cada nova situação era o objetivo do exercício. A ação sugerida pela primeira jogadora foi um goleiro de futebol, em seguida todas foram se integrando à ação com uma rapidez que, geralmente, não acontece neste exercício. Em vinte segundos, todas estavam atuando. Solicitamos que congelassem a cena e perguntamos o que cada jogadora estava fazendo para averiguarmos a compreensão e a capacidade de cada uma de se integrarem no jogo. Todas demonstraram uma lógica e coerência com a atividade e o local imaginário da cena.

Ação Interior

Nesse dia, a atividade proposta inicialmente foi uma repetição do exercício da sementinha, porém com uma variação, com sonoplastia e sem narrativa como fio condutor. Observamos nesta variação que o tempo do exercício teve um desenvolvimento bem diferenciado, as ações interiores ficaram demonstradas nas ações externas, reveladas pela expressão e pelos gestos corporais. Orientamos para que lembrassem e utilizassem o “Se” mágico para interpretar o papel e ressaltamos que representar é racionalizar o processo entendido. Ao elaborar um personagem, desenvolvemos a capacidade de nos moldar, experimentar, percebermo-nos nas emoções, nas expressões, sem perdermos a consciência de que se trata de uma representação.

IMAGEM 12 - JOGO DRAMÁTICO “ A SEMENTINHA” 2



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Discutimos a atuação do professor no exercício de sua função, a necessidade dele estar envolvido com o “jogo de aprendizagem” que se estabelece neste ambiente e, ao mesmo tempo, conservar o distanciamento crítico para poder analisar os caminhos possíveis a serem tomados diante de cada nova situação. Para esta questão, elegemos como referência a teoria da peça didática formulada por Brecht, que, segundo Koudela (1991, p. 36):

O ato artístico coletivo com a peça didática realiza-se por meio da imitação e crítica e crítica de modelos de atitudes, comportamentos e discursos. Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social.

A segunda atividade deste encontro foi o “exercício do toque”. Todas ficaram de olhos fechados e em pé, uma diante da outra, em duplas. Em seguida, solicitamos que uma por vez tocasse no rosto, no cabelo, no corpo da outra e prestasse atenção, tentando descobrir quem era a pessoa que estava à sua frente. Na sequência, avaliaram o exercício. Foram relatos sensíveis, que

valorizaram as feições, cabelos, a pele umas das outras, revelando a aprendizagem de terem olhado com os olhos do “toque”.

A terceira atividade nesse encontro foi o exercício do “siga o som”, adaptação de jogos para atores e não atores de Augusto Boal (2011). A metade da turma deveria fechar os olhos e a outra permanecer de olhos abertos. Na sequência, orientamos para que cada uma das alunas se aproximasse de outra, escolhida aleatoriamente, e que já estaria com os olhos fechados. Para chamar a atenção, deveria emitir um som para a colega, que, após identificar o som produzido, deveria caminhar em direção ao mesmo e ignorar os outros sons que as outras colegas produziam para suas parceiras ao mesmo tempo. O objetivo da atividade era promover a concentração, a confiança no outro, a percepção corporal e a localização no espaço. Todas foram muito cautelosas e aos poucos adquiriram confiança. A atividade foi avaliada positivamente.

A quarta atividade repetiu o “exercício das ações coletivas”. Percebemos um desenvolvimento e maturidade pela disposição corporal das alunas, caminho para um autoconhecimento dos movimentos e gestos na atuação. Corpos e mentes dispostos a mostrarem o que estavam fazendo, comunicando-se e revelando ao outro a sua vontade, o seu desejo... Deixaram a inércia e atuaram.

Quinta atividade: “exercício da simbiose com objetos”. Pedimos que as alunas escolhessem uma atividade cotidiana, por exemplo, varrer a casa, lavar pratos, ler, escrever... Depois de observar e identificar qual o movimento que estava sendo empregado para realizar a ação escolhida, o mesmo movimento deveria ser transferido para o corpo. Retirado do fichário de Viola Spolin (2006), o objetivo do jogo é usar o corpo de uma forma intensa, não ficar estático sem reação, participar da ação, importante aprendizado para enriquecer um conteúdo básico do teatro: a articulação entre intenção e ação. Um gesto, uma atitude representam em si mesmas ações simples, mas, quando estão sendo assistidas, integram uma composição complexa, porque, no momento em que os corpos agem, reagem, eles compõem cenas. Para Stanislavski (1999), somos o engenheiro de nossas ações.

O nosso poder subconsciente não pode funcionar sem o seu respectivo engenheiro – nossa técnica consciente. Só quando o ator sente que sua vida interior e exterior em cena esta fluindo natural e normalmente, nas circunstâncias que o envolvem, é que

as fontes mais profundas do seu subconsciente se entreabrem de leve e delas chegam sentimentos que nem sempre podemos analisar. Durante um maior ou menor período de tempo, eles se apossam de nós, sempre que algum instinto interior os comanda. Como não entendemos esse poder soberano e não o podemos estudar, nós, atores, contentamo-nos em chamá-los, simplesmente, natureza (STANISLAVSKI, 1999, p. 44).

Na sexta atividade, foi realizado o exercício “de onde estou vindo”, também proposto por Viola Spolin (1987). Uma das estudantes deveria entrar da coxia e, com suas primeiras ações, demonstrar ao público de onde estava chegando, por exemplo, do quarto, já que tinha acabado de acordar. Quais ações corporais revelam este passado recente do personagem? Foi solicitado que a aluna entrasse pela coxia. Diante do desconhecimento do termo, uma aluna perguntou: “coxia é a mesma coisa que bastidores?” Respondemos que atrás das cortinas seria uma definição de bastidores e que a coxia se localiza entre e ao lado das pernas, aquele vão nas laterais do palco onde um ator se posiciona se for entrar em cena pela direita ou esquerda do palco (que devem ser entendidas a partir de quem olha uma cena, ou seja, do ponto de vista da plateia). Aproveitamos a oportunidade para apresentar todos os elementos que compõem a estrutura física de um palco teatral e ainda explicamos alguns termos técnicos de um teatro.

Foram propostas algumas variações desse exercício, como, por exemplo: de onde vim, onde estou e para onde vou? Na sequência, solicitamos repetição das ações em situações diferenciadas. Uma aluna representou que estava se vestindo, calçando seu tênis, pegando sua mochila para ir à escola. Ao final do exercício, ela mesma concluiu: “acho que eu mostrei de onde vim e para onde fui, mas o que eu vim fazer aqui não ficou claro, ou eu não fiz”. Entendemos que ela reconheceu suas atitudes, o que, na teoria das ações físicas de Stanislavski (1999), significa “estar representando”, fato que ocorre com o ator que está realizando uma ação preparada, consciente e que pode ser repetida quantas vezes forem necessárias. Nesse momento, discutimos a importância da repetição, do ensaio no teatro. Fazer de novo é a oportunidade de reelaborar os gestos e movimentos. Vale a pena lembrar as vantagens do teatro em relação à vida, no teatro podemos ensaiar e repetir uma ação até que ela nos satisfaça. Diferentemente da vida. Nela, não tem ensaio. Após essas considerações, uma das “oficinantes” comentou sobre os conteúdos do teatro, relacionando-os com as

operações básicas da matemática, que precisam ser repetidas para serem apreendidas.

Sétima atividade: “o jogo das palavras”. Atividade igualmente retirada do fichário de Viola Spolin (2006). Dividimos “nosso elenco” (por que não chamar o conjunto das estudantes de elenco?) em três grupos de quatro integrantes. Solicitamos, então, que, um por vez e por grupo fosse sugerindo palavras. Estas foram atribuídas aos grupos que ficaram assim: Grupo 1- casa, fio dental, tapete e toalha; Grupo 2- porta, melancia, cortina e cavalo; Grupo 3- macarrão, pneu, cachorro e fogo. Foi explicado o procedimento para a elaboração das cenas que deveriam ser montadas exclusivamente a partir das palavras distribuídas, as únicas que poderiam ser pronunciadas no momento da encenação. A ação deveria ser contínua e o que não pudesse ser dito, teria que ser encenado, demonstrado por gestos e expressões, podendo as palavras ser utilizadas em sentido figurado. Ressaltamos a importância de que a encenação valorizasse as ações e expressões corporais sensorialmente. Determinamos dez minutos para que os grupos discutissem, criassem e ensaiassem suas cenas.

Ao final da atividade, deixamos como tarefa que todas pesquisassem para o próximo encontro uma notícia veiculada em qualquer meio de comunicação para ser relatada no próximo encontro.

As notícias

A atividade desenvolvida neste encontro foi, portanto, o relato das notícias escolhidas por cada uma. Desta forma, em ordem, cada integrante deu sua notícia ao grupo e, de acordo com o que solicitamos, na terceira pessoa. Os temas foram variados: notícias locais, nacionais e mundiais, sobre questões sociais da China, de preconceito racial, conflitos em escolas e sobre animais.

Veiculadas as notícias, encaminhamos uma discussão para que atentassem e comentassem a interpretação que tinham utilizado. Todas contextualizaram as informações na terceira pessoa e, durante a interpretação de cada notícia, pudemos perceber uma coerência na inflexão vocal, sem exageros, mesmo que houvesse indignação para com a situação apresentada, como tinha sido solicitado que fizessem. Provocamos, então, uma reflexão relacionando a atuação do professor como intérprete, lembrando como seu cotidiano oferece

oportunidades para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula, uma vez que notícias acontecem em todos os planos da vida: na economia, no social, na política, na arte, na moda, nos costumes, nas escolas, nas ruas, nos acidentes... E que, dependendo da notícia, ela envolve diferentes conhecimentos: matemáticos, geográficos, culturais, históricos, de linguagem, língua... Chamamos a atenção para uma discussão no sentido da postura do educador como intérprete dos acontecimentos cotidianos, responsável pela condução de uma linha de raciocínio e compreensão do mundo, um profissional que aprende e utiliza metodologias específicas para cada situação e que precisa cultivar suas habilidades vocais, corporais e interpretativas para melhor desempenhar sua tarefa de ensinar, comunicar...

Algumas alunas relataram que, em alguns momentos, adotam uma atitude semelhante a que estávamos discutindo, mas sem consciência de que assim o faziam. Estrategicamente, essa intervenção abriu o caminho para introduzirmos uma pequena falação sobre o que vem a ser uma interpretação épica, uma vez que pudemos ressaltar que, no teatro épico, o elemento narrativo define a forma de se fazer teatro. Lembramos que, para essa forma de teatro, é comum o uso da terceira pessoa nos ensaios e mesmo em apresentações. Uma preleção interessante, uma vez que o experimento envolveria uma atividade extraída de uma peça didática do autor alemão Bertolt Brecht, o mais importante nome do chamado teatro épico ou dialético e o responsável pela elaboração e aplicação do conceito de estranhamento teatral.

Encantamento e estranhamento

A primeira atividade deste encontro foi uma série de exercícios de expressão corporal por meios das técnicas circenses. A sequência apresentada às alunas foi alongamento, cambalhotas ou rolamentos, vela, parada de mão, pirâmide e reversão. A cada atividade conquistada corporalmente, percebia-se uma expressão de satisfação, conquista e autoestima elevada às alturas literalmente. O movimento acrobático possibilita uma consciência corporal para o ator intérprete e auxilia a tomada de decisões. Entrar em cena é uma atitude de decisão, ações interpretativas são atitudes de decisão, assim como entrar em sala de aula e tomar decisões também são conquistas que aumentam a

autoconfiança, fundamental para a ação criativa. Como quer Vigotiski (2009), “a criação e imaginação dependem necessariamente de uma experiência pelo universo onde quero criar”.

A segunda atividade foi um exercício com bola. A bola deveria ser jogada, porém era preciso falar primeiro o nome para quem ela seria direcionada. Algumas variações da atividade foram propostas, mas a intenção era a mesma, direcionar sua intenção antes da ação. Um exercício que auxilia a evitar atitudes decoradas e sem sentido lógico. É sempre necessário olhar primeiro, indicar o desejo, a intenção da fala, do gesto para alguém. Provocamos a discussão sobre a semelhança do jogo proposto para uma situação de sala de aula: o professor está com a bola, é o mediador do jogo, passa para os alunos e eles a devolvem. O desejo do professor é que a atenção esteja voltada para quem está com a bola, mas todos estão jogando, por isto a atenção deve ser no foco, e não é porque não estou com a bola que posso deixar de prestar atenção. Se isso ocorre, a bola cai, e chamamos a atenção do aluno-jogador para que volte sua atenção ao foco.

IMAGEM 13 - “HÁ MUITOS OBJETOS EM UM SÓ OBJETO” (Bertolt Brecht).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A próxima atividade foi inspirada na peça didática “Horácios e Curiácios”, de Bertolt Brecht e chamamos esse experimento de “há muitos objetos em um só objeto”, uma reflexão repetida seguidas vezes durante uma cena da peça em que um dos atores transforma uma lança em outros objetos. Solicitamos às alunas

que uma por vez se dirigisse ao centro do palco com o bastão nas mãos e realizasse uma cena utilizando o bastão como um objeto imaginário e, após, entregasse o bastão para outra aluna de sua escolha, repetindo a frase “há muitos objetos em um só objeto”.

Trata-se de uma atividade emprestada do teatro épico, de uma peça conhecida como didática e deve ser realizada com muita atenção para que a utilização do objeto seja a melhor possível, mostrando, realmente, qual objeto está sendo manipulando. Uma variação do exercício é a transformação do objeto em outro durante o processo de utilização do bastão. Assim, o objeto pode ser inicialmente um taco de sinuca e, no movimento do jogo, ser transformado em espingarda, que, sem interrupção, é transformado também em uma vassoura... Há, portanto, sem interrupção da ação, uma simbiose de um movimento para o outro, realizando a ação criativa.

Determinadas vezes as alunas ficavam um longo tempo sem conseguir ter uma ideia, e a orientação era: “continue atuando, não pare!”. O exercício é de uma simplicidade que expõe uma enorme riqueza criativa. A satisfação e a sensação de conquista ficavam estampadas no rosto das alunas quando a ação simbiótica era encontrada, não apenas em quem realizava, mas nas demais que formavam a plateia, como na peça didática proposta por Brecht, que a plateia fosse formada pelos atores que não estavam na cena.

Durante a quarta atividade, foi feito um aquecimento vocal, afirmando os procedimentos técnicos e preventivos da voz. O movimento da voz é uma ação corporal, é o resultado de atitudes ou o motivo de reações físicas. Quando falamos com outra pessoa, emitimos intenções que provocam uma reação no outro. A fala é uma das últimas conquistas que a criança passa a dominar, uma vez que, anteriormente a essa fase, ela se comunica dramaticamente. É o que Courtney (2003) identifica como educação dramática. Por meio dela, aprendemos gestos e expressões, aprendemos a andar e a falar no início de nossas vidas.

A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do “acadêmico”. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação. É isto que intenciona Freud quando diz que o jogo dramático permite à criança “dominar” seu meio, e o que pretende Burton quando afirma que o teatro é um experimento

com a vida aqui e agora. Ela nos ensina a pensar, examinar e explorar, testar hipóteses e descobrir a “verdade”. Portanto, é a base da ciência assim como da arte (COURTNEY, 2003, p. 57).

No processo criativo que utiliza a fala no mesmo sentido da expressão corporal, do gesto, é preciso um desenvolvimento das capacidades de produção vocal. Para tanto, realizamos exercícios de percepção vocal, projeção, articulação, possibilitando às alunas um laboratório vocal. Depois, realizamos exercícios de musicalidade, com algumas noções básicas de escala, afinação e brincadeiras com melodias de cantigas populares de domínio comum.

Solicitamos a cada aluna que cantarolasse uma melodia popular sem letra. Utilizando a melodia, realizamos algumas variações, por exemplo, escolher e cantar a melodia com o nome da colega escolhida. O nome era a letra da melodia. Esse exercício provocava uma reação emotiva no momento em que o nome da escolhida era cantado.

A quinta atividade foi a do tradutor, inspirado no “exercício de blablação” de Viola Spolin (1987). Mais uma vez, pedimos que formassem duplas e que realizassem cenas onde uma seria um personagem estrangeiro, falando uma língua desconhecida, e a outra faria a tradução simultânea do que estava sendo dito. Em meio a muitos risos, o exercício se iniciou. A situação que se estabelece nessa improvisação é que o entendimento tem que acontecer com a sintonia das duplas no desenrolar do diálogo, onde quem fala observa os gestos do outro e quem gesticula, falando a língua estrangeira, escuta a tradução para poder prosseguir, emendar o discurso do tradutor. Essa situação, como conteúdo das ações dramáticas, exige um grau de desenvolvimento e envolvimento com a cena que pode encaminhar as alunas, como ocorreu, para uma situação de intérprete com mais perspicácia para o ato de representar.

Fisicalizando

Neste encontro, o trabalho foi conduzido por um professor convidado, Mateus dos Santos Moscheta, bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina e professor do Curso Superior de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá – Licenciatura em Teatro. O convite foi

realizado com objetivo de aprofundar o trabalho de expressão corporal por meio do método das ações físicas. Segundo Stanislavsky (1997, p. 2):

Não há ações físicas dissociadas de algum desejo, de algum esforço voltado para alguma coisa, de algum objetivo, sem que se sintam, interiormente, algo que as justifique; não há uma única situação imaginária que não contenha um certo grau de ação ou pensamento; nenhuma ação física deve ser criada sem que se acredite em sua realidade, e, conseqüentemente, sem que haja um senso de autenticidade. Tudo isso atesta a estreita ligação existente entre as ações físicas e todos os chamados “elementos” do estado interior de criação.

O professor iniciou a atividade sugerindo às alunas que imaginassem o palco como uma grande balança, pediu para que prestassem atenção como pisavam no palco, que imaginassem os pés como uma ventosa que gruda no chão, que pisassem abrindo os dedos, em seguida, com a ponta dos dedos, como se fossem furar o chão e repetissem isso andando para trás, depois, pulando, inspirando-se nas atitudes de um gato.

Desta forma, o professor desenvolveu uma aula com o objetivo de aprofundar a experiência das alunas com o jogo e as ações físicas. Enquanto as alunas realizavam atividades, a teoria das ações e dos jogos era apresentada. O professor solicitou que as alunas jogassem uma bola de tênis e prosseguiu orientando as ações físicas. Teatro é jogo, jogo de regras, de ação, de tempo. Tempo de riso, tempo dramático. O jogo faz o espaço ser transformado em outro ambiente. O público precisa ver outro espaço que não esse teatro, o público sabe que é fantasia, no entanto ele “viaja com você”. Temos que ter a capacidade de nos desprender, de nos desligar do cotidiano e jogar. Um fator fundamental é a presença, física e mental, outra é uma questão de ego, não sou único. Desta forma, as alunas foram recebendo as teorias do jogo e da ação, jogando.

Solicitadas, as estudantes refizeram as sequências com duas bolas de tênis simultaneamente. Muitas bolas caíram várias vezes e, assim sendo, o professor solicitou estado de alerta e atenção, salientando que é importante ninguém querer ser melhor do que o outro, mas estar atento. Não é um jogo pra ganhar, mas para participar. A generosidade está em pensar no desenvolvimento do grupo, melhorar a atuação do grupo, acompanhar o ritmo do grupo, a precisão do grupo. O ato da repetição não pode levar ao relaxamento. Aí a desatenção

ocorre e, conseqüentemente, é a cena quem perde. Não é porque vou repetir que vou relaxar e deixar a cena cair ou a bola cair. É preciso estar atento mesmo na repetição. Na interpretação, o importante não é o que eu faço, mas como eu faço. Talvez jogar uma bolinha seja uma coisa banal, mas, como eu jogo essa bolinha, não.

A próxima ordem do jogo foi: bolinha caiu, todo mundo corre. A dificuldade surgiu quando voltavam ao círculo e elas não estavam no mesmo lugar. A primeira corrida foi muito afobada, mas, após a orientação do professor, o exercício foi acalmando. O professor retirou uma das bolas e sugeriu que ela fosse imaginária. O grupo se atrapalhou, a bola ficou grande, pequena, pesada e leve, não conseguiram conduzir o exercício a contento. O professor orientou para que houvesse mais concentração. Depois de imaginar o peso da bola, o tempo que ela levaria para chegar ao outro, lembrarem-se da memória física do objeto, o exercício teve melhor resultado. O corpo é que dá materialidade ao objeto, eu dou peso ao que “inexiste” pelas tensões que crio no corpo. Pela interpretação do meu corpo, eu faço o outro enxergar comigo o imaginário, faço ficar verdadeiro o que não existe, assim como a história que crio passa a existir a partir do momento em que começo a vivê-la.

E assim foi que finalizou a contribuição do professor ao processo de interpretação teatral das acadêmicas de Pedagogia.

A Dramaturgia

Neste encontro, apresentamos uma metodologia de criação e adaptação de textos e, como exercício, nós sugerimos a adaptação de uma história conhecida, comumente utilizada entre os pedagogos para o desenvolvimento de temas variados: o clássico infantil, de autoria de Benjamin Tabart, “João e o Pé de Feijão”.

A primeira tarefa proposta foi que o grupo dividisse o conto em unidades de acontecimentos, seguindo orientações inspiradas em Viola Spolin (1987), que constam do jogo teatral “Onde?”. Solicitamos que respondessem três perguntas com base na história escolhida: onde acontece a primeira ação da história? Quem está presente? O que está acontecendo nessa ação?

Na sequência, solicitamos às estudantes que enumerassem cada unidade e lhe atribuíssem um nome que facilmente pudesse lembrar a ação que acontece em cada unidade. Os nomes poderiam ser inspirados no local do acontecimento ou no assunto desenvolvido na cena. Outra orientação foi prestarem atenção para a mudança de unidade de acontecimento, quando uma acaba e quando começa uma nova. Mais uma vez foram sugeridas três questões para identificar as mudanças de unidades. Geralmente, para haver mudança de uma unidade de acontecimento, deve haver algum tipo de mudança na história, ou seja: o local, o entra e sai de um personagem ou uma novidade no assunto que está sendo tratado na cena. Não é necessário que as três situações aconteçam simultaneamente, mas que uma delas, pelo menos, aconteça. A interpretação de um texto dramático é mais complexa à primeira leitura para quem não está acostumado com termos e situações técnicas que não são comuns aos textos literários.

O processo apresentado foi no sentido de propor, desde o início da atividade, uma interpretação e apropriação da história, visto que o objetivo é que se conclua o processo com o texto memorizado e vivenciado, com referências históricas e conceitos políticos, sociais e culturais da obra. Desta forma, conduzimos o processo sempre lembrando questões relativas à ação dramática do texto, com algumas perguntas e suas respostas: Onde começa a primeira unidade do texto “João e o Pé de Feijão”? - Na casa de João; Quem está na cena? - João, a mãe e a vaquinha; O que está acontecendo na cena? - A mãe chama João para informar que estão em uma situação difícil e pede-lhe que vá ao mercado vender a vaquinha. João recusa à primeira vista, mas a mãe o convence e ele sai para o mercado para atender ao pedido.

Esse trabalho deve ser realizado a cada retomada na construção da dramaturgia com o texto para que o aluno construa referências e tenha uma vivência com o texto. Ela não viveu aquela história, ela não faz parte da sua vida como o exercício da memória emotiva em que as alunas contaram suas histórias e onde as ações e as expressões fluíam com facilidade. Nesta situação, o processo é de construção de impressões dos personagens e do universo imaginário da história.

A terceira tarefa proposta foi com base na tarefa anterior. As integrantes da oficina iniciaram a escrita das falas dos personagens. Para iniciar a escrita,

revimos novamente a história e a pergunta foi: Quem fala primeiro na primeira unidade? A resposta foi unânime: a mãe.

A segunda pergunta, o que ela precisaria fazer, inspirada na análise ativa de Stanislavski (1997), teve como motivo a seguinte questão: Qual verbo de ação resume o desejo da mãe na primeira fala? A resposta mais uma vez foi unânime: ela chama João.

Foi explicado que chamamos “verbos de ação” quando descobrimos o que um personagem faz em relação ao outro, uma vez que sempre falamos para alguém e mesmo que seja um monólogo existe uma intenção na fala. Dessa forma, as alunas construíram a seguinte sequência de verbos: a mãe chama João; João atende à mãe; a mãe desabafa para João; João acalma a mãe; a mãe solicita a João; João recusa o pedido da mãe; a mãe convence João; João compreende e obedece à mãe. Assim foi feito o resumo da ação dramática da primeira unidade de acontecimento da história, para a qual as alunas atribuíram o nome de “o pedido da mãe”.

Quarta tarefa: requeremos que as estudantes respondessem qual seria o texto que cada personagem falaria, de acordo com o verbo de ação de cada fala.

Mãe *chama* - Meu filho venha cá!

João *atende* - Sim, mãe!

Mãe *desabafa* - Não temos mais nada para comer em casa.

João *acalma* - Fique tranquila, vou resolver.

Mãe *solicita* - Vá ao mercado e venda a nossa vaquinha.

João *recusa* - A vaquinha não!

Mãe *convence* - Nem leite ela dá mais!

João *compreende* - Tá bom!

Outra informação importante para a construção do texto dramático é que ele pode ser precedido ou sucedido, de acordo com a necessidade, de rubricas, como no exemplo acima, os verbos indicando as ações depois do nome de cada personagem. Mas elas podem conter mais indicações com mais informações sobre a ação dos personagens e podem vir antes ou depois de uma fala. Por exemplo: *a mãe está triste e, com uma panela na mão, chama João.*

A quinta tarefa solicitada foi uma prática de memorização que pode ser feita a cada construção de unidade, para que possa haver uma apropriação do texto por meio das intenções das falas, ou seja, o professor fala o nome da

unidade e, na sequência, o nome do personagem e o verbo relativo à fala. Exemplo: Professor falando: primeira unidade “o pedido da mãe”; nome do personagem e verbo: mãe- chama. Então, o estudante responde: João meu filho, venha cá!

Desta forma, as falas são memorizadas sem grandes sofrimentos, uma vez que a cada verbo é possível relacionar um pensamento lógico que conduz a outra fala. Assim a atuação das alunas – em relação à história e aos personagens – vai sendo construída de forma consciente.

Repetir é Ensaiar

Este foi o nosso penúltimo encontro. Combinamos que faríamos uma prática de ensaio com o texto criado a partir da história de “João e o Pé de Feijão”.

A primeira ação, aquecimento e alongamento ficou a cargo das “oficinantes”, que já haviam realizado estas tarefas ritualísticas durante todos os encontros.

A segunda ação consistiu em um aquecimento vocal, por meio de exercício de musicalidade, já que este também era o objetivo daquela aula, que utilizássemos a musicalidade para desenvolver cenas. Depois de exercícios com escala no piano, foram sugeridos exercícios com a canção “Mulher rendeira”, que – surpresa?! – ninguém conhecia, mas que rapidamente aprenderam a cantar. Foram realizados vários exercícios com a melodia e a letra de “Mulher rendeira”.

A terceira ação foi solicitar que, individualmente, as alunas criassem uma forma de cantar e interpretar a canção com gestos e expressões. Depois de dez minutos de tempo concedido, iniciamos um laboratório de criação de cenas por meio da melodia “Mulher rendeira”.

Após as apresentações, sentamos no palco e todas falaram da concepção de sua cena. Então, abrimos a discussão para que elas opinassem sobre as cenas uma das outras, quais as impressões, sugestões. Solicitamos que as cenas fossem realizadas novamente, sem acompanhamento de piano, para que a percepção sobre as suas capacidades de cantar, interpretar e expressar fossem percebidas na condição de atriz, com a voz e o corpo conduzindo a cena, sem auxílio da melodia que conduzia o ritmo.

Finalizamos este exercício apresentando todas as cenas juntas, em movimento performático. Quando não estavam encenando, foi instruído que congelassem a cena e que, ao final, todas cantassem e encenassem juntas.

A quarta ação desse encontro foi uma iniciação ao ensaio do texto produzido na aula anterior “João e o Pé de Feijão”, objetivando uma aproximação que possibilitasse uma experiência vocal e corporal da obra criada. Foi dito às alunas que iniciassem a atividade com uma leitura lenta, para uma experiência com o texto de forma calma, como se estivessem apreendendo a ler, para que a memória fotográfica fizesse seu trabalho de registrar todas as palavras. Na sequência, uma leitura articulada, como se estivessem lendo e separando as sílabas e ao mesmo tempo colocando a letra "U" entre as separações das sílabas, para que a leitura conservasse um ritmo fluente, não truncada. Esse exercício foi feito com bastante dificuldade, o que geralmente acontece com as pessoas que o fazem pela primeira vez, uma vez que a sensação é de desestruturação da palavra, o que é ótimo para o processo de criação de novas partituras vocais. Depois, a leitura foi realizada de maneira muito rápida, com uma velocidade acelerada em relação à primeira. O objetivo foi explicado: tratava-se de controlar a produção das palavras para que elas pudessem ser utilizadas em função da interpretação.

Existem pessoas que não conseguem mudar o seu ritmo de fala e isso, para o ator-professor, é prejudicial no exercício de sua profissão, porque o volume, a intensidade, a altura, a velocidade e a articulação são habilidades mecânicas da fala, que permitem recorrermos a características diferenciadas no momento da interpretação.

O exercício seguinte abrangia a experiência com estados emocionais da fala. Assim, solicitamos que uma aluna realizasse a leitura simulando choro e a outra riso. No início, elas tiveram dificuldade, riam muito, todas, mas, em questão de minutos, já tinham dominado o riso. Comentamos os aspectos práticos e intencionais da fala não como um processo natural, e sim produzido intencionalmente pelo intérprete.

Para finalizarmos este processo inicial de leitura de mesa, como ainda estávamos sentados em círculo, foi realizada uma leitura por meio de melodias. Cada fala teria que ser lida com uma melodia de improviso. A cada vez que o

personagem falasse, a melodia deveria ser outra, o que favorece também o processo criativo, já que nos desvincula da musicalidade natural da fala.

Para finalizar o penúltimo dia do curso, houve uma leitura com o texto nas mãos, andando pelo palco, o que imprime à atividade uma característica de atuação, porque, geralmente, não interpretamos sentados e sem movimentos. Ao criar uma movimentação, a impressão é que o texto some da memória e que se está na estaca zero. Mas é só impressão, ao nos acostumarmos com a movimentação, a experiência produzida com o texto começa a aparecer nos exercícios interpretativos.

Epílogo

Iniciamos o nosso último encontro⁴ com uma discussão sobre a importância dos conteúdos do teatro, as relações com o ambiente escolar e a atuação do professor das séries iniciais.

O professor pedagogo, quando lança mão de um esquema que não foi previamente preparado para facilitar o aprendizado de determinado assunto durante sua aula, recorre a um conteúdo que é muito frequente no teatro: a improvisação (especialmente quando estamos aprendendo essa forma de expressão). Independentemente do fato de, agora, regularmente ter sido atribuída ao professor das séries iniciais a responsabilidade de iniciar o aluno no conhecimento prático e teórico das artes em geral, e entre estas o teatro, seguidas vezes, de forma intuitiva, para outras áreas do conhecimento, os professores lançam mão de possibilidades interpretativas que são procedimentos comuns à prática do ensino em qualquer área.

O professor das séries iniciais é um referencial para o aluno e este seguidas vezes inspira-se no mestre para despertar seu desejo pelo

⁴ Os dois nomes que fundamentaram nosso trabalho e base dos nossos encontros e aos quais nos referimos muitas vezes são os nomes do russo Constantin Stanislavski (1863-1938) e do alemão Bertolt Brecht (1889-1956). Eles não são os únicos, mas são os dois nomes mais expressivos do teatro no século XX quando falamos de teorias e práticas teatrais. De uma forma geral, podemos dizer que o primeiro fundamenta a cena dramática, aquela em que o ator “vive o personagem”, e o segundo, mesmo não tendo sido o criador da expressão, é o principal representante do chamado teatro épico, que se caracteriza como um teatro narrativo, no qual “o ator conta uma história”. Poeta dramaturgo e diretor, Bertolt Brecht deixou uma vasta obra e questionou o teatro que ele chamava de aristotélico e que caracteriza o naturalismo teatral, do qual Stanislavski é historicamente o principal nome como encenador. Não podemos afirmar que a teoria de um exclui a do outro, e sim que as duas se complementam mutuamente e formam a base dos nossos estudos e da nossa prática teatral.

conhecimento. Desta forma, entendemos que a responsabilidade desse professor não se resume à transmissão mecânica de conhecimentos. Essa transmissão envolve partilha, vivências de como “jogar com os conhecimentos” de forma generosa, para despertar no aluno o interesse por saber mais. As dezesseis alunas que integravam a oficina relataram que a disciplina na Docência em Arte tinha ficado resumida a uma experiência de seminário com Artes Visuais e não tiveram nenhum contato com o teatro ou outras expressões artísticas.

Nesse nosso último encontro, as integrantes da oficina fizeram o aquecimento corporal e vocal costumeiro. Em seguida, iniciamos um laboratório de expressão corporal para favorecer o processo criativo para ensaiarem e encenarem “João e o Pé de Feijão”. O exercício de subir e descer escada, a mesma situação por meio de uma corda e algumas práticas básicas de mímica foram práticas sugeridas e realizadas. Ao final, acabamos relacionando essa atividade com práticas de esporte, porque, quando vamos jogar vôlei, por exemplo, praticamos corrida, habilidades com a bola e arremessos para que tenhamos maiores possibilidades no jogo.

Foi lembrado que é importante que o ensaio do texto, em sua fase inicial, siga um ritual. O primeiro de retomada do processo. Desta forma, o aquecimento conduziu a uma ação coletiva em função da recuperação mental do processo realizado. Solicitamos uma leitura simples, branca, sem interpretação, andando pelo palco, para que a situação do movimento fosse incorporada ao ensaio. Na sequência, orientamos uma leitura articulada, andando pelo palco. Este exercício foi realizado sem dificuldade pelas alunas, demonstrando intimidade com o processo, não aconteceram mais risos. Após, realizamos leitura rápida, porém o corpo deveria se movimentar simulando uma flutuação, sempre andando pelo palco. O objetivo era o controle psicomotor entre fala e ações corporais, uma vez que, durante a interpretação teatral, não acontece uma ação naturalmente. Fazer teatro pode ser uma necessidade social, mas não é natural. Nele, as ações são pensadas, imaginadas antes da realização e, ao mesmo tempo, tem-se que coordenar movimento e fala, volume, intenção da fala, posição no palco em relação ao cenário, aos outros atores e estarmos localizados na história.

O ensaio foi iniciado com o texto na mão e, durante o processo, foi abandonado quando as alunas concluíram que o texto já estava memorizado. Em seguida, começamos a fazer um laboratório de ritmos e movimentos em função

das necessidades das cenas que estavam sendo ensaiadas. Coletivamente, como é o processo teatral, “direção e atores” descobriram movimentos, marcas, ações que compõem uma cena.

Ao repetir as cenas, chamamos a atenção para a importância deste ato no processo criativo. Alguns elementos formais do teatro foram explicados durante o próprio ensaio: partitura corporal, projeção vocal, como tornar a fala coloquial de acordo com a condição social de cada personagem... As angústias de não lembrar o texto na hora da cena precisam ser vivenciadas neste momento, durante o ensaio. O ator cria situações de marcas, sentidos para as falas durante o ensaio. Assim como em um processo de alfabetização, é importante o controle da coordenação motora fina, identificação das letras, entendimento do processo de junção das sílabas, significado das palavras e construção das frases. Metaforicamente, podemos chamar um ensaio de prática da alfabetização da linguagem cênica. Encenar não se trata de um processo natural, e não é o jogo dramático infantil, onde a criança não sabe que está encenando. Neste processo, o intérprete sabe o que está realizando.

Para finalizar, foi sugerido que as alunas fossem ao guarda-roupa da Oficina de Teatro UEM e se caracterizassem, de acordo com o material disponível, que possibilitasse a criação de cada personagem. Então, foi realizado um último ensaio: e a fábula chamada “João e o Pé de Feijão” foi encenada.

Nesta seção, relatamos e discutimos o experimento teatral com as alunas do terceiro ano do Curso de Pedagogia da UEM. Na próxima seção, apresentamos uma discussão acerca do pedagogo e o teatro, bem como reflexões inspiradas nos depoimentos das alunas participantes da oficina sobre fazer e ensinar teatro na atuação docente.

4. A ARTE DE ENSINAR

Deixo aqui minhas palavras de grande agradecimento por ter participado dessa oficina teatral. As novas contribuições para a minha vida é que daqui pra frente pretendo e vou continuar o mundo artístico, tentando dar o melhor para que eu possa um dia ser uma Professora que saiba usar de várias técnicas adquiridas durante essa fase (PERSONAGEM C).

4.1 O Pedagogo e o Teatro

O professor das séries iniciais, conforme constatamos em nossa pesquisa, recebe sua formação nos cursos de pedagogia e faz uma opção para trabalhar com ensino fundamental. Durante sua formação, entre outros aprendizados, ao estudante de pedagogia, são apresentados metodologias e fundamentos do ensino em todas as áreas do currículo básico, conforme indicam as DCPs (BRASIL, 2006), no artigo 6º, letra i:

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

Assim sendo, o professor das séries iniciais que, em sua formação, não recebe no programa de curso os fundamentos e metodologias para o ensino da língua portuguesa, por exemplo, é um profissional com deficiência em sua formação para esta área, o que acarretará sérios prejuízos no desenvolvimento de suas funções, tanto para alfabetizar e ensinar regras gramaticais quanto como intérprete de conhecimentos, inclusive nas outras áreas. Este professor conduzirá suas atividades sem fundamentação e por meio de um conhecimento intuitivo, o que muito provavelmente refletirá na formação e no desenvolvimento intelectual de seus alunos. É como se apresenta o cenário para o ensino e desenvolvimento das atividades de artes nas séries iniciais das escolas: com professores sem formação ou até mesmo informações necessárias para realizarem uma iniciação em algumas expressões ou até mesmo em apenas uma linguagem específica da arte.

A formação de professores de artes, na atualidade em nosso país, é realizada por instituições de ensino superior, por meio de cursos de licenciatura em música, dança, teatro e artes visuais. Conforme discutimos anteriormente, na segunda seção, o professor de artes com formação para atuar em uma das quatro áreas das artes – dança, música, artes visuais e ou teatro – não pode atender às quatro áreas de forma polivalente – é uma proposta irrealizável. O ideal é que esse professor tenha uma formação dirigida a uma única linguagem artística e que atue nesta área somente, assim como um professor de geografia que atua na sua área de formação. Entretanto a formação do pedagogo para trabalhar com as séries iniciais deve e pode ser a de um profissional com conhecimentos e habilidades que lhe possibilite encarregar-se de uma iniciação dos seus alunos nos aspectos fundamentais que envolvem o conhecimento da língua, das operações aritméticas e das artes em geral.

A nossa experiência com as estudantes de pedagogia demonstrou a importância “didática” do teatro para a sua formação. Considerando que essa experiência revelou o estado crítico do ensino das artes nos cursos de pedagogia, uma mudança possível estaria em proporcionar que o contato com a arte fosse realizado de forma a oferecer um aprendizado nessa direção com um programa definido, com carga horária suficiente com materiais e espaço adequados.

Pudemos constatar, durante a nossa experiência prática com as dezesseis alunas do curso de pedagogia, nos encontros realizados na Oficina de Teatro da UEM e relatados na seção anterior deste trabalho, que o teatro nesse contexto é uma atividade curricular privilegiada para a formação de futuras professoras das séries iniciais. A atividade e o desenvolvimento das aulas de teatro possibilitaram um experimento envolvendo múltiplas expressões de conhecimentos.

O teatro ainda vive mergulhado no sonho, ou ambição, de ser a ARTE TOTAL, por excelência – e tem ampla razão nisso. Tudo pode ser conjugado em cena: dança, música, imagem em movimento ou estática, e também, numa outra esfera, o indivíduo e o grupo, e o indivíduo no grupo (COELHO, 2006, p. 85).

O teatro tem seus objetivos específicos, que o qualifica como uma expressão coletiva e que, ao mesmo tempo, valoriza as ações individuais. Em um processo de formação e convivência em grupo, revela-se como uma tarefa que

vem ao encontro do que caracteriza a principal atribuição do professor das séries iniciais.

É um trabalho de equipe, quando várias cabeças que tratam cada uma de um setor onde menos ou mais se especializaram, se voltam para o mesmo objetivo, enxergar a mesma meta, se entendem quanto a como chegar lá e lá chegam, executando um projeto inicial definido por todos (COELHO, 2006, p. 85).

Uma encenação teatral depende de uma relação organizacional e coerente entre o ator, o texto e os elementos que compõem uma encenação, porque participar do processo de criação dos elementos que envolvem uma encenação teatral, como o cenário, o figurino, a sonoplastia, a iluminação, os adereços, entre outros, possibilita a integração dos alunos em uma atividade coletiva. Conforme afirmamos: “[...] contribui com o objetivo geral da educação escolar, ou seja, valoriza o processo da formação consciente, organizada e uma atitude reflexiva diante das situações apresentadas ao aluno” (OCHÔA; MESTI, 2009, p. 9).

A atividade de teatro oferece ao aluno uma ampliação da sua capacidade de visão e conhecimento, de participação na realização da obra como um todo, possibilita ainda que se reconheça individualmente na produção coletiva, visto que, mesmo não estando no palco como ator, reconhece-se na obra por meio dos outros elementos que compõem uma encenação, como, por exemplo, o texto, a iluminação, a sonoplastia, o cenário, etc. O teatro como prática artística não pode prescindir da coletividade, é inconcebível a ação teatral sem a presença de, no mínimo, duas pessoas, uma que faz e outra que assiste.

Para fazer teatro, juntamos conhecimentos e experiências culturais de um grupo e o resultado é o reflexo do aprendizado e maturidade cultural desse grupo. Para a realização de uma atividade teatral, é necessária a manifestação individual dos participantes e, segundo Coelho (2006, p. 85):

O teatro vive daquilo que é a mola principal e traço distintivo da ação cultural, a interdisciplinaridade, entendida como experiência de integração, de totalização de colaborações variadas que não são unificadas [...] É um trabalho de equipe, quando várias cabeças que tratam cada uma de um setor onde menos ou mais se especializaram [...] executando um projeto inicial definido por todos.

O teatro, por meio da ação cultural, é utilizado não só por pedagogos no exercício da docência, como pudemos averiguar em nossa pesquisa, mas por outras formas de manifestação cultural que o utilizam didaticamente para ensinar ou tornar público determinado assunto. Coelho (2006) define ação cultural por meio do teatro da seguinte forma:

O fato é que o teatro, muito mais que o cinema ou o vídeo, esse cinema socializado, reúne em si todos ou a maioria dos elementos vitais à ação cultural, entendida aqui como a criação das oportunidades para o uso dos recursos pessoais em seu potencial mais amplo como modo de expressão e inteligência do mundo (p. 84).

4.2 O professor aprende para ensinar

Conforme evidenciado na seção anterior, pudemos constatar e ressaltar o quanto a arte esteve ausente como conhecimento e prática, como uma atividade ou como uma disciplina regular para as alunas de pedagogia ao longo de suas trajetórias de estudantes, em todos os níveis, excetuando-se aquele tradicional “teatrinho” feito na escola ou na igreja. A ausência da arte foi revelada, sobretudo, na entrevista semiestruturada realizada com as alunas no primeiro encontro quando responderam a primeira questão sobre as suas experiências com o teatro.

Não me recordo de muita coisa sobre o teatro em minha escolarização, não só no ensino básico, mas também nos outros níveis [...] Quando estava na terceira série do ensino fundamental, se não me falha a memória, participei de uma peça teatral em comemoração ao “dia da água” [...] não me recordo de assistir nenhuma peça, talvez seja uma questão cultural, pois a minha família não tem esse hábito (PERSONAGEM B).

Desta forma, é importante ressaltar que, se essas alunas, em sua formação inicial, tivessem tido oportunidade de algum contato regular, maior e “oficial” com atividades envolvendo arte e mais especificamente o teatro, com o qual trabalhamos e que nos interessa discutir mais particularmente, elas não teriam revelado tanto desconhecimento com relação a determinados conteúdos do teatro. Nessa direção, nosso trabalho com elas foi conduzido no sentido de oportunizar alguns elementos de iniciação no universo do teatro, na teoria e na

prática. Foi como ensinar a alunos adultos uma metodologia de como alfabetizar, porque, ao responderem a pergunta da entrevista semiestruturada sobre suas expectativas em participarem de um experimento sobre o teatro e sua importância na sua futura profissão de professores das séries iniciais, demonstraram um interesse consciente com relação a sua necessidade,

Acredito que pode contribuir muito, pois o curso de pedagogia carece de uma disciplina que aborde o teatro e a atuação teatral, já que vamos ter que organizar peças de teatro na escola [...] (PERSONAGEM A).

Acredito que vai me ajudar a ser mais espontânea, a me liberar no momento que for falar com meus alunos, superar certas inseguranças, como o medo de me expor [...] (PERSONAGEM B).

Uma das falhas que observo nos cursos que formam professoras na atualidade é a falta de conhecimento sobre o lúdico. Em uma pesquisa que concluí recentemente, a maioria das pedagogas que atuam na sala de aula não tinha noções básicas sobre o tema da pesquisa “o faz de conta” (PERSONAGEM F).

Para que futuros professores possam utilizar em sua atuação em sala de aula conhecimentos como os que trabalhamos durante nossos encontros, é fundamental que entrem em contato como uma atividade que envolva elementos teóricos e práticos do teatro, visto que a “plateia” que os espera são de jogadores experientes com o jogo do “faz de conta”. Trata-se de um jogo que não é realizado como teatro, mas como aprendizado, conforme esclarece Slade (1978) quando define este jogo dramático infantil como uma parte vital das nossas vidas.

Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e observar. O jogo é, na verdade, a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência (SLADE, 1978, p. 17).

O professor, mesmo não interferindo, joga com o aluno, mas para o jogo acontecer é preciso conhecer o assunto, saber organizar e conduzir o jogo. Para Slade (1978, p. 18), “[...] é preciso construir a confiança por meio da amizade e

criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia”. O professor joga com a criança não somente na hora da brincadeira do “faz de conta”, mas, quando fala com o aluno sobre determinado assunto, está interpretando um tema para ser apreendido pelo educando. Ainda segundo Slade (1978, p. 26) [...] “a linguagem falada é uma coisa emocional para a criança ‘sim’ e ‘não’ são aprendidos não só pelo seu sentido, mas como música emocional”. Para acontecer o jogo, o ambiente tem que estar preparado para tal, defende Spolin (1987, p. 3) que: “Se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. Talento ou falta de talento tem muito pouco a ver com isso”.

Entendemos que o professor das séries iniciais é um intérprete de novos conhecimentos a um público infantil que traz como experiência o jogo do faz de conta. Compreender os mecanismos que conduzem ao jogo, como se utiliza e as fases do jogo dramático infantil encaminha o futuro professor para uma atuação em sala de aula com espontaneidade e envolvimento dos alunos na atividade proposta. Spolin (1987) orienta para o jogo prazeroso:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessário para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (p. 4).

Apresentamos uma sequência de metodologias e teorias para o jogo, ressaltamos ao professor das séries iniciais que estes ensinamentos não são, em um primeiro momento, para os alunos, mas para o professor jogador, que precisa em sua formação inicial experimentar, jogar para utilizar o jogo em sua atuação na sala de aula. Ressaltamos que o jogo não acontece se não há cumplicidade entre os jogadores, desta forma, se a proposta do jogo é brincar de “faz de conta”, é assim que a cena tem que acontecer no ambiente do jogo, com todos os jogadores. Assim sendo, chamamos a atenção para professores que propõem o jogo aos alunos, mas se excluem do mesmo, por não estarem preparados para jogar ou por desconhecerem as regras do jogo. Desta forma, isto pode significar

que muitos deles utilizam de jogos que tomaram conhecimento em livros e os usam como receita, o que, na maioria das vezes, não funciona, porque nunca foram vivenciados pelo professor, que, conseqüentemente, não é um jogador. O professor precisa aprender o jogo dramático jogando, como um conteúdo do teatro, para conduzir a atividade na atuação em sala de aula.

4.3 O Professor que Atua em Sala de Aula

Quando nos referimos ao jogo dramático infantil, de certa forma nos referimos à forma dramática de representação. Segundo Slade (1978), para a criança, o jogo dramático é uma atividade vital para a vida e formação de seus conceitos. Ele não diferencia o jogo dramático e o teatro. Trata-se de uma situação verdadeira que ela vivencia e não o faz porque queira fazer teatro. Por este motivo, chamamos esse jogo de dramático.

Para o professor das séries iniciais, que convive cotidianamente com esta situação de jogos dramáticos, torna-se fundamental que pratique e compreenda melhor o teatro e suas diferentes linguagens, que aprenda a distinguir variadas formas de se fazer teatro, como, por exemplo, a forma dramática e a forma épica. Para Brecht (1957), a forma dramática envolve o espectador e o ator na dramaticidade do ambiente lúdico, afastando-o da possibilidade de observação e reflexão sobre o que está acontecendo, por outro lado, a forma épica promove a capacidade de refletir e analisar cada situação nova ou repetição da cena. Relacionando o teatro com a atuação do professor, que tem a função de conduzir o conhecimento e a reflexão dos alunos das séries iniciais a participarem de forma prazerosa da sua aula, podemos argumentar que, para esse professor alcançar seu objetivo de ensinar com coerência e racionalidade, é imprescindível o exercício de interpretação por meio da forma épica. O professor das séries iniciais, que, em sua formação, teve a possibilidade de estudar algumas técnicas teatrais e desenvolver habilidades interpretativas, deve atentar para não reduzir seu trabalho exclusivamente ao tradicional costume de “fazer teatrinho”, ainda que um “teatrinho” possa despertar em nós o gosto pelo teatro, mesmo que ele nos tenha sido apresentado para que pudéssemos aprender a somar. Essa questão de alguma forma nos remete ao fato de que o teatro

sempre ensinou alguma coisa e sempre é utilizado para ensinar alguma coisa. O teatro é “naturalmente” pedagógico.

Brecht, ciente desta função embutida no teatro, elaborou seu chamado teatro didático⁵. É importante salientar que a função da arte na escola não é a de formar artistas. Desta forma, não se trata de destacar o aluno “talentoso” e o aluno “sem talento”, mas de priorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, porque requer uma tomada de consciência por parte do professor que precisa conhecer o que ensina, mesmo que seja o que chamamos de brincadeira. Teatro é uma brincadeira, um faz de conta que, efetivamente, é uma forma privilegiada e prazerosa de aprender e ensinar. O que queremos ressaltar é que um professor terá maiores possibilidades de atuação e condução da sua atividade pedagógica se conhecer “minimamente” o que faz quando recorre ao teatro para ensinar.

Temos convicção de que as estudantes de pedagogia que participaram dos encontros relatados nesta dissertação terão maiores e melhores condições como professoras ao promoverem o conhecimento de seus alunos quando entenderem a pertinência da arte, em especial do teatro, como um recurso exemplar para tanto.

Não fora a possibilidade de uma aprendizagem divertida e o teatro, pese toda a sua estrutura, não seria capaz de ensinar. O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro diverte (BRECHT, 1957, p. 78).

O teatro na formação de professores das séries iniciais traz possibilidades de aproximação do conhecimento científico, necessário ao processo de ensino aprendizagem e ao conhecimento empírico do educando. A utilização dos recursos que o teatro possibilita facilita a atuação do professor que muitas vezes deve buscar caminhos não convencionais de ensino para se comunicar com os alunos. Brecht (1957, p. 172) identifica o que é comum entre ciência e arte: “A ciência e a arte tem em comum o fato de ambas existirem para simplificar a vida do homem, a primeira ocupada com a sua subsistência, a segunda com proporcionar-lhe diversão”.

⁵ É didático todo o teatro que visa instruir seu público, convidando-o a refletir sobre um problema, a entender uma situação ou a adotar uma certa atitude moral ou política (PAVIS, 1999, p. 386).

O teatro, no contexto do ensino, deve propiciar experiências e vivências sensitivas, que, geralmente, são prazerosas para a criança e o professor. Trata-se dos conteúdos do teatro, ou seja, “o fazer de conta”, “o contar histórias”, “os jogos dramáticos e teatrais”, mas também pode e deve conduzir a um processo de raciocínio lógico, de forma que os professores e alunos reflitam sobre o que estão representando.

Ao interrogarmos as alunas, por meio da entrevista semiestruturada, acerca da experiência com o teatro por meio da interpretação teatral, obtivemos como respostas;

[...] representação da realidade ou da utopia, demonstrando seus sentimentos [...] (PERSONAGEM C).

Uma forma de expressão artística, onde de forma lúdica leve a quem está assistindo refletir sobre vários assuntos [...] (PERSONAGEM F).

É algo que necessita de muito estudo [...] refere-se a diversas formas de atuação (PERSONAGEM H).

As respostas das alunas demonstraram uma preocupação com a forma de interpretação que pode ser praticada em sala de aula, o que avaliamos de forma positiva, já que há muitos caminhos a serem tomados diante de cada proposta interpretativa. Desta forma, cada exercício dramático deve ser avaliado e decidido coletivamente pelo melhor caminho a cada nova situação. Em uma aula de teatro, o aluno desenvolve a capacidade de autocrítica e de percepção corporal. A consciência de sua situação diante dos fatos e do ambiente onde vivencia a atividade foi o que pudemos perceber nas alunas da pedagogia que participaram da oficina de teatro, desenvolveram a capacidade de pensar o teatro na sua formação.

O ideal seria que todo aluno, futuro professor, tivesse no currículo de formação esta experiência, para assim, obter subsídios e instrumentos a serem utilizados na prática docente. O teatro é algo que particularmente me fez refletir muito sobre o modo de ver, sentir e expressar aquilo que quero transmitir (PERSONAGEM C).

Analizamos os depoimentos das alunas como um movimento catártico⁶ em seus processos de aproximação com o teatro. Retomando o objetivo geral de nossa pesquisa que é “investigar porque ao professor das séries iniciais não lhe é dada a oportunidade de entrar em contato com conhecimentos relativos à área de artes, mais especificamente o teatro, considerando que ele o utiliza no seu cotidiano em sala de aula”, nós o relacionamos aos discursos de nossas participantes da oficina acerca da importância e do por que a arte não ser ensinada no curso de pedagogia:

Depois de ter participado da oficina, friso que, apesar do curto espaço de tempo, penso que é de extrema relevância o Teatro na formação de professores, tanto nas séries iniciais como em outras séries. O professor, quando tem essa oportunidade de interpretar, inventar, criar, sonhar, que a oficina nos ofereceu, com toda certeza, esse professor terá outra visão do “ser professor”. Pois, tudo muda, já que muitas acadêmicas que cursam a Pedagogia, e pretendem trabalhar na área, nunca tiveram experiência com alunos, não sabem como se posicionar frente a essa realidade do professor (PERSONAGEM C).

Diante destes depoimentos, podemos apontar que um dos motivos da ausência da arte, especificamente do teatro, deve-se ao fato de que, nos programas e currículos dos cursos de formação de professores das séries iniciais, não é oferecida esta oportunidade, embora obrigatória segundo documentos oficiais. Desta forma, tornou-se uma prática costumeira a ausência do estudo da arte na formação de pedagogas e pedagogos, e concluímos, com base na experiência por nós desenvolvida, que a presença da arte no processo de formação enriquece e transforma a postura de professoras diante de sua atuação em sala de aula.

Penso que o teatro consiste numa ferramenta para o professor e em uma oportunidade para a criança desenvolver suas capacidades e habilidades na formação. O professor, ao ter contato com o teatro desde sua formação, amplia sua visão sobre o teatro e redefine o conceito e aplicação do teatro dentro da sala de aula, abandonando a visão de que a expressão teatral é mera

⁶ CATARSE [...] purgação que foi assimilada à identificação e ao prazer estético, está ligada ao trabalho do imaginário e à produção da ilusão cênica [...] que assimila a identificação a um ato de evacuação e de descarga afetiva; não se exclui daí que dela resulte uma “lavagem” e uma purificação por regeneração do ego que percebe (PAVIS, 1999, p. 40).

fixação de conteúdo para trabalhá-lo como parte da formação do sujeito (PERSONAGEM F).

Com este trabalho, esperamos contribuir para estabelecer uma interlocução com os pesquisadores das áreas do teatro e da educação para aprofundarmos coletivamente um debate acerca do ensino da arte na escola, em particular da arte dramática.

5 CONCLUSÃO

Foi uma experiência ímpar para minha formação, pois superei grande parte do medo de passar vergonha, de me expor, de me “liberar” para a arte, e desenvolvi minha criatividade e imaginação, habilidades tão necessárias ao profissional da educação (PERSONAGEM C).

Conforme constatamos neste trabalho, a arte em nossas escolas vive esquecida desde sempre. Embora constem em todos os documentos oficiais encaminhamentos para a implementação da sua presença nos currículos escolares, averiguamos, em nossa pesquisa nos documentos oficiais, e concluimos que o Estado e nossas Instituições de Ensino Superior não têm efetivamente viabilizado sua presença nos currículos escolares.

As Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação de professores para as séries iniciais, e que deveriam seguir as orientações das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia na elaboração de seus programas, não incluem na formação docente o ensino da arte para professores das séries iniciais e, quando incluem, ocupa espaços reduzidos na formação geral do pedagogo.

Consideramos relevante ressaltar a obrigatoriedade e responsabilidade da organização dos projetos político-pedagógico e suas matrizes curriculares, conforme constam nos documentos oficiais, para evidenciar que não se trata de defender uma ideia utópica de educação por meio da arte, mas de expor direitos e responsabilidades relacionados à organização e às práticas educativas no ensino das artes. Desta forma, é relevante reafirmar, mais uma vez, que a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, segundo parágrafo, estabelece a obrigatoriedade do ensino da arte, tornando a questão da formação docente das séries iniciais ainda mais preocupante: “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (p. 11).

Ante tais constatações, concluimos que o professor das séries iniciais não apreende os conteúdos da arte em sua formação. Mas entendemos que ela pode e deve ser ensinada em Instituições de Ensino Superior para que também possam ser utilizadas e ensinadas nas escolas de ensino fundamental.

O experimento que serviu de base a este nosso trabalho, realizado com alunas do Curso de Pedagogia da UEM, futuras professoras das séries iniciais, foi movido por um objetivo: promover a interpretação teatral na formação de professores com a finalidade de perceber a sua importância na atuação docente e a viabilidade de sua inclusão no curso de formação de professores das séries iniciais.

Em um processo de preparação de atores, considera-se que os mesmos nunca estão prontos, mas preparados para atuar, preparados para reagir a cada nova situação. Semelhante é o cotidiano de um professor das séries iniciais, que deve atuar, estimular e orientar o processo de conhecimento em seus alunos.

O professor das séries iniciais é um referencial para o aluno e este seguidas vezes inspira-se no mestre que provoca seu desejo pelo conhecimento. Desta forma, entendemos que a responsabilidade desse professor não se resume à transmissão mecânica de conhecimentos. O processo de apropriação e construção do conhecimento envolve partilha, vivências de como “jogar com os conhecimentos” de forma generosa, para despertar no aluno o interesse por saber mais. Assim sendo, o teatro pode e deve ser aprendido no curso de pedagogia na formação de professores das séries iniciais.

Apresentamos as possibilidades de utilização do teatro pelo pedagogo ao relacionar sua atuação em sala de aula com a interpretação teatral, buscando responder de que forma é possível aprender e ensinar teatro nesse contexto. Investigamos, por meio de atividades práticas, de que maneira candidatas a professoras das séries iniciais podem dialogar com os conteúdos do teatro e suas possibilidades de aprofundamento em práticas e teorias dramáticas no desenvolvimento da ação docente.

Nossa principal afirmação ao longo desta dissertação foi demonstrar, parafraseando Teixeira Coelho, que o teatro é historicamente uma forma privilegiada de ensinar. Revela-se uma forma de expressão artística “naturalmente interdisciplinar”, uma vez que contém em si todos os elementos capazes de oferecer aos que nele buscam uma possibilidade de renovação, a certeza de que coletivamente podem experimentar uma vida diferente daquela que conhecem.

Com este trabalho, pretendemos contribuir no estabelecimento de uma interlocução com os pesquisadores das áreas de arte, do teatro especialmente, e

com os profissionais da educação em geral. O professor das séries iniciais, conforme constatamos em nossa pesquisa, recebe sua formação nos cursos de pedagogia para trabalhar com ensino fundamental. Durante sua formação, entre outros aprendizados, são apresentados metodologias e fundamentos do ensino em todas as áreas do currículo básico. É nossa esperança que parte desse conhecimento possa ser alcançada por meio do aprendizado com a arte, e que passe a ocupar o lugar que entendemos lhe é devido na escola e em nossa vida.

REFERÊNCIAS

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Lisboa: Portugal, 1957.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FISCHER, Ernest. **Necessidade da arte**. Tradução Anna Bostock. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GUINSBURG, J.; COELHO NETTO, Teixeira Coelho; CARDOSO, Reni Chaves (Orgs.). **Semiologia do teatro**. Tradução de João Azenha Jr. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo, 1991.

MESTI, Regina Lucia; OCHÔA, Pedro Carlos Aquino. Linguagens teatrais e produção de sentido e educação. In: SILVA, Ana Cristina Teodoro; NEVES, Fátima Maria; MESTI, Regina Lúcia, (Org) **Educação, comunicação e mídia**. Maringá, PR: Eduem. 2009. p.151-155.(Coleção Formação de Professores EAD).

OCHÔA, Pedro C. A. Teatro na escola: linguagem e produção de sentido. In: _____. **Relatório do Projeto de Iniciação Científica**. Maringá, PR: PPG-UEM, 2007.

OCHÔA, Pedro C. A., MESTI, Regina Lúcia. Linguagem teatral, significação e educação dramática. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. Curitiba: SEED, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo. Scipione, 2009.

SENA, Jorge de. **Do teatro em Portugal**. Lisboa: Edições 70, 1989.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução Tatiana Belinky. Direção de edição de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Manual do ator**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: Livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXO I

PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO: OFICINA DE INTERPRETAÇÃO TEATRAL POR MEIO DO JOGO, REALIZADA COM ALUNAS DA PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
DIRETORIA DE EXTENSÃO

CURSO DE EXTENSÃO

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 TÍTULO: OFICINA DE INTERPRETAÇÃO TEATRAL POR MEIO DO JOGO.
--

1.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO: OFICINA DE TEATRO UEM
--

1.3 TIPO DE CLIENTELA: ALUNAS DO TERCEIRO ANO DE PEDAGOGIA UEM
--

1.4 PROPONENTE

UNIDADE: Centro de Ciências Letras e Artes	SIGLA: CCH
SUBUNIDADE: Departamento de Teoria e Prática da Educação	SIGLA: DTP

NOTA: UNIDADE: GRE, Assessorias, Pró-Reitorias, Centros e HUM
SUBUNIDADE: Diretorias, Departamentos e demais setores

1.5 OUTROS ÓRGÃOS ENVOLVIDOS

Nome	Sigla
DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS E CÊNICAS	APC

1.6 COORDENAÇÃO (apenas 1 (um) coordenador - docente ou técnico administrativo da UEM)

Coordenador: Regina Lucia Mesti	Matrícula:
---------------------------------	------------

E-mail :	Fone:
Possui Currículo na Plataforma LATTES/UEM	SIM(x) NÃO ()

1.7 PERÍODO DE REALIZAÇÃO __07__/_03__/_2012__ a __23__/_05__/_2012

O projeto do curso de extensão deverá ser elaborado de acordo com as disposições contidas nas Resoluções n°s 078/05-CEP e 515/07-CAD.

1.8 HORÁRIO

Dia(s) da semana:

Turno (diurno, noturno ou integral)

Horas:

QUARTAS-FEIRAS				
das	19:10	horas às	21:40	horas
das		horas às		horas
das		horas às		horas

1.9 QUANTIDADE DE VAGAS

Número mínimo:

Número máximo:

NOTAS:

- O número mínimo deverá ser base de cálculo para definição da receita prevista (item 3 – orçamento).
- Havendo valores diferenciados, efetuar o cálculo da receita pela média conforme exemplo:
 Valor para docentes = R\$ 20,00
 Valor para servidores técnico-administrativos = R\$ 10,00
 Valor para acadêmicos = R\$ 6,00

$$\frac{R\$ 20,00 + R\$ 10,00 + R\$ 6,00}{3} = R\$ 12,00 \text{ (média)}$$
- Os certificados deverão ser emitidos somente pela PEC/DEX.
- Fica definida um valor único para a certificação dos participantes da comunidade interna e externa
- Caberá à PEC propor o valor da certificação, bem como, o seu reajuste

1.10 INSCRIÇÃO

Local	Oficina de Teatro UEM
Data	29/02 à 05/03/2012
Horário	8 às 11 hs 14 às 17 hs
Valor - Acadêmico	R\$ 5,00
Valor - Não-Acadêmico	R\$

NOTA: O recolhimento do valor da inscrição deve seguir todas as recomendações do Tribunal de Contas do Estado do Paraná; orientações junto à Diretoria de Contabilidade e Finanças da UEM (DCF/FIN).

Todo projeto de Evento de Extensão deverá prever 5% do número de vagas para servidores com isenção total de pagamento, conforme Art. 12º, § 1º e 2º da Resol. 515/07-CAD.

1.11 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Ser aluna do terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

1.12 PROGRAMA PREVISTO

Tema(s) ministrado(s)/ministrante(s)	Carga Horária/Horas
1. Processo para integração de grupo e preparação para jogo *	4
2. História do teatro.	4
3. Fundamentos teórico metodológicos da educação dramática	4
4. Fundamentos teórico metodológicos da interpretação teatral	4
5. Exercícios de expressão corporal *	4
6. Criação e adaptação de textos dramáticos.	3
7. Exercícios de voz no processo da interpretação teatral	2
8. Interpretação teatral por meio de jogos dramáticos **	5

- *Metodologia utilizada a partir de exercícios de Viola Spolin – Improvisação para o Teatro – Perspectiva -1987- SP.
- **Metodologia fundamentada na teoria e prática de Jean-Pierre Ryngaert – Jogar e Representar : práticas dramáticas e formação – Tradução – Cássia Raquel da Silveira – Ed. Cosac Naify -1985 SP

NOTAS: O(s) Tema(s) com seu(s) respectivo(s) ministrante(s) e carga horária devem ser especificados.

O somatório das cargas horárias dos ministrantes deverá apresentar hora/aula precisa, sem constar minutos.

1.13 CARGA HORÁRIA : horas

NOTAS: Hora = 60 minutos

Mínimo para curso = 08 horas

1.14 ÁREAS DE CONHECIMENTO - CNPq (marcar apenas uma opção)

- 1 () Ciências Exatas e da Terra
- 2 () Ciências Biológicas
- 3 () Engenharias
- 4 () Ciências da Saúde
- 5 () Ciências Agrárias
- 6 () Ciências Aplicadas e Sociais
- 7 () Ciências Humanas
- 8 (x) Linguísticas, Letras e Artes

9 () Outras

1.15 ÁREA TEMÁTICA DA EXTENSÃO

(marcar até 3 (três) opções, enumerando de 1 a 3 por grau de afinidade)

- 1 (3) Comunicação
- 2 (2) Cultura
- 3 () Direitos Humanos e Justiça
- 4 (1) Educação
- 5 () Meio Ambiente
- 6 () Saúde
- 7 () Tecnologia e Produção
- 8 () Trabalho

2 O CURSO

2.1 OBJETIVO(S)

O objetivo da experiência, por meio da observação participante é identificar como o professor aprende e utiliza a interpretação teatral durante a formação inicial no curso de Pedagogia, para analisar a importância da interpretação teatral na formação e atuação dos futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental.

2.2 METODOLOGIA

1. Processo para integração de grupo. Nesta atividade será solicitado dos alunos a participação em atividades de auto identificação e jogos que possibilitem desinibição e aproximação dos participantes, breve relato dos participantes em forma de auto-avaliação sobre sua atuação como professor utilizando habilidades interpretativas.
2. Exercícios de expressão corporal. Durante esta atividade será realizado com os participantes, atividades lúdicas e jogos dramáticos com o objetivo do desenvolvimento da percepção corporal, das habilidades motoras relativas à utilização dos movimentos corporais para expressar linguagens e sentimentos;
3. Breve explanação teórica sobre a história do teatro e o desenvolvimento do trabalho do ator. Neste momento da pesquisa será projetado em forma de imagens e textos, com o objetivo de levar as informações sobre o assunto em pauta aos participantes;
4. Jogos por meio da voz. Para uma correta utilização da voz pelos participantes será desenvolvida uma atividade prática de aquecimento vocal, articulação

vocal e projeção vocal, posteriormente será proposto jogos por meio da produção sonora.

5. Atividades de jogos dramáticos: as alunas serão divididas em grupos e serão realizadas várias atividades por meio do jogo dramático.
6. Laboratório de improvisação; será proposto ao grupo várias ações por meio de improvisos sugeridos pelo ministrante.
7. Interpretação teatral por meio de pequenos textos produzidos pelos participantes. A atividade será desenvolvida por meio de exercícios dramáticos de interpretação teatral utilizando os textos produzidos na oficina;
8. Apresentação cênica. Após a realização das etapas anteriores será sugerida a apresentação para os demais participantes a partir das cenas produzidas e ensaiadas, para uma posterior análise e conclusão de possíveis mudanças ocorridas com os participantes na forma de utilizar as capacidades expressivas e interpretativas diante da turma;

Entrevista semi estruturada. Esta etapa finaliza o trabalho com os participantes, na qual será realizada, uma entrevista semi estruturada com objetivo de colher o registro das impressões da oficina pelos participantes para a redação da dissertação de mestrado.

2.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO (frequência mínima obrigatória de 75%, nota mínima opcional)

Frequência mínima de 75 %

2.4 ENVOLVIDOS NA REALIZAÇÃO

TIPOS DE ATUAÇÃO	1-Coordenador	2 – Ministrante	3 - Comissão Organizadora	4 - Participante
------------------	---------------	-----------------	---------------------------	------------------

Docente(s)

Nome: Regina Lucia Mesti	
Cargo: Professor Adjunto	Matrícula:89475 3
Setor (Sigla): DTP	Tipo de Atuação:1

Nome:	
Cargo:	Matrícula:
Setor (Sigla):	Tipo de Atuação:

Técnico-Administrativo(s)

Nome:

Cargo:		Matrícula:	
Setor (Sigla):		Tipo de Atuação:	
TIPOS DE ATUAÇÃO	1 – Ministrante	2 – Monitor	3 – Comissão Organizadora

Discente(s)

Aluno(s) da Pós-Graduação

Nome: Pedro Carlos de Aquino Ochôa	RA:45 990
Curso/Área de Concentração: Educação	Tipo de Atuação:2

Nome:	RA:
Curso/Área de Concentração:	Tipo de Atuação:

3 ORÇAMENTO

3.1 Haverá convênio? () Sim (X) Não Qual?

3.2 RECEITAS

Especificação	Valores (em R\$)
Valor das Inscrições ¹ 20 x 5,00	100,00
Órgão Proponente – Programa	
Outras Receitas – Programa	
Outras Fontes (discriminar)	
TOTAL	100,00

NOTA: ¹ Havendo valores diferenciados, efetuar o cálculo da receita pelo valor médio

Memórias de Cálculo: a) Valor das Inscrições x nº mínimo de inscritos

b) Havendo valores diferenciados, efetuar o cálculo da receita pela média conforme exemplo:

Valor para docentes = R\$ 20,00

Valor para servidores técnico-administrativos = R\$ 10,00

Valor para acadêmicos = R\$ 6,00

$$\frac{R\$20,00 + R\$10,00 + R\$6,00}{3} = R\$12,00(\text{média})$$

3.3 DESPESAS

Especificação	Valores (em R\$)
Pessoal e Encargos Sociais (vínculo UEM) ¹	
SUBTOTAL (1)	
Diárias ou Indenizações de Despesas com Alimentação e Pousadas	
Material de Consumo	
Passagens e Despesas com Locomoção	
Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Física:	
a) Serviços Técnicos Profissionais (Pessoal Externo)	
b) Encargos Patronais	
c) Outros Serviços de Terceiros	
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica:	
a) Divulgação e Propaganda	
b) Certificados (Emissão pela DEX) 20 x 3,00	60,00

c) Fornecimento de alimentação	
d) Serviços Gráficos e de Encadernações	
e) Fotocópias (xerox)	
f) Outros Serviços de Terceiros	
SUBTOTAL (2)	
Reserva Técnica (5% aplicados sobre o valor do Subtotal 1 + subtotal 2)	5,00
Subtotal (3) – (Subtotal 1 + Subtotal 2 + Reserva Técnica)	65,00
Custos Imputados	
a) Fundo de investimento CAD vinculado a ASP/PAD (5% sobre o subtotal 3)	3,25
b) Órgão(s) Proponente(s) – (15% sobre o subtotal 3)	8,25
c) Custos Operacionais e Administrativos (Institutos e Fundações), limitado em até 10% do valor das despesas de custeio e investimento do curso e conforme especificado na planilha/Carta aceite.	
SUBTOTAL (4)	11,00
TOTAL GERAL (Subtotal 3 + Subtotal 4)	76,00

NOTAS: ¹ Limite de até 20% da receita arrecadada

Limite fica a critério de cada projeto, desde que sua receita seja suficiente para cobrir todos os custos.

A somatória da remuneração de pessoal interno e externo não poderá ultrapassar 80% da receita do projeto. Quando houver remuneração apenas para pessoal externo, utilizando-se de recursos de órgão de fomento o percentual para pagamento fica a critério de cada projeto.

A cotação de preços para elaboração do projeto é de responsabilidade do proponente, os materiais de consumo rotineiros têm os preços médios para consulta no Almoarifado.

Eventual saldo positivo será creditado no orçamento do órgão proponente do curso (Resolução nº 515/07-CAD – Artigo 4º).

As mudanças no formulário foram realizadas para atender a Lei Estadual nº 15.340 de 22/12/2006.

Local: Maringá

Data: .13../02../2012

Assinatura do Coordenador

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa

INTERPRETAÇÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Prezado (a) Senhor (a), estamos pesquisando sobre a **INTERPRETAÇÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Nesse estudo queremos investigar a importância e as formas da interpretação teatral na formação e atuação dos futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. O trabalho será desenvolvido por meio de metodologias e teorias dramáticas utilizadas neste contexto. Identificamos o processo como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, visto que estamos refletindo sobre a formação do professor em sala de aula, e analisando historicamente a utilização do teatro na educação. A pesquisa proposta será realizada por meio de uma oficina prática de metodologias de interpretação teatral com alunos do terceiro ano curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, motivo pelo qual estamos convidando Vossa Senhoria, que é aluno (a) regular do terceiro ano do referido curso, para participar desta pesquisa no período de 07 de março à 23 de maio de 2012, com carga horária de 36 horas/aulas, sempre as quartas feiras no horário das 19:10 às 21:40, nas dependências da Oficina de Teatro UEM, localizado no bloco O-08 (ao lado da garagem da UEM). Para o desenvolvimento da pesquisa será solicitado que vossa senhoria participe das atividades práticas, por este motivo será solicitado que venha trajando roupas que permitam um livre deslocamento pelo espaço, sugerimos o seguinte traje; camiseta e calça com tecido flexível ou roupa de ginástica e calçado modelo tênis. O programa a ser desenvolvido e que solicitaremos sua participação será o seguinte:

1. Processo para integração de grupo. Nesta atividade será solicitado dos alunos a participação em atividades de auto identificação e jogos que possibilitem desinibição e aproximação dos participantes;

2. Exercícios de expressão corporal. Durante esta atividade será realizado com os participantes, atividades lúdicas e jogos dramáticos com o objetivo do desenvolvimento da percepção corporal, das habilidades motoras relativas à utilização dos movimentos corporais para expressar linguagens e sentimentos;
3. Breve explanação teórica sobre a história do teatro e o desenvolvimento do trabalho do ator. Neste momento da pesquisa será projetado em forma de imagens e textos, com o objetivo de levar as informações sobre o assunto em pauta aos participantes;
4. Criação e adaptação de textos dramáticos. Esta etapa será para a criação e adaptação de textos dramáticos, seguindo uma metodologia própria sugerida pelo ministrante;
5. Exercícios de voz. Para uma correta utilização da voz pelos participantes será desenvolvida uma atividade prática de aquecimento vocal, articulação vocal, projeção vocal e utilização das capacidades vocais por meio de exercícios com os textos produzidos;
6. Interpretação teatral por meio de pequenos textos produzidos pelos participantes. A atividade será desenvolvida por meio de exercícios dramáticos de interpretação teatral utilizando os textos produzidos na oficina;
7. Apresentação cênica. Após a realização das etapas anteriores será sugerida a apresentação para os demais participantes a partir dos textos produzidos e ensaiados, para uma posterior análise e conclusão de possíveis mudanças ocorridas com os participantes na forma de utilizar as capacidades expressivas e interpretativas diante da turma;
8. Entrevista semiestruturada. Esta etapa finaliza o trabalho com os participantes, na qual será realizada, uma entrevista semiestruturada com objetivo de colher o registro das impressões da oficina pelos participantes para a redação da dissertação de mestrado.

O objetivo da experiência, por meio da observação participante é identificar como o professor aprende e utiliza a interpretação teatral durante a formação inicial no curso de Pedagogia, para analisar a importância da interpretação teatral na formação e atuação dos futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Caso o (a) Senhor (a) aceite participar voluntariamente desta investigação, asseguramos que as perguntas feitas nas entrevistas objetivam ajudar na escrita da pesquisa sobre metodologias educativas na área do teatro que auxiliam o professor da educação básica no desempenho de sua função e, portanto, não lhe causarão quaisquer incômodos e riscos inaceitáveis. Garantimos sigilo e privacidade, no caso de informação confidencial e, que as informações obtidas nas entrevistas, serão de uso exclusivo para a elaboração de dissertação de mestrado e para sua publicação na forma de artigos e/ou de livro.

Colocamos-nos à sua disposição para prestar esclarecimentos e assistência, se necessário, durante a realização das entrevistas, nos endereços indicados neste termo. Em havendo despesas por causa de sua participação nesta pesquisa e eventuais danos provocados pela mesma, será providenciado o ressarcimento e o devido pagamento de indenização. Resguardamos a liberdade de recusar e/ou retirar o seu consentimento de participação livre e esclarecido, sem nenhuma penalização, em qualquer momento da investigação. Como forma de acompanhamento dos resultados, entregaremos uma cópia da dissertação de mestrado para cada participante entrevistado.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Dra. Analete Regina Schelbauer, a Professora Dra Regina Lucia Mesti e o Prof. Pedro Carlos de Aquino Ochôa **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

_____ Data:
 ____/____/_____
 Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica

Eu, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo, ao entrevistado.

_____ Data
 ____/____/_____
 Assinatura

Eu, Profa. Dra Regina Lucia Mesti, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo, ao entrevistado.

_____ Data:
____/____/____

Assinatura

Eu, Prof. Pedro Carlos de Aquino Ochôa, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo, ao entrevistado.

_____ Data:
____/____/____

Assinatura

Equipe:

**Pesquisador Responsável: Analete Regina Schelbauer – Telefone: (44) 9914-1315
Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1038, apto. 201 – Zona 07 – Maringá/PR.
E-mail: arschelbauer@uem.br**

**Pesquisador Responsável: Regina Lucia Mesti – Telefone: (44) 9911 8168
Endereço: Rua Bragança ,89, apto. 40 – Zona 07 – Maringá/PR.
E-mail: rlmesti@uem.br**

**Pesquisador: Pedro Carlos de Aquino Ochôa – Telefone: (44) 9951 8643
Endereço: Rua Manoel de Macedo 226 apto 603- zona 7 – Maringá/ PR
E-mail: pcaochoa@hotmail.com**

Em caso de dúvida ou para maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.

ANEXO III
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto de Pesquisa

**INTERPRETAÇÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Nome: _____

Data: _____

- 1) Como foi vivenciar a oficina de interpretação teatral?
- 2) O que você pensa sobre o Teatro na formação de professores das séries iniciais após ter vivenciado esta experiência?
- 3) A experiência na oficina de interpretação teatral trouxe novas contribuições para sua formação?
- 4) O que significou para você participar da pesquisa “INTERPRETAÇÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?”

ANEXO IV
PROGRAMA DA DISCIPLINA FORMAÇÃO DOCENTE PRÁTICA DE
ENSINO DA ARTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso:	PEDAGOGIA		
Departamento:	DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE MÚSICA		
Centro:	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE NA ESCOLA			Código: 4730
Carga Horária: 68 h/a	Periodicidade: SEMESTRAL	Ano de Implantação: 2011	
1. EMENTA			
Organização de práticas escolares artísticas e estéticas junto a crianças da educação infantil e séries do Ensino Fundamental (Res. nº 170/05-CEP)			
2. OBJETIVOS			
Sistematizar projetos docentes de educação escolar em artes visuais, teatro e música junto a crianças educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Res. nº 170/05-CEP)			
3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve histórico da arte e suas funções . 2. Aspectos históricos do ensino de arte na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. 3. Fundamentos teórico-metodológicos da educação musical: audição musical, execução vocal e instrumental, composição, construção de instrumentos e leitura musical. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Procedimentos e técnicas de ensino da música nos domínios da composição, execução e apreciação. 3.2. Organização de projetos pedagógicos em música. 4. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de artes cênicas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Procedimentos e técnicas de ensino de artes cênicas: expressão corporal, utilização da voz, 			

interpretação em grupo.

4.2. Organização de projetos educativos e teatro para crianças: criação e adaptação de texto para o teatro.

5. Fundamentos teórico-metodológicos de artes visuais na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

5.1. Procedimentos e técnicas de ensino das artes visuais: produção, fruição e reflexão.

5.3. O desenvolvimento do grafismo infantil e o desenvolvimento da compreensão estética

5.4. Organização de projetos educativos em artes visuais.

4. REFERÊNCIAS

4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Vol. 1 –10. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. S. Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- FIGUEIRA, F. G. Reflexões sobre a história. In: **Intermeio**, Campo Grande, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul 1(1): 37-43,1995.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GENTILI, Pablo & SILVA T. T. **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: C.N.T.E., 1996.
- _____. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Brasília, Museu Imperial/IPHAN/ MinC, 1999.
- IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LIBÂNIO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/aprender história – questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.
- ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História**. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. 1991.

4.2- Complementares

- ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003
- ABUD, Kátia. Currículo de História e Políticas Públicas. In: BITTENCOURT, Cirse (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BALDIN, Nelma. Formação teórica e prática pedagógica do professor de História. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.25, 1986
- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 193-221, set.92/ago.93.
- CITRON, Suzanne. **Ensinar história hoje - a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990
- COMÊNIO, João Amós. **Didactica Magna**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976.
- FAZENDA, Ivani, C. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. A historiografia brasileira pós-70: uma revisão. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.5, n.9, p. 57-67, jul./dez. 1990.

FREITAG, Bárbara, et alii. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1995.

JANOTTI, M. de Lourdes Monaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Cirse (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo, Cortez, 1998.

MORAN, José Manoel e outros. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NEVES, Maria aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: EPU, 1985.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: contexto, 1990.

SCHWANZ, Angélica Kohls. **Educação Patrimonial: a Pedagogia Política do Esquecimento**. Trabalho de Conclusão da Especialização em Memória, Identidade e Cultura Material. ICH | UFPel. Pelotas, 2004.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos do Libertad, n.º 1)

4. REFERÊNCIAS

4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Vol. 1 –10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. S. Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

FIGUEIRA, F. G. Reflexões sobre a história. In: **Intermeio**, Campo Grande, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul 1(1): 37-43,1995.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo & SILVA T. T. **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: C.N.T.E., 1996.

_____. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Brasília, Museu Imperial/IPHAN/ MinC, 1999.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNIO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/aprender história – questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História**. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. 1991.

4.2- Complementares

ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003

ABUD, Kátia. Currículo de História e Políticas Públicas. In: BITTENCOURT, Cirse (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BALDIN, Nelma. Formação teórica e prática pedagógica do professor de História. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.25, 1986

<p>BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 193-221, set.92/ago.93.</p> <p>CITRON, Suzanne. Ensinar história hoje - a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizontes, 1990</p> <p>COMÊNIO, João Amós. Didactica Magna. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976.</p> <p>FAZENDA, Ivani, C. Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1993</p> <p>FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.</p> <p>FONSECA, Selva Guimarães. A historiografia brasileira pós-70: uma revisão. Educação e Filosofia. Uberlândia, v.5, n.9, p. 57-67, jul./dez. 1990.</p> <p>FREITAG, Bárbara, et alii. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>JANOTTI, M. de Lourdes Monaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Cirse (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.</p> <p>LIBÂNIO, José C. Adeus professor, adeus professora. São Paulo, Cortez, 1998.</p> <p>MORAN, José Manoel e outros. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.</p> <p>NEVES, Maria aparecida Mamede. Ensinando e aprendendo história. São Paulo: EPU, 1985.</p> <p>PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: contexto, 1990.</p> <p>SCHWANZ, Angélica Kohls. Educação Patrimonial: a Pedagogia Política do Esquecimento. Trabalho de Conclusão da Especialização em Memória, Identidade e Cultura Material. ICH UFPel. Pelotas, 2004.</p> <p>SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1990.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos do Libertad, n.º 1)</p>
4. REFERÊNCIAS
4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)
<p>REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola. Atividades globais de expressão. São Paulo, Scipione, 2003.</p> <p>REVERBEL, Olga Garcia. Um caminho do teatro na escola. São Paulo, Scipione, 2002.</p> <p>BARBOSA, A.M. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1995.</p> <p>BOSI, A. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>DERDYCK, E. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; TELLES GUERRA, T. Didática do ensino de arte: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.</p>
4.2- Complementares
<p>IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Arte. Brasília, 1998.</p> <p>BUORO, A B. Olhar em construção: uma experiência no ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p>GOMBRICH, E. H. História da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.</p> <p>OSTROWER, F. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Campus, 1991.</p> <p>PARSONS, M. Compreender a arte. Lisboa: Presença, 1992.</p> <p>TATIT, Luiz. O Cancionista. Composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.</p>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO**

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Curso:	PEDAGOGIA	Campus:	SEDE
Departamento:	TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE MÚSICA		
Centro:	CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE NA ESCOLA	Código: 4730		
Turma(s): todas	Ano de Implantação: 2011	Periodicidade: semestral	

Verificação da Aprendizagem

www.pen.uem.br > [Legislação](#) > [Normas da Graduação](#) > Pesquisar por Assunto: Avaliação

Obs.: Apresentar abaixo quantas avaliações serão exigidas e detalhar o processo de verificação da aprendizagem (provas, avaliação contínua, seminários, trabalhos etc.), para obtenção das notas periódicas e Avaliação Final.

Número mínimo de avaliações = 2 (duas)

Avaliação Periódica:	1ª	2ª	3ª	4ª
Peso:	1	1		

1ª AVALIAÇÃO PERIÓDICA

Análise crítica de texto: de 0 a 2 pontos

Prova escrita: de 0 a 8 pontos

2ª AVALIAÇÃO PERIÓDICA

Seminário: de 0 a 3 pontos

Prova escrita: de 0 a 7 pontos

AVALIAÇÃO FINAL:

Prova escrita: de 0 a 10 pontos.

Aprovação do Departamento

Aprovação do Conselho Acadêmico