TEATRO E DANÇA:
REPERTÓRIOS PARA A EDUCAÇÃO

VOLUME 2
AS LINGUAGENS DO TEATRO E DA DANÇA
E A SALA DE AULA

Governo do Estado de São Paulo

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretário da Educação
Paulo Renato Souza

Secretário-Adjunto
Guilherme Bueno de Camargo

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE

Presidente
Fábio Bonini Simões de Lima

Chefe de Gabinete
Richard Vainberg

Diretora de Projetos Especiais
Claudia Rosenberg Aratangy

Avenida São Luís, 99
01046-001 República São Paulo SP
Telefone: (11) 3158-4000
www.fde.sp.gov.br

Governo do Estado de São Paulo

Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Diretoria de Projetos Especiais

TEATRO E DANÇA: REPERTÓRIOS PARA A EDUCAÇÃO

VOLUME 2

AS LINGUAGENS DO TEATRO E DA DANÇA E A SALA DE AULA

São Paulo, 2010

Catalogação na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório (colaborador). - São Paulo : FDE, 2010.
3 v. : il.

Conteúdo: v. 1. A história do teatro e da dança: linhas do tempo – v. 2. As linguagens do teatro e da dança e a sala de aula – v. 3. Teatro e educação: perspectivas.
Parte integrante do Projeto Escola em Cena, que compõe o Programa Cultura é Currículo.

1. Teatro e Educação 2. Dança e Educação 3. Ensino Fundamental 4. Ensino Médio 5. Educação de Jovens e Adultos 6. Prática de Ensino I. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. II. Tozzi, Devanil. III. Costa, Marta Marques. IV. Honório, Thiago. V. Título.

CDU: 37:792+793.3

APRESENTAÇÃO

Prezados Professores

A apresentação do volume 1 desta coleção expõe o sentido de sua publicação como material de apoio ao trabalho do professor que participa com seus alunos de um projeto – **Escola em Cena** – que promove a interação entre cultura e currículo.

Este segundo volume tematiza o trabalho de sala de aula no contexto desse projeto. Aqui os artigos incidem sobre o tratamento das linguagens teatro e dança circunscrito ao currículo escolar, considerando-se as dimensões cognitiva, perceptiva, afetiva e comunicativa dessas expressões artísticas. Nessa perspectiva, apresentam sugestões de atividades de preparação e de apreciação de espetáculos de teatro e dança.

Em **A ida ao teatro**, a autora ressalta a importância da experiência sensível da apreciação artística, e do teatro, para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia crítica, e distingue dois métodos para a aprendizagem da leitura estética de uma obra: o método discursivo, que atua no plano do cognitivo, do raciocínio e que se utiliza de símbolos discursivos próprios da linguagem verbal, e o método apresentativo, que considera o plano do sensível, no qual prevalecem os símbolos que se conectam ao sensorial, ao emocional. Apresenta sugestões de atividades para serem desenvolvidas antes e depois da ida ao teatro e relata duas experiências de trabalho com alunos.

Ler a dança com todos os sentidos apresenta uma concepção de dança e de ensino da dança na escola que integra movimento e pensamento, prática e teoria, aprendizagem motora e aprendizagem intelectual. A partir dessa concepção, sua autora propõe atividades de preparação dos alunos para apreciarem o momento do espetáculo e outras para sua análise, tendo em vista o desenvolvimento da percepção

estética e a ampliação do conhecimento sobre a dança – os princípios gerais da linguagem do movimento, do uso do espaço e do som. Contém ainda reflexões sobre alguns temas que podem contribuir para o trabalho de análise de espetáculos de dança.

Em **Teatro, infância e escola**, o autor aborda as representações sobre a infância que imperaram em diferentes momentos históricos, no intuito de tornar claro que não se pode discutir teatro realizado para crianças desconsiderando a visão que se tem da infância, o que se valoriza para sua formação e as várias dimensões da sua vida cotidiana. Apresenta um histórico sobre o teatro para crianças no Brasil e parâmetros para a identificação de propostas de teatro que não levam em conta sua inteligência e sensibilidade. Sugere, também, alguns jogos teatrais para serem realizados em sala de aula e faz indicações para a montagem de um espetáculo na escola.

As análises que compõem este volume poderão auxiliar o desenvolvimento de atividades de preparação e de estudo dos espetáculos com seus alunos, visando à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento da competência estética.

SUMÁRIO

11 A IDA AO TEATRO
Ingrid Dormien Koudela

43 LER A DANÇA COM TODOS OS SENTIDOS
Lenira Rengel

75 TEATRO, INFÂNCIA E ESCOLA
Gabriel Guimard

AS LINGUAGENS DO TEATRO E DA DANÇA E A SALA DE AULA

A IDA AO TEATRO

Ingrid Dormien Koudela*

[*] Livre-Docente pela ECA/USP e Pesquisadora pelo CNPq, é professora do Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da USP e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Sorocaba – Uniso. É autora de *Jogos teatrais* (Perspectiva, 2002) e tradutora e introdutora do Sistema de Jogos Teatrais no Brasil. Pesquisadora de Brecht, com ênfase na Peça Didática, publicou, entre outros, *Brecht: um jogo de aprendizagem* (Perspectiva, 1991).

INTRODUÇÃO

Certa vez perguntaram a Stanislavski como deveria ser um teatro para crianças, ao que o famoso encenador russo respondeu: *Igual, só que melhor do que o teatro adulto!*

E como deveria ser o teatro para o jovem? Há espetáculos que se dirigem especificamente ao público jovem, tratando de problemas que lhe dizem respeito mais diretamente. Mas há muitos outros espetáculos a que este público também pode assistir. Bons espetáculos de teatro são universais, atingindo tanto o adulto quanto a criança e o jovem.

Este texto é um diálogo com você, professor, e almeja transformar a visita ao teatro em uma aventura prazerosa.

A ida ao teatro é extracotidiana em relação à rotina escolar. Mas ela pode ser transformada em oportunidade para criar uma situação de ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção de conhecimento estejam presentes, através da preparação antes da ida ao teatro e na volta à escola.

Seus alunos vão pela primeira vez ao teatro? Já fizeram visitas anteriores? Já foram a outras instituições culturais? A museus? A concertos de música? Há outras atividades culturais no bairro? É um grupo da periferia da cidade de São Paulo? Um grupo do interior do Estado?

E você, professor? Qual é a sua familiaridade com o teatro? É espectador? Professor especialista, com formação em teatro? É professor de Arte? De História? De Português? De outra área do currículo escolar? A ida ao teatro não implica necessariamente um professor especialista.

A plateia é o membro mais reverenciado no teatro! É para o espectador que todos os esforços dos atores e da equipe técnica (iluminação, cenografia,

figurinos, sonoplastia e outros) se somam, preparando a sua vinda. Façamos justiça a esses esforços, preparando nossos alunos para o gesto de reverência ao público realizado pelos artistas de teatro. O espetáculo teatral envolve um trabalho intenso de ensaios e produção.

Os espaços culturais na cidade são ilhas de liberdade diante da ocupação da fantasia pela mídia e a sociedade de consumo. Ir a exposições e espetáculos de teatro e música é ensinar à criança e ao jovem que, além das áreas verdes, há espaços na cidade que merecem ser visitados. O projeto **Escola em Cena** pretende contribuir para que o teatro se transforme em mais uma opção de cultura e arte na escola.

Ao mesmo tempo, o foco deste trabalho está na autonomia das relações espectador/ator, professor/aluno e aluno/aluno. A construção de conhecimento propiciada pela ida ao teatro será uma experiência sensível e a consciência de seu valor será conquistada por meio da sua mediação, professor, complementando as sugestões aqui apresentadas.

A experiência sensível é única e cabe a você compreender e estimular as iniciativas de seus alunos, que podem se expressar de inúmeras formas sobre a ida ao teatro.

ACESSO FÍSICO E ACESSO SIMBÓLICO

A mediação teatral, no âmbito de projetos que visam à formação de público, é toda e qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro. O primeiro aspecto a ser considerado é o **acesso físico**.

Quais iniciativas facilitam a ida do público ao teatro? Quais iniciativas facilitam a ida do teatro até o público? Há difusão de espetáculos por regiões

social e economicamente desfavorecidas na sua cidade?

Iniciativas como promoção e barateamento dos ingressos, ampla circulação das produções culturais pelos veículos de comunicação, disponibilização adequada de transportes e a construção de centros culturais na periferia das cidades podem garantir o acesso do público ao teatro.

Um segundo aspecto a ser considerado é o **acesso simbólico**, que opera no terreno da linguagem. Lidamos aqui com a relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa.

A autonomia refere-se à construção de sentidos que nasce a partir da experiência sensível, à elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador. Esta autonomia precisa ser construída.

A diferenciação estabelecida entre acesso físico e acesso simbólico nos ajuda a esclarecer a diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores.

Um projeto que cuide da viabilização do **acesso físico** dos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de **formação de público** de teatro, almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro.

Já um projeto de **formação de espectadores** visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao **acesso aos bens simbólicos**. Almeja-se inserir o espectador na história da cultura.

O dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht compreendia a apreciação do teatro pelos espectadores como uma democratização dos meios de produção. Se por um lado o acesso físico ao teatro deve ser ampliado, diversificando as formas de produção do teatro, o acesso aos bens simbólicos implica um processo de educação, focada na apreciação e leitura do espetáculo de teatro pelo espectador. De acordo com Brecht:

O GRANDE CÍRCULO DE INICIADOS

> *É uma opinião antiga e fundamental que uma obra de arte deve influenciar todas as pessoas, independentemente da idade, status ou educação (...) todas as pessoas podem entender e sentir prazer com uma obra de arte porque todas têm algo de artístico dentro de si (...) existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo.*
>
> *Isso soa democrático, mas em minha opinião não é democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimento. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Está contido na arte um saber que é saber conquistado através do trabalho* (Brecht apud Koudela, 2001).

Brecht questiona, nessa citação, o simples acesso físico ao teatro por grandes parcelas da população. Traduzido em outros termos, o acesso aos bens simbólicos implica construção de conhecimento.

O CONHECIMENTO DE ARTE NOS PCNEM

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM legitimou-se, pela primeira vez na história da educação brasileira, a efetiva presença da Arte como área de conhecimento escolar.

As diretrizes enunciadas pelos PCNEM almejam contribuir para o fortalecimento da **experiência sensível,** dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental.

A disciplina **Arte** comparece como parceira das disciplinas trabalhadas na área **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** e nas demais áreas de conhecimento presentes no Ensino Médio, constituindo-se como área de trânsito entre fronteiras do conhecimento, colaborando no desenvolvimento de projetos educacionais interligados.

Nos PCNEM discute-se uma concepção contemporânea da disciplina, segundo a qual a arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

Destacam-se dois grandes vetores, quais sejam: o campo abrangente das diversas manifestações da linguagem e o universo específico da arte. Essas duas perspectivas não são excludentes.

No primeiro vetor é salientada a dimensão simbólica do ser humano no seu sentido mais amplo. Nesse caso, o estudo sobre as diversas linguagens (visual, sonora, corporal, verbal) permite a abordagem dos mais variados aspectos da cultura ligados ao cotidiano, ao entretenimento, aos ofícios, às ciências, etc. Nesse sentido, as diferentes linguagens como o jogo simbólico, o desenho, o movimento, os sons podem ser utilizadas em processos de aprendizagem de qualquer disciplina.

No segundo vetor é destacada a especificidade da experiência estética da arte, que gera um tipo particular de narrativa sobre o mundo, diferente da narrativa científica, da filosófica, da religiosa e dos usos cotidianos da linguagem.

Essa diferenciação entre os dois vetores possibilita um entendimento mais acurado das relações transversais e interdisciplinares que a arte e o teatro estabelecem com outros campos de conhecimento e com a realidade, ao mesmo tempo em que também resgata sua identidade como forma específica de conhecimento e construção de sentido.

Ao longo de toda a proposta para Arte dos PCNEM, é recorrente a ênfase em três linhas de ação – **produzir (fazer), apreciar e refletir (contextualizar)** – que correspondem a como se dá o conhecimento em arte.

Tendo em vista os conhecimentos referidos pelos PCNEM para a área de Arte, fazemos a sugestão de uma articulação entre o ensino do teatro e o espetáculo teatral, visando à aprendizagem da leitura estética da obra, através de vários procedimentos.

A competência estética supõe a prática de criar produtos artísticos e a apreciação de espetáculos de teatro, superando a dicotomia entre teoria e prática.

ORIENTAÇÕES ANTES DA IDA AO TEATRO

Salas de aula reunidas para assistir a um espetáculo de teatro constituem uma situação diferente do ritual social de plateias pagantes que frequentam os teatros nos finais de semana.

O aquecimento antes da ida ao teatro com o grupo é importante! Qual a diferença entre ligar um botão ou sentar ao computador e ir a um espetáculo de teatro onde encontramos pessoas "ao vivo e em cores" que se apresentam diante de uma plateia? Qual o comportamento desejado?

Prepare com seus alunos o trajeto do ônibus até o teatro. Às vezes, para muitos, esta é a primeira oportunidade de conhecer a cidade. De onde saímos, para onde vamos? Quanto tempo leva o percurso? Garanta o horário, a alimentação, a ida ao banheiro antes de assistir à peça. Muitos banheiros são uma experiência única, com seus espelhos e azulejos luxuosos, como o do **Sesi** na Avenida Paulista, por exemplo.

A plateia de jovens que vai pela primeira vez ao teatro é espontânea, mas algumas atitudes básicas de cidadania podem e devem ser trabalhadas com seu grupo. Perceber que a plateia de teatro acontece no aqui/agora e que os atores e o patrimônio da sala de espetáculos devem ser respeitados é premissa básica para o sucesso da ida ao teatro.

Antes da ida ao teatro, o professor pode fazer um exercício de memória sobre a sua própria experiência com teatro. Trago um exemplo neste depoimento de uma professora:

> *Quando criança ou adolescente nunca participei de teatro na escola. E como para ficar vermelha é um breve piscar de olhos... dei graças a Deus. Mas posso dizer que me recordo claramente de momentos de minha infância, por volta de meus cinco ou seis anos, das brincadeiras de faz de conta e dos jogos de rua.*
>
> *O quintal de minha casa era amplo, com bananeiras, laranjeiras, limoeiros, figueiras e alguns animais. As crianças nesta época, na década de sessenta, ainda brincavam na rua, diga-se de passagem, o melhor lugar para brincar de mãe da rua, mamãe polenta, marinheiros da Europa, passa anel, balança caixão, esconde-esconde, pega-pega, bolinhas de gude, pula mula, pipa, pé de lata, mareta, bafo, pião, pular corda, passa-passa três vezes, carrinho de rolimã, bicicleta, amarelinha.*
>
> *Meu quintal era o local de mil aventuras e possibilidades. Fiz da goiabeira o meu cavalo, subia em seus galhos e lá ficava horas e horas cavalgando, enfrentando batalhas, tempestades, ventanias... A bananeira, depois de retirado o cacho de bananas, era derrubada e seu tronco era meu navio... eu agarrava as folhas das outras transformadas em cordas que me levavam de um navio ao outro... a flor roxa me servia de coração de boi a ser vendido no açougue, pois eu também era açougueiro. O cabo de vassoura fincado no chão com uma tampa de lata era o volante de meu carro. Eu era a apresentadora do circo e meu porquinho-da-índia, meu animal amestrado. Tornava-me cabeleireira com escovas de dente velhas e meus clientes eram os gansos e patos a quem escovava as penas.*

Talvez o professor não tenha feito teatro na escola. Talvez nunca tenha ido ao teatro. Talvez seus alunos não saibam o que é teatro. E muitas vezes o teatro é até mesmo associado a experiências constrangedoras da relação palco/plateia. O teatro talvez tenha deixado em alguns uma memória marcante, outros talvez lembrem momentos de pura chateação em que os atores pareciam "dar aula", falando muito, sem provocar nenhum interesse. Em seus melhores exemplos, o teatro alia diversão e ensinamento.

Se fizermos um exercício de memória dos jogos de rua e das brincadeiras de faz de conta, o prazer de viajar na imaginação e se aventurar poderá nos ajudar a resgatar a função simbólica, que pertence ao homem pequeno e ao teatro.

RODAS DE CONVERSA ANTES DA IDA AO TEATRO

Experimente conversar com seus alunos. As **rodas de conversa**, em que se diz ao outro o que se pensa, devem ser vistas como um processo. Talvez no início se ouçam apenas alguns balbucios. Cada pequeno enunciado deve ser valorizado e você precisa estar atento para que todos tenham oportunidade de se manifestar. Na maioria das vezes precisará provocar a fala, por meio de perguntas problematizadoras que gerem conversa. Aos poucos as verbalizações de seus alunos tornam-se mais fluentes. As rodas de conversa em sala de aula promovem o processo de dizer ao outro o que se viu, o que se sente e o que se pensa. O exercício dessa forma de narrativa é essencial na leitura da obra de arte.

Deixe que eles façam o exercício de memória, conversando inicialmente em duplas sobre a sua infância. Onde brincavam? Com quem brincavam? Como era o seu quintal? A sua rua? Quais jogos conhecem? Você pode até mesmo

pedir que façam um inventário de jogos. Peça que perguntem aos seus pais, aos avôs. Como eles brincavam? Quem eram os seus amigos? Como era o seu quintal? A sua rua? Quais jogos conhecem?

Muitos contextos, de diferentes momentos históricos, poderão vir à tona. Converse sobre o teatro como espaço de representação onde outras histórias podem ser contadas, dê outros tempos, com outros personagens. Experimente alguns jogos com seus alunos. Deixe que eles sugiram novos.

O espetáculo de teatro gera uma situação de aprendizagem, tanto na relação com o contexto cultural da obra, quanto no contexto cultural do espectador. Você, professor, está entre muitos, irá exercitar a sua atenção ao outro. O outro não é aqui uno, mas múltiplo.

Como dissolver as resistências que, na maioria das vezes, são resultado de comportamentos mecanizados? De atitudes que se tornaram rotina? Promover o contato com a arte e com o teatro implica vencer preconceitos e bloqueios de ordem afetiva. Seus alunos espectadores são pessoas com experiências diversas, histórias singulares de vida e de outros encontros com a cultura. É na interação entre eles e com você que cada espectador irá construir os significados da ida ao teatro.

O PLANEJAMENTO

A apreciação do espetáculo deve ser antecedida por uma etapa de preparação que se inicia com você, professor, na sala de aula. Informe-se sobre o espetáculo de teatro antes da visita, conhecendo a sua temática, recomendação de faixa etária e proposta estética.

Antes da ida ao teatro, você pode apresentar propostas de atividades

como a consulta à internet sobre o encenador e o grupo teatral, o autor do texto, a localização do teatro, os meios de transporte e a distância a ser percorrida.

O teatro como produção cultural dispõe de informações e registros que podem ser pesquisados. O conhecimento do trabalho de outros profissionais de teatro, como os críticos e os que atuam na divulgação dos espetáculos, também podem ajudá-lo na preparação da visita ao teatro. Os dicionários de teatro podem ajudar a elucidar conceitos (vide bibliografia e faça consulta aos *links*, disponíveis no final do texto).

Quando se faz uma preparação especialmente intensiva para a ida ao teatro, o texto da peça (ou outros textos, como poesias e adaptações de romances, ou outros gêneros literários) pode ser lido e analisado através de seminários.

Por exemplo, as peças de Shakespeare, que têm adaptação em forma de conto (Lamb, 2000), ou a leitura do texto dramático da peça, que pode ser enviada pelo grupo de teatro via *e-mail*, ou ainda a leitura para os alunos do programa da encenação que geralmente traz a proposta de forma resumida e apresenta ficha técnica do grupo teatral.

MÉTODO DISCURSIVO E MÉTODO APRESENTATIVO

Há dois métodos distintos de encaminhamento para a ida ao teatro: o método **discursivo** e o método **apresentativo**. Eles podem ser combinados.

Tradicionalmente entende-se que somente aquilo que pode ser expresso por meio da linguagem (discurso verbal) pode ser pensado. Langer estabelece uma diferença entre o **símbolo discursivo** e o **símbolo apresentativo**. Segundo ela, onde quer que um símbolo opere existe significado e o reconhecimento do **apre-**

sentativo amplia a concepção de racionalidade para além das fronteiras comumente aceitas (Langer, 1971).

Se aceitarmos que a **função simbólica** resulta de um processo espontâneo que continua o tempo todo na mente humana, o ver abstrativo é o fundamento da nossa racionalidade. Nesse sentido, a simbolização é pré-raciocinativa, mas não pré-racional. Antes de qualquer generalização ou silogismo consciente, a mente humana elabora símbolos que refletem um esforço consciente de compreensão.

Enquanto os significados fornecidos através do símbolo discursivo exigem o aprendizado do vocabulário e da sintaxe, o símbolo apresentativo prescinde de qualquer aprendizagem. Os símbolos apresentativos não exigem a intervenção do raciocínio e falam diretamente ao sentido.

Enquanto o pensamento conceitual é inicialmente exterior à criança (e muitas vezes ao aluno com deficiências em sua escolarização), os símbolos apresentativos elaborados através do jogo, do desenho, da narrativa possuem significado lógico, sensorial e emocional.

O **método discursivo** aposta principalmente na mediação de informações (palestras introdutórias, documentos em forma de textos) e na troca verbal de opiniões (debates). Ele visa principalmente ao conhecimento cognitivo e racional.

O **método apresentativo** utiliza técnicas criativas e lúdicas na preparação para a visita ao teatro e leitura do espetáculo após a volta à escola, como jogos, desenhos e rodas de conversa, através das quais os alunos contam a sua experiência sensível. Visa primordialmente à compreensão associativa e emocional.

A combinação das duas abordagens metodológicas permite que o aluno espectador se ocupe intensivamente e com todos os sentidos na sua relação com o evento espetacular, tornando-se capaz de refletir sobre a experiência sensível.

Na preparação para a ida ao teatro, na qual se utiliza o método discursivo, a mediação se dá através de informações sobre o autor e o contexto histórico

da peça e sua recepção na história do teatro. Muitas vezes há necessidade de esclarecimentos sobre o tema (quando a encenação não parte de um texto literário).

Alimentada por projetos interdisciplinares, a ida ao teatro poderá até mesmo focar questões de história, geografia, língua portuguesa e outros. Há espetáculos que propõem projetos de investigação por trazerem uma abrangência cultural larga. Trago como exemplo encenações de peças de Shakespeare.

Uma sugestão é propor a formação de equipes às quais podem ser atribuídas tarefas específicas. Professor, organize essas equipes com diferentes focos. Os alunos podem, por exemplo, observar com mais atenção a iluminação, a cenografia, os figurinos, o edifício do teatro. O próprio trajeto pode ser estudado por uma equipe. Como envolver os alunos? Quais equipes eles gostariam de formar para a ida ao teatro?

Assim como o espectador ante o espetáculo, você pode transformar a ida ao teatro em aprendizagem significativa, através da mobilização do processo de apreciação, informação e criação de seus alunos.

DURANTE O ESPETÁCULO

Mesmo considerando a praticidade de contar com um espetáculo teatral a ser encenado nas dependências da própria escola, o deslocamento das crianças até o teatro possibilita uma experiência estética ímpar por causa do contato com os elementos fundamentais que compõem o espetáculo.

Ir ao teatro possibilita a professores e alunos conhecer todo o aparato técnico do teatro. Visitas guiadas aos bastidores têm como objetivo desvendar sua função para os alunos. Bilheteria, leitura do programa, cenografia, refletores, bambu-

linas, coxias, camarins, mesa de som, mesa de luz, entre outros, podem ser demonstrados para as classes que vêm ao teatro. Esse serviço educativo é oferecido pelo Teatro Municipal de São Paulo, por exemplo, que também presta esclarecimentos sobre as profissões teatrais de encenador, cenógrafo/figurinista, ator, iluminador, técnico de som, maquiador, camareira, contra-regra, entre outros.

A visita começa muito antes da chegada ao teatro. E a entrada na sala de espetáculos é marcante. Cada teatro tem uma arquitetura especial. Uma visita ao Teatro Municipal, por exemplo, envolve toda uma história em torno do prédio e da disposição das acomodações na plateia (consulte o *link*, ao final do texto).

Na ida ao teatro, o professor é um membro na plateia, que acompanha a classe e observa atentamente a atitude dos alunos para dar continuidade às suas atividades na sala de aula.

Agora é o momento da fruição estética que principia com os três sinais que tradicionalmente anunciam o início do espetáculo teatral. O *black-out* (muitos espetáculos utilizam o recurso de apagar todas as luzes da sala de espetáculos antes do início) e a cortina que se abre, às vezes de forma majestosa, provocam em geral uma grande euforia nas plateias formadas por escolas. Deixe esse processo acontecer, professor, a partir deste momento os atores são os responsáveis pela comunicação entre o palco e a plateia.

A conduta da plateia durante o evento teatral é uma questão intrincada. Como fazer com que os alunos percebam a hora de falar e a de silenciar? O silêncio pode ser considerado uma conquista, nem imediata nem evidente. E muito menos imposta. A imposição do silêncio é muito pouco produtiva para a ambição de formar espectadores. Ela não se resolve colocando para fora quem estiver se manifestando durante a cena. Pouco adianta que os professores repreendam seus alunos ou que os artistas interrompam a apresentação para pregar lições de boa conduta à plateia presente.

Mas a importante ação na preparação e sensibilização para a ida ao teatro é determinante para um olhar e uma escuta mais atenta dos alunos.

Em uma ida ao teatro, com salas de Educação Infantil que foram assistir a *Os saltimbancos*, peça musical de Chico Buarque de Holanda, os atores ficaram surpresos quando, ao cantar as músicas, as crianças os acompanharam em coro. Por que a surpresa? As crianças tinham estudado a música do Chico com as professoras e participavam ativamente. Nas cenas que se seguiram, os atores davam a deixa da música e permaneciam em silêncio, ouvindo emocionados os cantos das crianças. Era a primeira vez que essas crianças de escola pública faziam uma visita ao teatro.

Durante o espetáculo, a adrenalina de uma plateia de jovens pode ir a mil! Não esperemos que o processo libertário da arte do teatro transforme o adolescente em um ser que contempla comportadamente. A libido dos jovens é provocada pelo espetáculo e se manifesta muitas vezes de forma ruidosa.

O tempo e o espaço no teatro são ralentados. A cena teatral provoca uma interrupção do cotidiano, focalizando uma ação em que personagens mostram seu mundo interno. A cenografia, os figurinos, a iluminação dão à cena teatral uma densidade que conduz o olhar e a percepção, provocando a experiência sensível do espectador, transformando-o em apreciador ativo. E como é maravilhoso perceber os momentos de silêncio intenso e atenção quando o espetáculo promove a fruição estética na qual se dá a aprendizagem deste instrumento maravilhoso de educação que é o teatro!

A VOLTA À ESCOLA

O sucesso da ida ao teatro pode ser julgado pela influência que exerce sobre as conversas e ações dos alunos, transformando e alargando o seu imaginário

e a sua leitura de mundo. A visita pode propiciar uma sequência de situações de aprendizagem, por intermédio de várias propostas que você, professor, pode fazer à sua sala de aula.

A ida ao teatro pode ser criadora de uma atitude interrogativa que permita ao aluno a construção do seu conhecimento de teatro pela apreciação e leitura do espetáculo.

Na sala de aula, após a ida ao teatro, as informações e percepções estéticas são compartilhadas entre os pares. Você poderá desenvolver procedimentos variados para avaliar a apreciação e leitura do espetáculo, fazendo propostas para a tematização do conteúdo da peça.

A tradução simbólica da experiência operada por meio do método apresentativo permite a construção de novos produtos artísticos, através das relações entre professor/alunos e alunos/alunos na sala de aula.

RODAS DE CONVERSA APÓS A IDA AO TEATRO

Do que vocês mais gostaram? Do que não gostaram? A experiência sensível do aluno pode iniciar com rodas de conversa desta natureza, mas não necessita ficar restrita ao plano do gostei/não gostei. Você, professor, pode fazer perguntas:

O teatro contava uma história para nós?

Em que época se passava a peça?

Quem eram os personagens?

Onde eles estavam?

O que faziam logo na primeira cena?

O que aconteceu?

Como terminava a peça?

Como era o cenário?

E os figurinos? Que cores tinham? Por que os personagens usavam aquela vestimenta? Quais eram os adereços de cena?

E a iluminação?

Havia música?

Inicie as rodas de conversa pedindo para os alunos descreverem o que viram objetivamente.

As rodas de conversa sobre as diferentes interpretações e leituras do espetáculo permitem compartilhar significados e ampliar a visão de mundo do jovem. Para trabalhar os conceitos de teatro e suas possibilidades de ensino, cabe ao professor assimilar as questões manifestas por seus alunos, assim como propor questões para contextualizar a leitura que eles estão fazendo.

Após a descrição detalhada do que viram, você, professor, pode fazer nova batelada de perguntas, promovendo a leitura do espetáculo.

Havia um conflito entre os personagens?

Eles entraram em acordo? O conflito foi resolvido?

Por que eles usaram tal adereço de cena?

Havia uma mensagem que eles queriam passar?

Tanto alunos quanto professores devem saber que cabe a eles a tarefa de compreensão da experiência teatral. O objetivo das rodas de conversa é estimular os alunos a produzirem interpretações pessoais, desenvolvendo a sua autonomia.

As atividades antes e depois da ida ao teatro devem acontecer de forma independente do espetáculo, não se prendendo necessariamente a assegurar os objetivos anteriormente planejados por uma encenação. Professores e alunos são autônomos na instauração de uma nova experiência na sala de aula, talvez impregnada, mas não determinada pela visita ao teatro.

Se o primeiro mediador dos conteúdos veiculados pelo texto ou pelo tema investigado é o próprio coletivo formado pelo grupo teatral, este processo se transforma em uma sucessão de construções de sentidos do receptor.

A escola é o espaço ideal no qual a aventura da ida ao teatro pode ser elaborada produtivamente. As relações professor/aluno e aluno/aluno são soberanas na leitura e atualização dos conteúdos ofertados pelo espetáculo de teatro.

Tal processo não permanece no plano apenas intelectual. Seria por demais reducionista limitar as questões colocadas para o aluno (por exemplo, com questionários) a respostas convergentes para saber se entendeu os conteúdos veiculados pelo espetáculo.

O método apresentativo pretende estabelecer relações entre a percepção corporal e a experiência sensível do espectador com as questões experimentadas pelos personagens e/ou eventos representados pelo espetáculo. A introdução de jogos de improvisação com a fala e o movimento é muitas vezes complementar ao método discursivo.

Com o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido por seus alunos, você, professor, pode estruturar procedimentos que os convidem a criar cenas de elaboração compreensiva. São prolongamentos criativos que buscam dar conta das questões propostas pela encenação. Os alunos são convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturam necessariamente como continuidade do espetáculo, mas como exercícios interpretativos do espetáculo assistido.

O importante não é aquilo que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse. Portanto, a sua função, professor, neste momento, é estimular o aluno a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional.

DESENHOS

Trago exemplos para elucidar o processo. A primeira coisa que peço às crianças e jovens são desenhos livres com os quais expressam aquilo que mais os marcou na encenação.

Nos desenhos feitos pelas crianças depois da ida ao teatro para ver *Sonhos de uma noite de verão*, de William Shakespeare, o personagem Puck aparecia de forma recorrente. Com o objetivo de aprofundar essa expressão simbólica através do desenho, indaguei às crianças:

Se você fosse um duende e tivesse o poder de Puck, o que faria para transformar a sua vida?

Segue o depoimento:

> *O Puck aprontou muito e eu vou contar um pouco do que ele aprontou. Puck espremeu a flor amor-perfeito na Titânia, a rainha das fadas. E também na Lisandra e no Demétrio. Ele fez Titânia se apaixonar pela mariposinha. Se eu tivesse o poder de Puck tiraria a violência do mundo. Eu viraria adulto, um homem bem bonito para arrumar uma namorada antes do dia dos namorados. É só isso que eu faria se eu tivesse o poder de Puck.*

O depoimento do aluno reflete a sua compreensão e o seu contexto social. Os valores aí traduzidos e a esperança por um futuro melhor mereceu toda a nossa atenção. A utopia de uma sociedade mais justa foi traduzida por esta criança através da resposta ao método apresentativo (neste caso, uma narração).

Trago outro exemplo de respostas ao método apresentativo, por meio de desenhos realizados por crianças e jovens após a ida ao teatro. Os exemplos dos

desenhos das crianças são importante fator de esclarecimento do exercício da função simbólica em desenvolvimento.

O espetáculo *Viagem de Gulliver* foi baseado no romance satírico de Jonathan Swift (1726). A narrativa inicia-se com o naufrágio do navio no qual Gulliver seguia. Após o naufrágio, ele foi arrastado para uma ilha chamada Liliput. Os habitantes desta ilha eram extremamente pequenos e estavam constantemente em guerra por causa de futilidades. Foi através dos liliputianos que Swift demonstrou a realidade inglesa e francesa da época.

Na segunda parte, Gulliver conheceu Brobdingnag, uma terra de gigantes, onde todos eram gananciosos.

1

Viajou pelo mar e numa tempestade seu barco afundou.
Ele nadou até uma praia.

[1] As ilustrações das páginas 31 a 35 são reproduções do acervo pessoal de Ingrid Dormien Koudela.

Na narração da criança que realizou este desenho, encontramos:

... o que eu mais gostei foi quando Gulliver estava dentro da gaiola. Quando ele foi dormir foi atacado por vários bichos que eram um gato e dois ratos e por duas serpentes bem gigantes. Eu gostei do Gulliver também do papel que ele fez. Eu gostei dos personagens eu gostei das cortinas do cenário e cada cena ficava bonita.

Eu gostei do mar que parecia um mar de verdade e a sereia do mar.

Esta é a cena que mostra Gulliver lutando. Esta é a cena que mostra Gulliver com medo.

Através do desenho, podemos observar as dimensões de tamanho dos personagens. O gesto do desenho das pernas de Gulliver tem um traço tremido, mostrando a emoção do medo.

O autor do desenho diz em sua narrativa:

... quando Gulliver acordou estava sendo espetado e quem estava espetando eram os liliputianos. Gulliver falou:

– Quem são vocês?

– Nós somos liliputianos. Ah já sei! Aqui é a terra dos pequeninos.

Eles amarraram Gulliver com muitas cordas que pareciam pulseiras.

Gulliver como não sabia a língua deles pedia comida e nenhum liliputiano entendia o que ele falava, mas afinal teve um liliputiano que entendeu Gulliver.

Eu já sei o que ele quer é comida ele está morrendo de fome tragam comida para ele cada pratinho tinha dez pães com carne. Gulliver comia tudo de uma vez só.

Gulliver parou numa terra onde os cavalos eram gente e ele encontrou um amigo que falou da família dele. O amigo dele falou:

– A sua família está passando necessidade. Não consegue pagar o aluguel, mas logo Gulliver perdeu seu amigo no canto da sereia.

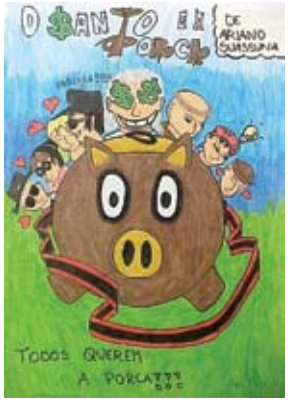
A peça *O santo e a porca* é uma comédia escrita pelo autor paraibano Ariano Suassuna (1957) e foi encenada pelo grupo Teatro do Centro da Terra (2001). O texto relata o casamento da filha de um avarento, sendo que o santo do título é Santo Antônio e a porca, um cofrinho, símbolo do acúmulo voraz de dinheiro.

Nos desenhos dos adolescentes o tema da avareza é abordado por meio de símbolos abstratos que mostram a síntese realizada a partir da compreensão da peça.

Santo Antônio e Eurico

A plateia aparece representada neste desenho realizado por um aluno do Ensino Médio.

Foto de cena. Muitas vezes recuperar um momento da peça através de uma foto de cena pode ajudar na memorização e leitura da peça.



O tema da avareza: todos querem a porca!

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Outra possibilidade que você pode explorar, professor, é a elaboração de textos individuais e/ou coletivos pelos alunos. Eles podem escrever uma carta para os atores, por exemplo, contando sua descrição e leitura da peça. Ou ainda, os seus alunos podem escrever em grupo uma nova peça a partir da peça que viram, modificando o enredo e os personagens. Ou eles podem modificar o início e/ou o final da peça. Por exemplo, Gulliver pode fazer novas viagens. Ele pode conhecer o bairro em que fica a escola. Ou ele pode ficar esperando o ônibus em uma parada em frente à escola e observar e/ou dialogar com os passageiros que estão na fila. Ele pode até entrar no ônibus e ir junto com algum passageiro até a sua casa, imaginariamente.

OS JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA

A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano para a representação, experimentando papéis e vivendo situações extracotidianas. A capacidade de representação dramática está presente tanto nos jogos de faz de conta quanto num espetáculo de teatro representado por atores profissionais, assumindo diferentes formas que se desenvolvem através de um processo evolutivo e construtivo, da criança até o artista adulto.

Enquanto o jogo de faz de conta, em suas formas iniciais, é totalmente improvisado ao sabor da imaginação dramática da criança, o espetáculo teatral, embora também necessite da espontaneidade, da improvisação e da intuição, resulta de um processo de criação e construção intencional, exigindo domínio da linguagem específica que só se completa com a presença do público.

Entre o jogo de faz de conta da criança e o teatro, como espetáculo a ser apreciado por uma plateia, é possível criar inúmeras gradações, promovendo atividades que relacionam o fazer e a leitura do espetáculo teatral.

O jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada.

Jogos teatrais na sala de aula (Spolin, 2007) destina-se especificamente ao educador que trabalha com teatro e aos professores em geral que desejam introduzir atividades de teatro em sua sala de aula.

Por meio das oficinas de jogos teatrais será possível desenvolver liberdade dentro de regras estabelecidas. O material do teatro, gestos e atitudes é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação estabelecida com a sensorialidade.

Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o atuante no jogo teatral passa a ser o artesão de sua própria educação. Esta antididática do jogo propõe a superação de atitudes mecanizadas, por meio da experiência viva do teatro, na qual o encontro com a plateia é redescoberto a cada partida. Formada inicialmente pelo grupo da sala de aula, que pode ser dividida em equipes, esta experiência com o jogo teatral pode ser desenvolvida levando à construção de produtos artísticos a serem mostrados para salas de aula paralelas.

Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática (técnicas de organização do aprendizado). O aprendizado estético é momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento.

A escola alegre de Paulo Freire seria o espaço ideal para a relação dialógica entre professor e aluno, propiciada pelo trabalho alegre do teatro!

BIBLIOGRAFIA

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. *Dicionário do teatro brasileiro*: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. *Texto e jogo*: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1996.

_____. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAMB, Charles. *Contos de Shakespeare*. São Paulo: Globo, 2000.

LANGER, Suzanne. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução por Jacó Guinsburg e Maria Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*: o fichário de Viola Spolin. Tradução e introdução por Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula*. Tradução e introdução por Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LINKS

Mediante pesquisa na internet, professores e alunos encontrarão uma série de informações úteis na preparação para a ida ao teatro. Por exemplo, a busca pode ser feita por autores/dramaturgos. O autor paraibano Ariano Suassuna pode ser procurado através de vários endereços, como, por exemplo, em www.arianosuassuna.com.br

A revista *Escola* (Abril) realizou entrevista com o autor:
http://revistaescola.abril.com.br/

Novos endereços podem ser buscados através dos sites de busca.

Experimente clicar a palavra **teatro** em http://www.google.com.br/, onde encontramos:
http://www.pt.wikipedia.org/wiki
http://www.teatrobrasileiro.com.br/
http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty
http://www.cooperativadeteatro.com.br/
http://www.itaucultural.org.br/.../enciclopedia_teatro/index

Muitos grupos de teatro têm sites que anunciam e informam sobre seus espetáculos, que podem ser úteis na preparação para a ida ao teatro. Seguem alguns sites recomendados:
www.teatrobrincante.com.br
www.centrodaterra.com.br
www.teatrodavertigem.com.br

www.2.uol.com.br/parlapatoes
www.satyros.uol.com.br
www.teatroventoforte.com.br
www.teatrooficina.com.br
www.companhiadofeijao.com.br

O agendamento para visitas monitoradas ao **Teatro Municipal de São Paulo** para as escolas da rede pública podem ser feitas pelo telefone 3223-3022, ramal 256.
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/teatromunicipal/
tmeducativo@prefeitura.sp.gov.br

LER A DANÇA COM TODOS OS SENTIDOS

Lenira Rengel*

Você se interessa por dança, professor? Qual dança?
Você gosta de dançar? Ou acha que não tem jeito para a coisa?

[*] Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia.

Sabemos que a expressão do corpo por meio da dança tem história e é um documento parte da cultura e da sociedade. A dança é feita de muitas danças: as danças sagradas (muito antigas em homenagens aos deuses, à natureza), as ritualísticas (as dos orixás, as indígenas), as danças clássicas (o balé, as indianas), as danças de salão (forró, funk, valsa), as danças populares (frevo, maracatu, bumba-meu-boi), as danças de rua (breaking), só para citar alguns exemplos.

Em geral, professores e alunos ficam intimidados, até mesmo apavorados ou avessos à dança, por possuírem um conceito de que ela deva ser altamente especializada, com corpos treinados, ou de que dança seja balé, ou "coisa de mulher", ou seja alguma modalidade de dança de rua.

Claro que o aprofundamento é necessário para o domínio do especialista, mas o papel da dança na escola não é o de criar dançarinos profissionais (porém não deixar de percebê-los), é o de permitir a vivência de possibilidades infinitas do universo do movimento, estimulando a experiência do sistema corporal em um amplo sentido: experiência, criação/produção e análise/fruição artística. Ao focarem a dança com uma leitura predeterminada, professores e alunos estarão agindo com coerção para com a atitude cognitiva do corpo como um todo.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

A dança não é só feita com o corpo, claro! Temos o espaço, o som e o movimento junto! Todavia, precisamos, como educadores, refletir como entendemos o corpo, pois é este nosso aluno, que é um corpo, quem vai dançar: analisando, conhecendo, fazendo. Muitos estudos, resultados processuais de amplas e minuciosas pesquisas e experiências *in loco*, têm nos demonstrado que o corpo (ou seja, uma pes-

soa) é um estado de trânsito entre o que se chama de abstrato, intelectual, metafísico ("teoria") e o que se chama de físico, sensório, concreto, motor, emocional ("prática"). Os estudos apontam também para mudarmos o paradigma dualista que separa corpo e mente! Por esta razão, as concepções de teoria e prática, como procedimentos independentes um do outro, mudam radicalmente.

A proposta triangular de ensino[1] é absolutamente coerente com os processos corpóreos, pois ela trata teoria e prática como indissociáveis. Pense em como ensinamos a nossos alunos que um intelectual é **apenas** "teórico" (e, em geral, ele próprio se pensa como tal), e assim negamos a própria presença e atividade do corpo, suas emoções, percepções e inferências, necessárias e entremeadas na sua, que, então, pode ser tratada como intelectualidade corpórea. Dizer, também, que uma pessoa é **apenas** "uma teórica da dança" é minimizar suas capacidades práticas, que estão sempre junto às teóricas. Ao se estudar história da dança, aprende-se como se faz dança. Exercita-se perceber, sentir e observar uma obra e suas tessituras[2] espaciais, corpóreas, o desenho de luz, as transferências de peso ou as mudanças de continuidade do movimento, por exemplo.

Ensinar ao aluno que agora é hora da "dancinha" ou da "aulinha de arte" para ele relaxar, suar, "praticar a criatividade" é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dele a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais. Os jogos espaciais e temporais, entre outros, de uma aula de Educação de Arte, são necessários ao de-

[1] Sobre a proposta triangular, consulte os livros de Ana Mae Barbosa, inclusive os organizados por ela. Você pode consultar também os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

[2] Tessituras são modos de "tecer" ou coreografar no espaço e modos de "construir" o corpo para uma determinada dança.

senvolvimento de noções de geometria, matemática ou física e os conceitos nessas disciplinas aprendidos são igualmente necessários para a aprendizagem artística. Noções de anatomia dadas nas disciplinas de Ciências e Biologia deveriam ser partes integrantes das de Dança ou Educação Física. A proposta desses diálogos interdisciplinares colaboraria para atender o corpo, que já une, sozinho, teoria e prática. Pensar é uma forma de sentir, sentir é uma forma de pensar. A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão, juntas, agindo nos textos do corpo.

QUE DANÇA DANÇAR NA ESCOLA

Historicamente o corpo (e este é o corpo que dança!) sempre foi muito escondido e reprimido (como sabemos disto!). Ainda há extremos paradoxos em relação aos corpos. Haja vista a "adultização" da criança em termos de gestualidade e vestimenta, por exemplo! Muitos professores têm vergonha de tocar seus ísquios ou púbis em aulas de reconhecimento anatômico, entretanto não têm o mínimo pudor de colocar alunas de cinco a oito anos com o bumbum virado para a câmera, ou melhor, para a tela da TV, rebolando como adultas. É até mesmo redundante lembrar a forte convenção sexual e, muitas vezes pornograficamente adulta, que o signo nádegas representa na cultura brasileira. O brincar de ser adulto traz certas informações à criança; no entanto, na maioria das vezes o que ocorre é uma indiferenciação entre ser criança ou ser adulto, acarretando graves problemas comportamentais, ou seja, não se trata de uma brincadeira que termina, e sim de uma maneira de agir que vai se tornando um hábito adquirido. Vestir-se cotidianamente, dublar músicas, ver programas de televisão de adultos e modelar-se como a artista (adulta) preferida carrega outro referencial para este corpo que tudo absorve, que é a criança. E uma criança se tornará

jovem, provavelmente, continuando a repetir essas caricaturas nefastas. Lembre-se, professor, de crianças de quatro, oito, ou mesmo adolescente de treze anos dublando letras que sugerem atos sexuais, **adultos**.

Se ensinarmos nossos alunos a terem uma visão crítica e proporcionar-lhes (e a nós próprios) uma atitude emancipatória e negarmos a postura vigente que permite a interferência de certos aspectos da mídia na educação, deixará de existir por completo uma ditadura que imponha "tipos de corpos". É de extrema importância que o aluno saiba que **todos** os corpos dançam. Coreógrafos contemporâneos fazem questão de ter dançarinos de diversas nacionalidades ou de estados ou de idades e/ou de formações de dança em suas companhias, para justamente revelar e dialogar com as diversificações culturais.

Se ao aluno for ensinado respeitar as diferenças existentes nos corpos, ele cuidará e aceitará o seu corpo, com a sua própria peculiaridade e individualidade. Inexiste um modelo de corpo. O que existe é um diálogo do/com o corpo e outros corpos.

Portanto, que dança dançar na escola? Todas as que forem possíveis. Tão somente, junto a uma visão crítica. É preciso, por exemplo, que os alunos reflitam sobre as letras das músicas que estão dançando, tanto em português, inglês ou em outra língua qualquer.

O PROJETO ESCOLA EM CENA

Professor, no projeto Escola em Cena este texto sobre dança visa trazer reflexões e sugestões de trabalho em sala de aula para se compreender e constituir a ida ao espetáculo como parte do currículo escolar. Assim, ao pormos à disposição

este material, pretendemos oferecer subsídios para o ensino e a aprendizagem da disciplina de Arte, com o intuito de potencializar a fruição e incentivar a análise do espetáculo cênico. Nesse sentido se manifesta e se efetiva definitivamente a noção de que a dança (e as outras artes) é área de conhecimento, compartilha saberes com outras disciplinas e, principalmente, ela **pensa** junto com todos nossos sentidos.

É importante que se tenha uma visão clara sobre o tipo de formação a desenvolvermos na área de arte. A arte não é entretenimento ou contemplativa apenas, é atividade de conhecimento, reflexão. Tampouco a arte é atividade extracurricular, mesmo que você, professor, faça atividades fora do horário escolar com seus alunos, como, por exemplo, a ida a um espetáculo ou evento de dança.

É possível criar habilidades e competências de acordo com programas pedagógicos por séries do Ensino Médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A CONCEPÇÃO DE DANÇA QUE FUNDAMENTA O PROJETO

A Educação é falha com o "corpo". Pelo fato de não serem suficientemente estimulados e educados para tal, muitos jovens, crianças e mesmo adultos não percebem o quanto é importante o movimento e a dança para o bem-estar, e nem mesmo aprendem a desenvolver a apreciação estética que existe em ambos, apresentam falta de coordenação motora entre braços e pernas, não têm uma postura saudável, têm falta de equilíbrio, por exemplo.

Professor, o que você pensa/sente sobre a dança, e ensina, é provavelmente o que interferirá no conceito de seu aluno e vai interferir na análise dele da

dança em cena, quando das idas aos espetáculos.

A concepção que alicerça essa proposta de trabalho compreende todos os tipos de movimentos físicos/emocionais/intelectuais.

Trabalhando com nossos alunos e os emancipando para esta dimensão maior dos componentes do movimento, poderemos oferecer-lhes maior vocabulário corporal e estimularemos sua criatividade. Assim, consequentemente, eles terão um leque maior de recursos para promover a expressividade de si mesmos, do que aprendem na escola e no seu ambiente cultural.

Como sabemos que o conhecimento se faz com o corpo, é preciso sempre reforçar que a dança no ensino tem o papel de acabar com o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor. Em suma, se o aluno desenvolve seu vocabulário de movimentos, estará, recíproca e simultaneamente, desenvolvendo seu vocabulário intelectual.

A técnica tradicional de ensino da dança se ocupa do domínio dos movimentos individuais para determinados estilos de dança. Como é sabido, o domínio de exercícios físicos isolados não reforça a consciência do movimento. Apreciar, conhecer e fazer dança abrangem mais que a dança no sentido restrito que esta por vezes desempenha, sendo apenas um aprendizado de passos. É importante estudar e analisar um movimento em particular, conhecer e treinar diferentes modalidades, técnicas e esportes. No entanto, se o professor/educador conduzir seus alunos apenas para movimentos codificados e estereotipados, estará mostrando um aspecto limitado, dos inúmeros que a Arte da Dança tem. O conhecimento de princípios gerais da linguagem do movimento, do uso do espaço, do som, por exemplo, fornece um instrumental para que as aulas de dança proporcionem aos alunos uma movimentação menos restrita e mais de acordo com a criatividade e o desenvolvimento deles. A reflexão em sala de aula ou em um local de apresentação também contará com recursos que possibilitarão ir além do gostar ou não gostar.

PREPARANDO PARA ASSISTIR AO ESPETÁCULO DE DANÇA[3]

Como fazer da ida ao espetáculo de dança – com toda a magia, o êxtase, a reflexão, a decepção ou o reconhecimento de um mau trabalho – um ato parte da atividade da própria vida cultural do aluno?

Professor, é possível estabelecer processos diferenciados e todos fazendo parte de um procedimento metodológico dinâmico e aberto a pesquisas, estudos, acasos, propostas, intuições e reflexões. A ida ao espetáculo cênico pode ser parte de um processo habitual de fruição artística. Pode ser que ele seja o início de uma atividade curricular ou o fim de uma etapa ou, ainda, parte de uma longa atividade a qual prevê que mais de um espetáculo seja assistido pela(s) classe(s).

Muitos de nós compactuamos com atitudes coercitivas sobre os movimentos, o comportamento e o pensamento, tais como um modelo de beleza a ser seguido, ou uma única modalidade de dança a ser dançada e, ao fazermos isto, criamos uma lacuna tanto física quanto simbólica entre o aluno (e nós próprios) e a obra de arte. A elitização da arte, o "olimpo das celebridades", o mito do artista incompreensível, entre tantos outros clichês do campo da arte, só contribuem para a não democratização do ensino/aprendizagem, o analfabetismo artístico, a intolerância, a brutalidade...

Sabemos, claramente, que não é possível dar conta de toda a complexidade da arte e seus saberes. Entretanto, com todo o respeito que é devido ao conhecimento e à arte, não podemos, sobretudo, temê-los. Portanto, a proposta é que a ida ao espetáculo, seja ao teatro, ao estádio ou à praça pública, seja menos envolta

[3] Em "Textos de apoio" (p. 66) há mais material para estudos da arte da dança.

em mistérios e em inúmeras proibições. Vale ressaltar que regras e comportamentos a serem obedecidos não são sinônimos de coerções. São códigos culturais.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM A DANÇA

Atividade 1: Roda de discussão

Objetivo

Ampliar o conhecimento dos alunos sobre as instâncias que formam a dança a partir do levantamento e sistematização de suas representações sobre essa arte.

Mesmo que o aluno nunca tenha ido ao teatro, sempre há alguma analogia que possa ser feita para prepará-lo para tal momento. O pedagogo do final do século XVIII Joseph Jacotot (pela voz de Rancière, 2005) nos ensinou que mesmo o analfabeto reconhece um círculo na letra O. Alguma forma de espetáculo o aluno da rede pública estadual já assistiu, com certeza.

Encaminhamento

Inicie fazendo uma roda com todos os alunos da classe e peça para quem já foi a algum espetáculo de dança para contar a sua experiência. Na roda, estimule a imaginação... O que poderá ser? Havia uma história? Como relatar o que se passou em cena? Como eram os movimentos? Havia objetos usados para se dançar com eles? É possível se lembrar de algum movimento? Os dançarinos se comunicavam?

Nada definitivo ou taxativo. Aceite o valor de cada resposta ou reflexão. Valorize, critique, questione as diferentes opiniões, todavia não deixe de apontar elementos comuns nas elaborações dos alunos.

Tenha como referência para essa conversa o que Valerie Preston-Dunlop (1998) nos fala de quatro instâncias que se dão em conexão e que formam a dança, qualquer que seja ela: o intérprete, o movimento, o espaço e o som. Muitos outros estudiosos, críticos e nossos próprios alunos usam outros termos sinônimos, não há problema algum! Todos tratam de dança. Você pode, professor, utilizar esses conceitos ou similares, todavia eles são bastante abrangentes e coerentes:

O intérprete – é a pessoa que dança, o aluno ou o dançarino profissional. A dança não acontece sem a pessoa que dança, sua biografia, sua postura física, seu "jeito" singular, seu corpo, sua personalidade, sua criatividade, suas habilidades e limitações. Em uma obra contemporânea, o intérprete, usualmente, usa de recursos teatrais, a voz ou o canto, a interpretação. Por isso o uso do termo intérprete, para dar conta de alguém que não é apenas dançarino ou bailarino (quem faz só o balé). Mas, é claro que o intérprete pode ser apenas dançarino.

O movimento – toda forma de coordenação de partes do corpo, ações corporais as mais variadas (andar, girar, saltar, cair, descer, torcer...), os fatores de movimento (fluência, espaço, peso e tempo), formas espaciais desenhadas pelas ações, relações no próprio corpo e relações entre os corpos. O movimento engloba, ainda, inúmeros, variados e díspares vocabulários: técnicas de diferentes danças modernas, passos de danças folclóricas, danças de salão, danças sociais, esportes, balé, frevo, jazz, capoeira, sinais das linguagens dos surdo-mudos, percussão corporal, etc., etc.

O som – engloba **todos** os tipos de música e **todos** os tipos de som: a respiração, as mãos raspando, roçando ou batendo no corpo, no chão ou em algum objeto, sons emitidos por meio da voz, etc. Professor, o emprego do termo som se deve ao fato de a dança não ser feita só para ou com a música, e sim, com som. No silêncio

há som (mesmo surdo-mudos emitem sons: esfregando as mãos, rindo, respirando!). Na sua grande maioria, as danças são subordinadas à música. Podemos usar a música de outras maneiras: em contraposição ao movimento; independente deste, por exemplo. Quando analisamos dança devemos perceber como o som está sendo usado: de forma integrada ao movimento, ou coexistindo com ele, se a música foi criada para a dança, se está sendo executada ao vivo e utilizando a improvisação, por exemplo.

O espaço – engloba o palco, a sala de aula, o pátio da escola, a praça, o espaço de um vídeo, a forma de se colocar a plateia, entre outras possibilidades que se criam ou possam ainda ser criadas. O espaço engloba também o cenário e a relação espacial que se dá, os figurinos e os objetos de cena, o desenho de luz (a iluminação).

Alguns aspectos envolvidos no ir e estar no espaço do espetáculo também precisam ser apresentados aos alunos. Qual o ambiente da dança? Teatro? Museu? Exposição? Praça ao ar livre? Tal fato interfere no que é apresentado?

É importante, também, que o aluno saiba que em teatros existem camarins, coxias, luzes frontais, contraluzes, laterais, uma mesa de luz e som, que são operados por pessoas, isto é, esteja ciente de todo o aparato sem o qual a cena não aconteceria, mesmo um solo.

Leia e discuta com os alunos críticas de dança que são publicadas em jornais e revistas especializadas, mesmo que não tenha visto o espetáculo ou que ainda vá vê-lo. Aprende-se deveras com uma opinião que tem conhecimento e experiência, independentemente se gostamos ou não. Nossas noções de belo, grotesco, estética e poética são questionadas com as críticas. Sabemos que se tratamos o corpo como uma totalidade no processo de conhecimento, a fruição estética não se desvincula, absolutamente, do experienciar e do produzir. Então, devemos ensinar ao aluno que bonito não é só o que ele gosta ou apenas o que ele reconhece e conhece. É crucial que, ao apreciar Arte, o gosto pessoal seja transposto. Não que deva ser

esquecido (o que é impossível, como vamos apagar o que somos?). Porém, devemos ensinar a nossos alunos ir além da mera percepção, além do eu gosto... eu quero... eu penso...

Com as críticas temos acesso também a informações relevantes sobre o contexto histórico, econômico e o papel desempenhado na sociedade pelos integrantes de uma determinada companhia ou grupo de dança. Podemos, inclusive, saber se há ensaios abertos ao público, por exemplo.

Atividade 2: Movimentos e ações corporais

Objetivo

Realizar e analisar movimentos e ações corporais, pois será possível ver essas ações acontecendo na dança. O que essa arte faz é que, a partir dessas ações, que podem ser tão comuns, ela cria linguagem. Ela estiliza e apura, com técnicas e poéticas, a qualidade dessas ações.

Encaminhamento

Assim, para preparar a leitura da dança em um espetáculo, alguns procedimentos metodológicos[4], que são parte da própria atividade, podem ser realizados em sala de aula:

Desenvolva esses procedimentos na sequência proposta a seguir.

[4] Esses procedimentos têm como material de criação o instrumental do estudioso do movimento Rudolf Laban (1879-1958). Seu sistema está presente na educação e arte contemporâneas por meio de pesquisadores que atualizam seu sistema no mundo todo.

Dobrar, esticar e torcer

Proponha a seus alunos que percebam, façam e analisem o próprio modo, e o dos colegas, de movimentar o corpo. Eles vão perceber as chamadas funções mecânicas do corpo – dobrar, esticar e torcer[5] – e que, mesmo sentados, lendo um texto, nós dobramos, esticamos e torcemos o corpo, ainda que muito pouco...

Peça para seus alunos experimentarem dobrar, esticar e torcer com os braços e tentarem perceber como isso ocorre.

Peça em seguida para experimentarem com as pernas e depois com o tronco.

Incentive agora um bom espreguiçar com o corpo todo.

Ao som de uma música ou instrumento, indique a seus alunos que experimentem dobrar, esticar e torcer, locomovendo-se pelo espaço. Pare o som e eles devem ficar como "estátua". Faça isso algumas vezes e, ao pararem, peça que se observem.

Divididos em grupos, solicite que alguns façam uma dança com movimentos mais esticados, outros mais dobrados e outros mais torcidos. Troque os movimentos, até todos terem experimentado cada ação.

Faça uma roda, pergunte como se sentiram. O que é possível observar a partir de tal exercício? As torções são agradáveis de se executar? Como estão sentindo o próprio corpo? Conseguem perceber estes movimentos no seu cotidiano e no de outras pessoas? Em desenhos, pinturas é possível identificá-los?

Mostre um vídeo ou DVD. Veja com os alunos livros ou fotos de danças (qualquer modalidade). Converse sobre danças que eles conhecem ou que dançam ou que já viram. Há danças com movimentos e, consequentemente, com corpos mais

[5] A Educação Física usa os termos flexionar, estender e torcer. Desnecessário se faz um embate por terminologias que não se eliminam.

esticados? Ou há danças com "dobrar, esticar e torcer" usados todo o tempo?

Ações corporais

Um modo eficaz e prazeroso de iniciar e incentivar as pessoas à dança é por meio de procedimentos com as denominadas **ações corporais**.

Introduza ações.

Não há quem não as saiba fazer, são atividades conhecidas: sentar, correr, levantar, parar, sacudir, cair, engatinhar, balançar, deitar, rolar, pular, rodar, empurrar (se quiser, abra um dicionário e escolha!)[6].

Introduza agora **ações contrastantes**: correr – parar; crescer – diminuir; aparecer – sumir; etc.

Pratique também o uso de **ações complementares**: desmanchar – derreter – ruir – desmoronar; fugir – desaparecer; agradar – envolver; etc.

Peça agora para seus alunos formarem trios ou quartetos e criarem uma sequência com quatro ou cinco ações (por exemplo, correr, parar, tremer, girar, pular e cair). Os alunos devem escolher as que quiserem.

Ajude-os se estiverem sem ideias. Auxilie cada grupo e faça-os registrarem a sequência (a memória é fundamental, não devemos apenas improvisar aleatoriamente).

Todos podem fazer todas as ações, ou cada um uma ação, ou então três alunos fazem duas ações e os outros, as ações restantes.

Faça agora os grupos mostrarem uns aos outros a dança que criaram.

[6] Importante frisar que as palavras corpo, corporal, corpóreo referem-se a instâncias físicas/emocionais/intelectuais de uma mesma realidade que é **corpo**. Portanto, girar ou torcer, por exemplo, trazem tanto uma experiência subjetiva e estética quanto sensório-motora a uma pessoa.

Finalize, fazendo uma roda, para analisar as ações corporais das danças e seus significados. Por exemplo, o que pode significar uma dança com ações rápidas de socar, bater e dobrar como o break?

Ações que se transformam em dança

Proponha que os alunos se deitem no chão e reproduzam ações de dormir, despertar e levantar. Durante o exercício, procure levá-los a tomar consciência de cada movimento realizado.

Estimule-os a criar, em grupos, uma dança que inclua esses movimentos de dormir, despertar e levantar-se da cama e depois apresentá-la aos demais.

Em seguida, proponha questões referentes:

- ao espaço que empregaram: se mais pessoal (bem próximo ao próprio corpo), mais parcial (um pouco mais expandido em relação ao corpo) ou se mais geral (mais amplo no lugar em que se está);
- a direções no espaço e em níveis espaciais (alto, médio e baixo, com todas as gradações possíveis).

Agora, utilizando os mesmos movimentos que os estudantes fizeram ao representarem as ações de dormir, despertar e levantar, peça que eles recriem a sua movimentação. Por exemplo: a que era mais sinuosa, rápida e leve deve ficar mais direta, rápida e forte.

Observar a sequência de um colega e apresentá-la com algumas modificações.

Escolher uma sequência só com movimentos de dormir e executá-los em pé, percebendo, assim, como movimentos do cotidiano podem ser modificados e trazer novos significados à dança.

Converse com seus alunos sobre outros modos de fazer "diferentemente os mesmos" movimentos.

Ao término da atividade, proponha as mesmas questões sobre direções, caminhos, dimensões espaciais, qualidades rítmicas, por exemplo, e enfatize a análise dos significados que eles percebem com as modificações feitas.

Você pode, professor, empregar outras ações cotidianas. Tais como: pentear os cabelos; vestir-se; entrar na sala de aula, sentar-se e pegar o caderno; esperar o ônibus ou o metrô, entre outras.

A IDA AO ESPETÁCULO

O ônibus, a cidade, a excitação da saída... que talvez se torne um hábito. Sabia que, de acordo com Mattelart (1997), muitas cidades foram projetadas a partir de metáforas corpóreas? Os trajetos das ruas são os fluxos/caminhos/sangue/veias/carnes/linfas do corpo? Os alunos podem pensar na cidade como um corpo que dança, na lentidão do tempo e simultaneamente na sua rapidez insone.

Já há dançarinos na entrada; ou entra-se pelo palco ao invés de pela plateia; as luzes já estão apagadas. A plateia não vai ser usada, as cadeiras para o público estão dispostas no palco. Portanto, o público faz parte da cena? O dançarino canta? Usa texto verbal?

A hibridação de linguagens artísticas tem sido uma das características não só da dança como da arte contemporânea de uma forma mais geral.

O comportamento dos espectadores – a formação do público – vai se dando pela própria presença no local. Os alunos entre si acabam por se ajudar nas atitudes e comportamentos. Portanto, professor, lembre-se que você também é parte do público e não tenha vergonha da manifestação do seu jovem aluno, não o reprima. Obviamente, como já apontamos, regras de convivência não têm nada a ver com re-

pressão. A magia da cena, a análise "fria" e necessária que às vezes uma obra propõe, o olhar do intérprete, a sua postura, o tema da dança, o desenho de luz se comunicam com a plateia e devem provavelmente contagiá-la.

Incentive os alunos a lerem o programa do espetáculo. Ele é parte importante do *ler a dança com todos os sentidos*.

A VOLTA À ESCOLA

Atividade 3: Análise do espetáculo

Objetivo

Analisar aspectos do espetáculo de dança a partir das observações dos alunos.

Professor, na sala de aula, ao propor a reflexão após a ida ao espetáculo, as relações podem ser tantas quantas você e seus alunos elaborarem, a partir das interações que estabeleceram com a dança assistida. A partir daí, atividades de improvisação de dança e elaboração de textos diversos sobre inúmeros aspectos dessa arte podem ser desdobradas.

Do mesmo modo que pensamos teoria e prática inseparáveis, ou que a dimensão da experiência depende dos conhecimentos que se tem, o mesmo se dá com "subjetivo" e "objetivo". A subjetividade é plena de objetividade e vice-versa. A experiência subjetiva de cada aluno e seu repertório de conhecimentos (não só de dança, mas também de arte, de história, de estética, de música) **coexistem** e **convivem**.

Encaminhamento

Organize com os alunos uma discussão em grupo em torno de suas observações sobre a apreciação do espetáculo.

A sistematização pode ser feita a partir do relato dos grupos, seguida de discussão entre todos e da escrita de uma síntese individual.

A seguir algumas questões que podem ser propostas aos alunos, em uma sequência de aspectos a serem analisados.

- **Tema** – Qual é o tema da dança: uma poesia? Social? Político? Histórico? A gravidade agindo no corpo?
- **Espaço** – O espaço agindo no corpo (danças em rampas, muros, aquários, trapézios entre outros espaços)?
- **Corpos dos dançarinos** – Como se deu a postura? Alongada? Arredondada? Sinuosa? As pessoas que dançaram eram musculosas? Fortes? Gordas? Magras? Fora dos padrões convencionais de dança? Deu para perceber o tipo de qualidade de treinamento do dançarino (alguns fazem musculação além de natação e balé, outros, só balé, outros ainda não têm vocabulário de balé no seu repertório de movimentos)? O corpo foi "multipartido" (mais mãos e cabeça, por exemplo, nos movimentos) ou havia a ideia do corpo todo e com ênfases em certas partes, por exemplo?
- **Os materiais de movimentos** (os "passos de dança" utilizados) – Houve pesquisa de linguagem (criação de movimentos não codificados)? Dá para reconhecer alguns códigos de dança? Havia, por exemplo, passos de danças tradicionais como o maracatu e balé clássico? Há o uso da improvisação? Simultaneidade de ações? Coabitação e mescla entre técnicas de dança? É possível identificar as infinitas nuances de emprego dos fatores de movimento (de acordo com o "alfabeto" de Rudolf Laban).

Fatores de movimento de Rudolf Laban:
fluência (paradas e continuidades do movimento, relações entre partes do corpo);
espaço (focado e/ou multifocado, tridimensionalidade, bidimensionalidade e a impossibilidade do unidimensional, mas a sua busca);
peso (leve e/ou firme, com seus contatos com o solo ou outros corpos, objetos, com suas minúsculas tensões, como um piscar de olhos, por exemplo);
tempo (sustentado ou lento e súbito ou rápido, com diferentes durações de movimento e métricas)? Qual foi a organização cênica do corpo (ou seja, a relação do corpo com o espaço)?

• **Utilização do som** – O som teve um caráter independente, não obstante ter feito parte da dança? Havia música ao vivo? Que tipo? Como era o músico? Ele estava em cena? Fora de cena? Havia música ou som? Havia percussão corporal? A iluminação, jogos de luzes e sombras: quais símbolos elas carregam?

Para encerrar esse processo de análise, converse com seus alunos, de uma forma mais ampla, sobre questões do corpo que têm sido objeto de tantos artigos, pesquisas e livros. Como já nos referimos, o corpo é alguém, não é uma abstração. Reflita os tantos modos midiáticos de corpo; as restrições aos corpos em algumas danças; a sua expansão em outras; as suas ambivalências; a liberdade do corpo todo, os tantos corpos que podemos ser, ter. Proponha analisar danças que reflitam a questão do corpo. E, por fim, conversem sobre a dança como profissão, coloquem-se de maneira reflexiva sobre o papel do profissional de dança e seu campo de abrangência.

Atividade 4: Improvisação a partir da cena

Objetivo

Organizar possibilidades de criar danças a partir da análise de um espetáculo como resultado do processo de aprendizagem.

Encaminhamento

Organize uma roda de improvisação.

Primeiramente, um aluno faz um movimento (do qual se lembra da dança assistida, não precisa ser exato. É a sua memória, a sua recriação), o seguinte repete o movimento do colega e faz outro. Assim se segue por todos os alunos.

Atenção: um aluno só repete o movimento do colega próximo a si e faz um outro movimento, portanto, cada aluno fará dois movimentos. A classe ajuda a lembrar se alguém esquecer, portanto, os alunos que não têm a vez no momento não estão fora da proposta.

Organize outra roda de improvisação: um aluno faz um movimento (do qual se lembra da dança assistida, não precisa ser exato. É a sua memória, a sua recriação), o seguinte repete o movimento do colega e faz outro. Assim se segue por todos os alunos.

Atenção: Desta vez os alunos vão tentar fazer **todos** os movimentos. Então quer dizer que o 16º aluno, por exemplo, vai fazer os quinze movimentos anteriores e mais o seu. A classe ajuda a lembrar se alguém esquecer, portanto os alunos que não têm a vez no momento, não estão fora da proposta.

Tente não se preocupar, nem a seu aluno. Fechar a mão ou encostá-la

suavemente no rosto ou fazer uma careta com os músculos bem retesados podem se tornar interessantes movimentos de dança! Se a classe for numerosa, como soe acontecer, faça duas rodas, observe e esteja atento a ambas. Ou então, um grupo de alunos faz primeiro e os outros observam.

Em seguida, com este repertório de movimentos, os alunos dividem-se em grupos e se colocam em diferentes formações no espaço (evitar a roda) da sala de aula ou da quadra ou outro local: diagonais, espirais, um aluno de pé e cinco deitados um por cima do outro; três alunos em fila lateral e dez se deslocando e dançando os movimentos que escolherem, em várias direções, por exemplo.

Use as cadeiras da sala, objetos dos alunos como cenários e marcações no espaço. Use músicas as mais variadas: Bach, percussão ou uma ciranda.

Peça, depois de um bom tempo de improvisação (duas ou três aulas ou mais), para que os alunos memorizem e criem uma sequência coreográfica de movimentos, mesmo que haja um espaço aberto para a improvisação.

Eles podem fazer desenhos das suas trajetórias no espaço ou dos figurinos e adereços que resolverem usar (mesmo em sala de aula). Podem escrever que ações corporais estão usando, descrevendo as qualidades dos seus movimentos: com raiva, com força, bem depressa, meio alegre, vibrante, melancólico, muito lentamente e explodir em um soco no ar.

Deixe que os alunos escolham seus ritmos preferidos, mesmo que você os abomine. Aos poucos vá introduzindo outras apreciações musicais, dizendo a eles que podem também ser menos tradicionais ao se apegarem tanto a um determinado gênero e que estão muito influenciados pela mídia, sem uma visão crítica.

Ao final desse processo, um grupo apresenta a sua dança aos outros e, com certeza, criam o espaço da análise.

Atividade 5: Criar um programa

Objetivo

Sistematizar as aprendizagens sobre a escrita da dança e compreender que a linguagem verbal não se presta apenas a explicar a dança. Entender que verbal e não-verbal criam interfaces.

Encaminhamento

Forme grupos de escrita de um outro programa para o espetáculo assistido e/ou para a criação de dança feita em sala de aula.

Solicite que os alunos definam seu formato, o papel a ser utilizado e o gênero de linguagem (informativa, narrativa, poética), as imagens que poderão ser colocadas, etc.

Depois de terminarem, peça que cada trabalho seja visto por todos os alunos e que os comentem sobre a clareza das informações, a imagem que a palavra tem no espaço do papel e a estética.

TEXTOS DE APOIO

Uma atitude educacional contemporânea

Professor! Sabemos que a escola é às vezes o único ambiente de acesso à educação que pode possibilitar as mínimas condições de inserção de um educando na sociedade. E o único contexto, principalmente, que pode trazer a oportunidade de ser educado em Arte como conhecimento articulado.

Trabalhamos na inter-relação de ensino e aprendizagem, uma não se dá sem a outra. Porém, nós, educadores, somos os principais responsáveis por este processo. É muito fácil, irresponsável e cômodo afirmar que um aluno não aprende ou não quer aprender. Somos nós, que estamos imbuídos na sala de aula de um "saber" a ser transmitido, que precisamos buscar as mais diversas formas de torná-lo dinâmico e eficazmente comunicativo. Cada aluno é diferente, às vezes precisamos explicar um tema, para cada um, de modo diferente. Obviamente há grandes exceções e muito a se reivindicar como respeito e estruturas de trabalho. Todavia, a proposta é que o professor se engaje em uma atitude educacional contemporânea como atitude.

O professor/educador deve experienciar a dança e o movimento para poder produzir e analisar. Ao se tornarem mais integrados com seu próprio corpo e desenvolverem seu vocabulário de movimentos, criando assim um repertório próprio, os educadores poderão fazer com que seus alunos também ampliem o seu, afirmem sua personalidade, revelem suas preferências e apreciem dança.

A ideia é a de partilhar que o ensino do movimento, da educação da dança não trata apenas de um modo específico de se fazer dança e sim de uma maneira de agir contemporânea.

Uma atitude educacional contemporânea colabora para que o educando e o educador possam estar aptos para lidar com a ocorrência e o reconhecimento do acaso, aguçar a percepção para o estímulo do coletivo e colaborar com a criação de todos os envolvidos em um processo de criação, informação e comunicação.

A não hierarquia da qual tratamos refere-se às relações pessoais, espaciais e ao pensamento: indica um deslocamento do ponto fixo para a não subjugação ao totalitarismo de um sentido único ao qual se remeter e implica em entender do que trata a diversificação (de movimentos, de pessoas, de modos de pensar), buscando uma relação sem centro e sem simetria ou então criando centramentos que se transmutam entre alguém ser o diretor em um trabalho e contrarregra em outro! E, assim, ler a arte da dança com todos os sentidos.

Texto, dança, cultura, linguagem

O entendimento de texto é mais amplo do que somente o de domínio verbal. O texto pode ser não-verbal, uma pintura, um som, gestos, uma escrita, movimentos, um diagrama, traços, sonhos...

Podemos afirmar que a cultura é formada por um conjunto de informações que estrutura o mecanismo das relações cotidianas que os grupos sociais acumulam, processam e transmitem por meio de diferentes manifestações do processo da vida, como a religião, a arte, as leis. Ela não leva em conta apenas o sistema social, mas tem como vital todos os fenômenos que incidem sobre a coletividade. A cultura é então um sistema de muitos textos, inclusive um texto artístico.

Assim, linguagem na cultura é entendida não apenas como verbal. Linguagem é, portanto, o modo como nossos alunos se vestem, o comportamento, os movimentos e gestos, as imagens gráficas, os outdoors, os programas de televisão.

Todos esses sistemas têm significações próprias e o importante é perceber que todos tratam de uma mesma realidade complexa.

A dança é um sistema da cultura, vamos tratar dela um pouco.

Tipos de dança: a dança e as danças

Os alunos com certeza têm alguma experiência com/em dança[7]! Muitos gostam de dançar livremente, outros são bastante multirrítmicos (apreciam vários ritmos e modalidades), outros têm pais ou avós que dançam. Muitos gostariam de dançar... Outros detestam... Será que sabem por quê?

A dança não é só dançar, pode-se escrever sobre dança, fazer figurinos, propor sequências de movimentos ou coreografias, sugerir algum tipo de iluminação para algum exercício em sala de aula. Todavia, os alunos podem compreender que o fazer dança é parte de todo o conjunto para apreciação e o entendimento do que seja dança. E, aí, professor, temos que problematizar o que seja entendimento. Como já tratamos um pouco de significação, podemos saber que há inúmeros entendimentos de dança. Há danças com narrativas bem lineares, com uma clara analogia à linguagem verbal. Umas buscam manter-se fiéis ao verbal (porém ela não é uma mimese do verbal, ela é uma transformação, uma criação), outras, apesar da "história", buscam outros significados na própria movimentação, trajes, silêncios, formas...

[7] Quanto à **experiência** (v. em Abbagnano, 2003, se quiser informar-se mais na área da Filosofia), mister saber que não se trata, tão somente, de relações imediatas, físicas ou práticas com o mundo, que se repetem, e aí concluímos que "temos experiência" em um dado assunto. A experiência depende do contexto cultural, psicológico, social, entre outros. Ela (a experiência) está implicada com o que sabemos, com o que estudamos e com o que aprendemos e onde vivemos, por exemplo.

Há danças com temas e conceitos bem definidos, outras que tratam das próprias possibilidades de deslocamento do corpo no espaço, dos limites e desafios do corpo, das sutilezas da gravidade, por exemplo. Cada dança tem suas propostas. É preciso, portanto, como já dissemos, estarmos abertos para os diferentes julgamentos e opiniões que uma obra de arte de dança pode ter.

O aluno e você, professor, percebem então que é bastante extenso e abrangente o currículo para um conhecimento amplo de dança. Como reconhecer ou praticar dança étnica, ou uma dança de rua, ou analisar em DVD o balé romântico, ou, ainda, a dança moderna ou a dança contemporânea? Como olhar para esta imensa diversificação? Todas elas fazem parte do que é chamado de contemporaneidade.

Dança contemporânea

Não confundir, professor, conceitos modernos, clássicos ou românticos com contemporâneos. É muito importante deixar claro aos alunos que contemporâneo não quer dizer apenas viver no momento presente e, então, tudo que se faz no ensino/aprendizagem ou se vai assistir é "contemporâneo". Contemporâneo é uma maneira de se fazer Arte. Também não é melhor ou pior fazer balé clássico ou dança contemporânea, o importante é que o aluno possa ter conhecimento de características artísticas e discerni-las no fazer, no conhecer e no analisar a dança.

Ainda convivemos com os ideais do romantismo no balé: a heroína triste e etérea com características sobre-humanas, capaz de morrer ou enlouquecer por amor, ou "apague-se a realidade que a arte é a fuga para um mundo encantado" (entre outros aspectos fantasiosos). Mantém-se, também, uma formalidade surgida na Corte, com mais de 500 anos. O balé preserva uma hierarquia de reis e rainhas, príncipes e marqueses, ao manter o corpo de baile, primeiros bailarinos, estrelas, etc.

A dança moderna

> *veio ao encontro das grandes mudanças que já estavam em andamento. Os personagens e os temas agora não traziam mais fadas, bailarinas etéreas, willis e bosques encantados. Os novos personagens causavam estranhamento por seus movimentos e posturas, figurinos cubistas e inovadores. Os cenários inventavam lugares bem diferentes dos antigos bosques e jardins do romantismo. Essa dança trouxe muitas mudanças: pés descalços, movimentos do tronco de um modo mais flexível e técnicas executadas ao nível do solo, com os dançarinos deitando, sentando e se ajoelhando. Na técnica clássica, a maioria dos exercícios era, e ainda é, em geral, executada em pé. O mais importante, porém, foi a mudança de ideias: preocupações sociais, políticas, sentimentos humanos mostrados por meio da dança. O tema e personagem principais eram o homem moderno, sua vida, suas tradições, seus conflitos, enfim, o homem inserido em seu mundo* (Langendonck e Rengel, 2006:41).

Todavia, a dança moderna ainda preservou certos critérios codificados de se fazer dança, ou seja, existem técnicas específicas que são seguidas ao se coreografar essa modalidade de dança.

A dança contemporânea, e é esta a que muitos dos alunos têm assistido, não há um modo definido de fazê-la. Existem tantas danças quantos forem seus criadores.

Algumas características do contemporâneo na dança:

- não hierarquia, não existe "o melhor" dançarino, o melhor corpo e o "resto" é coadjuvante. Todos são solistas e coadjuvantes (claro que se valorizam as capacidades singulares de cada um!);
- variadas mídias: TV, DVD, projetor como parte da obra;

- múltiplos empregos da música: ao vivo ou não, eletrônica ou não;
- uso da improvisação como estratégia de criação e como a própria dança, no momento do espetáculo;
- deslocamento do centro da cena ou do palco. Não há um ponto central ou um sentido único ou predominantemente simétrico no espaço;
- propostas em relação à gravidade: muito uso do solo e danças "aéreas";
- implica diferentes empregos de técnicas e treinamentos: danças populares; tai chi chuan, yoga, esportes, lutas, balé, entre outros;
- processo e pesquisa de linguagem de movimento, ou seja, criam-se novos movimentos.

Não se trata de apenas "misturar" tudo, o tratamento da criação artística é que deve ser contemporâneo. De nada adianta colocar luzes brilhando, projetor, roupas cotidianas e chamar de contemporâneo um trabalho se existe hierarquia do "melhor" ou "a melhor" e um uso do espaço extremamente convencional, por exemplo.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DICTIONNAIRE du ballet moderne. Paris: Fernand Hazan, 1957.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GREINER, Christine. *O corpo*: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. A dança, pensamento do corpo. In *O homem máquina*: a ciência manipula o corpo. Org. Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LANGENDONCK, Rosana Van e RENGEL, Lenira. *Pequena viagem pelo mundo da dança.* São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Isabel de Azevedo. *Ensino da dança hoje*: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTELART, Armand. *L'invention de la communication.* Paris: La Découverte, 1997.

MOMMENSHON, Maria e PETRELLA, Paulo. *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.* São Paulo: Summus, 2006.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. *A handbook for dance in education.* 2. ed. London and New York: Longman, 1980.

_____. *Looking at dances*: a choreological perspective on choreography. 1998.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. *Cadernos de corpo e dança*: os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV). São Paulo: Annablume, 2006.

Sites

http://www.conexaodanca.art
http://www.helenakatz.pro.br
http://www.idanca.net

TEATRO, INFÂNCIA E ESCOLA

Gabriel Guimard*

[*] Ator, mímico, palhaço, pesquisador das artes para infância e diretor da Companhia Megamini, dedica-se à pesquisa de espetáculos para crianças. Atuou durante cinco anos na companhia francesa Philippe Genty.

APRESENTAÇÃO

Os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, poliglotas ou coisa que o valha. (Carl Rogers)

Desde o princípio de minha carreira de ator e diretor de teatro, iniciada em 1983, as linguagens cênicas com as quais trabalhei colocaram-me em contato com o universo da criança. Porém, somente em 1998 tomei a decisão de aprofundar-me numa pesquisa sobre a estética do teatro para crianças e sobre a produção cultural voltada à infância. Transformou-se em uma opção estética, artística e de vida.

Essa pesquisa foi encaminhada por uma dupla orientação.

Primeiramente, o fato de o teatro ser uma arte polifônica, que dialoga com todas as artes, conduziu-me ao estudo das várias linguagens artísticas que com ele estão relacionadas, como a música, a dança, a literatura, as artes visuais, as artes circenses, a narração de histórias, etc.

Mas isso não era suficiente. Era preciso conhecer cada vez mais o universo infantil no contexto da produção cultural, com o auxílio de saberes – como a psicologia infantil, a sociologia, a filosofia – e de outras áreas do conhecimento (cultura deve ser aqui entendida de um ponto de vista contemporâneo, como o modo de vida e as relações estabelecidas entre os indivíduos de um certo grupo ou comunidade, e o que este coletivo produz através dessas relações).

Ao mergulhar no universo da produção cultural voltada para a infância, deparei-me com muitos preconceitos, pois a maioria dos trabalhos artísticos com preocupações ligadas à infância e à criança não são considerados Arte, na maioria das vezes são tomados como mero entretenimento, uma arte menor, um veículo para

transmitir mensagens didáticas. Apesar de todas as dificuldades, isso me instigou e provocou um desejo especial de participar desse mundo.

A reflexão crítica sobre o teatro realizado para e por crianças, necessária para a realização de um teatro com qualidade, seja no teatro como na escola, exige que se inicie por uma contextualização da infância, da cultura e do teatro.

O exercício de lidarmos com crianças sob o ponto de vista educacional e artístico, e/ou de estudarmos a infância, é uma tarefa complexa e requer alguns cuidados especiais, pois estamos lidando com indivíduos em formação. É necessário sabermos qual é o teatro, a cultura que nós imaginamos e queremos para nossos filhos e educandos. Que tipo de relação queremos construir com eles? Qual tipo de infância desejamos que eles tenham?

Por isso a importância de fazermos um voo panorâmico sobre outras questões correlacionadas com o teatro infantil, uma vez que todos os saberes relacionados com os universos da cultura e infância se comunicam e é necessário olhar o mesmo objeto de estudo sob vários pontos de vista.

A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Lutei para escapar da infância o mais cedo possível. E assim que consegui, voltei correndo pra ela. (Orson Welles)

A terminologia da palavra infância vem do latim *in-fans*, que significa "sem linguagem". Segundo a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade de Campinas – Unicamp, isto significa dizer que a criança era vista como um indivíduo sem linguagem e

pensamentos articulados, destituído de conhecimento e racionalidade. A criança era considerada, sob este aspecto, um recipiente vazio a ser preenchido pelos conteúdos determinados pelo mundo adulto, um indivíduo a ser moralizado e educado.

Apesar de a visão que considera a criança um ser sem linguagem e vazio de conteúdos ser extremamente retrógrada, muitos resquícios dessa concepção ainda permanecem vigentes nos corações e mentes de muitos professores, embora de forma disfarçada. A mudança dessa postura requer formação mas, acima de tudo, uma nova atitude, um desejo de progredir e ir além desses preconceitos. Tudo que é dito, pensado, criado por crianças ainda é considerado algo menor, e não só a produção intelectual e artística da criança.

Os conceitos e estudos acerca da infância são dinâmicos, sendo construídos e moldados segundo os diferentes processos históricos, econômicos e culturais de uma sociedade. Para os gregos, a infância era o grande momento propício para o aprendizado. Na Idade Média, a distinção entre o mundo do adulto e o da criança era tênue, muitas vezes frequentavam os mesmos espaços de convívio, pois a criança era considerada um "adulto em miniatura". A invisibilidade da infância e da criança vai seguir até o Iluminismo, quando surge uma preocupação com a criança e sua formação. Porém, mesmo no Iluminismo, a criança é vista ainda como um pequeno adulto e a infância é uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada. No início da Revolução Industrial, do pré-capitalismo, a criança e sua educação – o desenvolvimento da linguagem e o amadurecimento intelectual – são vistas sob a ótica das exigências das novas atividades produtivas.

Na primeira metade do século XX, muitos educadores e pensadores contribuíram para posicionar a criança e o sentido de infância num patamar mais elevado, estabelecendo a importância da criança como um agente social e histórico. Podemos citar alguns nomes que ainda hoje têm influenciado nossos pesquisadores e educadores: Lev Vygotsky (1896-1934), Walter Benjamin (1895-1942), D. W. Win-

nicott (1896-1971), Rudolf Steiner (1861-1925), Maria Montessori (1870-1952), etc. Jean Piaget (1896-1980) e Paulo Freire (1921-1997) são os dois grandes nomes que deixaram uma obra extensa e um legado intelectual de uma importância sem igual.

O OLHAR SOBRE A INFÂNCIA HOJE

A falsa ideia de que a criança é um ser incapaz (de), e por isso deve ser envolvida em uma redoma de vidro, é criar uma infância e uma criança idealizadas que não condizem com o mundo contemporâneo e suas reais necessidades.

Nada é igual a 30, 20, 10 anos atrás. O mundo muda com uma rapidez atroz, "engolindo" aqueles que não conseguem decifrá-lo, qual a grande Esfinge que pergunta a Édipo: Decifra-me ou devoro-te!

O fato é que as crianças sempre foram seres simples e complexos, como todo ser humano. Mas, a disseminação das novas tecnologias da informação, o novo padrão de organização da família, que inclui a falta de tempo dos pais, a crise da escola e da sociedade, deram novo matiz a essa complexidade. E por que as crianças deveriam ser menos complexas que os adultos? Por que têm menos idade? Menos informações ou experiência? Por que, de uma maneira geral, ainda são considerados como indivíduos sem linguagem? De qual linguagem estamos falando? Da verbal e intelectual? Mas esta é a linguagem mais importante do ser humano? Por quê? Quem determinou isso?

É fundamental para o apuro técnico e estético, no caso do ator, e para o aperfeiçoamento da prática de ensino, no caso do professor, que sejam consideradas as diversas dimensões da vida das crianças: suas relações com a televisão e com as novas tecnologias da informação, os diferentes meios ambientes (rural ou urbano) em que vivem, as maneiras como se relacionam com seus corpos, a construção do seu

imaginário e do universo lúdico através do brincar, o consumismo infantil galopante e estrangulador e tantos outros elementos de igual importância, imbricados no contexto atual da vida cotidiana. Além de uma visão multidisciplinar sobre o assunto, que muito poderá auxiliar o artista, o educador, os pais e os cuidadores, não devemos esquecer que o mais importante ainda é o cuidar com amor, paciência e dedicação, e saber escutar a criança. A grande revolução da educação está nisso! Como disse o educador Rubem Alves (1933): "Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas".

Ainda sobre o conceito de criança, a pedagoga Cynthia Gontijo, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, diz o seguinte:

> *As crianças são sujeitos que organizam e produzem formas lúdicas de entendimento em relação ao mundo, procurando entendê-lo e transformá-lo. Desde os primeiros meses de vida a criança brinca e logo começa a desenvolver, num processo contínuo e cada vez mais complexo, a aprendizagem de habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, tendo a linguagem como sua principal dimensão.*[1]

Conseguimos dialogar pouco com as crianças. Não as escutamos! Seja porque não sabemos fazer isso, ou porque temos uma visão distorcida da criança, seja porque não fomos educados emocional e intelectualmente para vivenciar esta troca, ou ainda porque não temos tempo para tal, não temos paciência ou tudo isso junto. Por exemplo, quando falamos com elas, não lembramos de nos abaixar e conversar na mesma altura delas. Você já se imaginou conversando com "seres" com o dobro de sua altura?

Aquele que faz teatro para crianças ou com crianças precisa necessariamente enveredar por estas questões.

[1] Cynthia R. B. Gontijo. *Da história das crianças e das crianças que produzem história*. Disponível em <http://www.lenderbook.com/infancia/index.asp>. Acesso em: 15 jan. 2010.

A CULTURA É MÃE DE TODOS...

Tão importante quanto o que *se ensina e se aprende é* como *se ensina e* como *se aprende.* (César Coll)

Uma definição geral de cultura tornou-se particularmente complexa hoje em dia porque ela pode ser estudada sob vários pontos de vista e poderíamos escolher várias áreas do conhecimento para defini-la: sociologia, filosofia, antropologia, etc. Apesar da complexidade do assunto, podemos sugerir algumas definições.

Cultura é o patrimônio material e imaterial de um povo – entendendo o termo imaterial não só como a produção artística (teatro, dança, literatura, artes visuais, circo, etc.), mas também como somatória de crenças, comportamentos, valores e regras morais que permeiam e identificam uma comunidade ou um agrupamento de pessoas. A cultura é a maneira de ser de um povo.

O educador Paulo Freire já dizia que cultura é tudo que não é natureza, tudo que o homem produz, seja do ponto de vista material ou imaterial, é cultura[2].

[2] Vale a pena contar aqui uma história das tantas que Paulo Freire nos deixou. Em certa ocasião, Paulo Freire estava fazendo um trabalho com camponeses do Chile. Ele teria que entrar numa determinada comunidade rural, no meio do Chile, e conviver com aquelas pessoas para realizar um trabalho. Foi marcado o primeiro encontro. Lá estavam todos. Camponeses de um lado e Paulo Freire de outro. Todos muito desconfiados, acuados e, naturalmente, sentindo-se inferiores àquele homem vindo de tão longe, um professor universitário. Paulo Freire, percebendo a situação, e com sua sabedoria, propôs o seguinte jogo para a comunidade ali na sua frente. Ele faria uma pergunta sobre qualquer assunto e eles teriam que responder; em seguida, os camponeses formulariam uma pergunta para ele e, desta forma, no final do "jogo", eles saberiam quem era mais "culto". Primeira pergunta de Paulo Freire: Qual foi o filósofo que escreveu *Assim Falou Zaratustra*? Criou-se um burburinho inicial entre os camponeses, ninguém soube responder. Um a zero para o educador.

Para que possamos pensar e produzir um teatro de qualidade para e com crianças é fundamental ter em mente essa premissa básica: todos têm, inclusive as crianças, uma determinada cultura, hábitos e comportamentos, uma maneira de lidar com o seu meio ambiente, de se relacionar com sua família, com seus amigos e com a escola. Assim deveria pensar o ator quando produz teatro para crianças, ou o educador na sua relação cotidiana com os alunos e quando realiza algum trabalho teatral com as crianças na escola: levar em conta sua vivência, seus saberes, os conteúdos que lhe interessam, e saber escutá-las!

TEATRO: UMA ARTE DE EQUIPE E DE ESCUTA

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (Manoel de Barros)

[cont. 2] Depois foi a vez deles. Camponeses: Qual é a estação e o momento mais propício para se plantar a lentilha? O educador fez uma cara séria, como se estivesse procurando uma resposta e no fim respondeu: Não tenho a mínima ideia! Um a um. Os camponeses ficaram felicíssimos e desta forma se deu o "debate de perguntas" durante uma hora, quando no final ninguém de ambas as partes respondeu corretamente nenhuma pergunta. Assim o "jogo" acabou empatado. Todos naquele momento eram iguais e diferentes ao mesmo tempo. Cada um com sua cultura, porém ali começara o processo de troca de saberes. Cada um se despiu de suas armaduras, e deu-se início a uma verdadeira relação de amor e compartilhamento. As fronteiras dos corações e das mentes foram abertas e foi possível estabelecer um encontro legítimo, respeitando-se as diferenças, tendo-se em consideração a riqueza cultural de cada um.

A palavra "teatro" deriva dos verbos gregos "ver", "enxergar" (*theastai*). Teatro quer dizer "lugar onde se vai para ver" (*theátron*). Esse "ver" do teatro provém da raiz *thea*, um verbo grego que se traduziria mais corretamente para o português, segundo os estudiosos, por "contemplação".

O teatro é uma atividade de equipe.

O teatro é uma arte cênica, e aquele que está em cena, o ator, está "ao vivo", de corpo presente, diferentemente do ator na TV ou no cinema. O teatro é uma arte do presente, do agora, do momento criado entre o ator e o espectador. O teatro gravado em vídeo já não é mais teatro, é outra coisa.

O teatro é um ofício, uma profissão, e como tal o ator, além do talento, tem que se equipar de saberes para comunicar da melhor maneira aquilo que se pretende com o espetáculo. Isso demanda especialização, aprofundamento, estudo e tempo de dedicação.

No teatro, é preciso saber escutar o outro. É uma arte que exercita a escuta do outro e de si próprio.

Assim como outras linguagens artísticas, o teatro não é terapia, embora muitas vezes essas linguagens possam ser propostas como atividades terapêuticas e integradoras, que aliam prazer, disciplina e processos de autodescoberta.

O teatro exercita e combina as inteligências múltiplas inerentes ao ser humano e, por ser uma arte polifônica, integra e é capaz de dialogar com todas as outras manifestações artísticas.

O teatro inspira, motiva, emociona, alegra, auxilia no conhecimento de nós mesmos e do outro, aguça nosso senso crítico, afaga e conforta nos momentos de solidão, desespero, tédio e dor.

Tudo o que foi dito vale não só para o teatro realizado para adultos, como também para crianças e adolescentes.

Estas são algumas noções gerais que devem orientar aqueles que de-

sejam trabalhar com teatro amador ou profissional, ou ainda aqueles que desejam fazê-lo com crianças ou adolescentes na escola.

O teatro tem uma história longa, porém o fazer teatral começa a ser sistematizado e classificado somente no final do século XIX. Como veremos a seguir, a história e o processo de sistematização do teatro para crianças é ainda mais recente no Brasil: tem pouco mais de 60 anos.

UM VOO PELO TEATRO INFANTIL NO BRASIL

Ao brincar com a criança, o adulto está brincando consigo mesmo. (Carlos Drummond de Andrade)

O teatro para crianças – tal como o conhecemos hoje, isto é, um teatro realizado por adultos, visando a um público infantil – é bastante recente. O espetáculo *O casaco encantado* é um marco do teatro para crianças no Brasil. Em 1948, com a estreia dessa peça, Lucia Benedetti (1914-1998) lançou as bases da dramaturgia infantil brasileira. A autora, que também escreveu *Simbita e o dragão*[3], queria que os espetáculos para esse público alcançassem a mesma qualidade cênica e literária das apresentações voltadas para adultos.

Pela primeira vez, a companhia Os Artistas Unidos[4], da atriz e diretora Henriette Morineau (1908-1990) e formada por atores, diretor, autor e produtor profissionais, se reunia para realizar um espetáculo teatral voltado para o público infantil. E o fizeram, seguindo o exemplo de uma companhia profissional vinda da

[3] Lúcia Benedetti. *Simbita e o dragão*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1950.

Áustria, que apresentava em seu repertório um espetáculo para crianças.

Antes de *O casaco encantado*, Valdemar de Oliveira (1900-1977), em 1939, e Paschoal Carlos Magno (1906-1980), em 1944, tinham tentado propor algo semelhante ao público carioca, porém estas tentativas não tiveram êxito comercial, nem a repercussão esperada entre a classe artística. Até então não existia o desenvolvimento de uma dramaturgia especialmente voltada para as crianças.

O casaco encantado foi escrito, dirigido e representado por adultos, mas sua temática, estrutura dramática, linguagem e estilo de representação foram pensados para o público infantil. Eis a grande inovação.

Até 1948, o teatro infantil consistia de um grupo de crianças, normalmente organizado pela escola, que representava para adultos. Não existiam a criança como público e o teatro profissional voltado para ela. Não se havia pensado até então no Brasil numa dramaturgia para crianças, numa linguagem específica do universo infantil.

Logo depois da estreia de *O casaco encantado*, em 1948, foram fundadas companhias de teatro infantil formadas por atores, diretores, autores e produtores profissionais em várias partes do Brasil. Vale citar: Pernambuco de Oliveira (1922-1983) funda em 1949, no Rio de Janeiro, o Teatro da Carochinha, a primeira companhia profissional brasileira dedicada exclusivamente ao teatro infantil. Inicialmente encenam adaptações da obra de Monteiro Lobato e, em seguida, montam um texto de autoria própria: *A revolta dos brinquedos*, uma das primeiras peças infantis escritas no Brasil, encenada frequentemente, até os dias de hoje. No ano anterior, na cidade de São Paulo, a escritora e dramaturga Tatiana Belinky (1919) e seu marido,

[4] A Cia. Os Artistas Unidos foi fundada em 1946, no Rio de Janeiro, por Carlos Brant e pela atriz francesa radicada no Brasil Henriette Morineau. O repertório desta companhia mistura peças do teatro de *boulevard*, peças brasileiras e obras importantes da dramaturgia universal. Em 1948 lança a autora Lúcia Benedetti, com a montagem do texto infantil *O casaco encantado*.

o psiquiatra e educador Julio Gouveia (1914-1988), fundam a companhia semiamadora O Teatro Escola de São Paulo – Tesp, que foi muito importante para a criação da primeira versão para televisão do Sítio do Pica Pau Amarelo, na extinta TV Tupi. Três anos depois, em 1951, Maria Clara Machado (1921-2001) funda o Teatro Tablado, no Rio de Janeiro, e o teatro infantil dá a grande largada de sua curta, mas produtiva, trajetória. A partir da fundação do Teatro Tablado, o teatro voltado para esse público não seria mais o mesmo, assim como o teatro para adultos, uma vez que, além da produção de espetáculos para crianças, o Tablado também era uma escola de formação de atores.

É importante também citar no início dos anos 1970 a criação de duas companhias que muito contribuíram para a profissionalização e qualificação do teatro para crianças. São eles: O Grupo Pasárgada e o Teatro Ventoforte.

O Grupo Pasárgada foi fundado em 1971 com profissionais formados pela Escola de Arte Dramática da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, e recebeu todos os prêmios de crítica ao longo de 20 anos de trabalho, entre eles: Mambembe, Governador do Estado, Apetesp e APCA, com espetáculos de relevada importância no panorama cultural brasileiro.

O Teatro Ventoforte foi fundado em 1974, pelo diretor argentino naturalizado brasileiro Ilo Krugli (1930), na cidade do Rio de Janeiro, e teve como estreia o emblemático espetáculo *História de lenços e ventos*, de Ilo Krugli, dirigido por ele mesmo. É considerado pela crítica um marco do teatro para crianças no Brasil. A maneira de fazer teatro do Ventoforte influenciou várias gerações de artistas e continua sendo uma das grandes referências do teatro de qualidade para crianças.

Ao olharmos os pouco mais de 60 anos de história do teatro infantil no Brasil, podemos constatar que muito foi conquistado; mesmo porque, a partir do início dos anos 1990, a cidade de São Paulo começou a abrigar várias companhias que têm se

dedicado ao desenvolvimento de um teatro de qualidade para crianças; porém, ainda há muito a ser realizado em relação ao fomento, difusão e memória deste segmento.

Há uma frase de Stanislavski que tem norteado e inspirado vários pesquisadores, artistas e pensadores do teatro para crianças: "O teatro infantil deve ser realizado como o teatro para adultos, porém ainda melhor".

O russo Constantin Stanislavski (1863-1938) é um dos maiores mestres do teatro mundial. Seu pensamento está para o teatro assim como o legado intelectual de Piaget, ou o de Paulo Freire, estão para a educação. Todos os grupos e companhias que mantêm esse compromisso com as crianças têm buscado esta meta, colocando o teatro infantil no mesmo patamar de importância que se requer para o teatro adulto, seja sob o ponto de vista estético, social bem como no que se refere à função de formação do caráter do indivíduo e do cidadão. Esse é um dos paradigmas de uma produção teatral voltada para a criança que possa ser considerada uma obra de arte.

Segundo o pesquisador, ator e dramaturgo carioca Jesse Guelphy,

> *É impossível se ter uma definição estática e hegemônica do que é obra de arte, porém, segundo Martin Heidegger, filósofo alemão, considerado como um dos mais importantes pensadores do século XX, a essência da obra de arte é a* poesia*, a essência da poesia é a* verdade*, que por sua vez tem como essência o* significado *(a essência do mundo). Uma vez de posse desta definição, não é justo que o teatro infantil exista sem ter este significado, esta verdade, esta poesia. Se o espetáculo teatral instiga e mobiliza, ele pode ser considerado uma "obra de arte".*

Porém a chave da questão não está somente no teatro produzido para crianças, mas no entendimento global do que significa esta criança contemporânea. Ao colocarmos a criança como agente e "sujeito" de direito na sociedade, como protagonista da história, estamos colocando em evidência, dignificando e valorizando

as esferas de produção intelectual, educacional e artística que tenham relação com a criança e a infância, sejam elas produzidas para ou por crianças, ou ainda criações mistas entre adultos e crianças.

É importante termos a dimensão da grandeza do teatro infantil para darmos o devido valor a todos os envolvidos na criação e produção de um teatro de qualidade que leva em consideração a inteligência da criança e sua sensibilidade.

Temos que dar um basta às diminuições, simplificações e, muitas vezes, desrespeito dirigidos ao teatro realizado para crianças, seja da própria classe artística, como na sociedade e entre educadores. Muitos professores referem-se ao teatro realizado para crianças como "teatrinho". Hoje teremos "teatrinho" na escola. Eu mesmo, diretor de teatro e ator, que tem se apresentado em escolas e em vários projetos por elas realizados, tenho me deparado com tal situação. Não que seja má intenção dos professores, trata-se de um conceito arraigado de que o teatro para crianças é menor. Pode parecer filigrana ater-se a uma questão como esta, mas as palavras, os termos são carregados de intencionalidade, sejam conscientes ou inconscientes, logo, é importante atentarmos e nos referirmos ao teatro produzido para crianças simplesmente como Teatro.

O TEATRO COM CRIANÇAS

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (Carlos Drummond de Andrade)

O brincar é a essência da criança, a língua pela qual ela se comunica e cria seus primeiros vínculos. Ela aprende, reconhece o mundo, a si mesma e aos outros por meio da brincadeira – elemento fundamental para um processo de socialização. Momento mágico no qual a criança transcende o cotidiano e mergulha na fonte primeira da criatividade, decisivo para a vida emocional do adulto que ela irá se tornar.

No ato de brincar está a essência do teatro: a espontaneidade, a disponibilidade, a alegria e o prazer; quando a criança brinca, ela está de corpo e alma naquela situação, uma inteireza completamente necessária, também, no momento em que o ator está em cena.

Existe a brincadeira sem regras, o brincar pelo brincar, sem objetivo nenhum, onde o ato de deixar-se levar pelo prazer, pela descoberta, pela fantasia e imaginação é o que conta: o momento em que uma criança brinca com suas mãos, ou duas crianças se entregam ao mundo do faz de conta, criando personagens e situações imaginárias, por exemplo.

Podemos dizer que o ator é um adulto que não perdeu sua capacidade de brincar, de se assombrar e de criar, ou seja, a prática do teatro para crianças na escola é nada mais que o exercício de perpetuar e aperfeiçoar estas características que são inerentes à criança.

Quando as regras – dentro das brincadeiras – começam a ficar mais definidas e claras não significa que tudo o que já dissemos, ou seja, o prazer de brincar, o exercício das relações, o mergulho no lúdico, tenha se perdido; significa apenas que as regras nos colocam limites, com os quais teremos de lidar também quando adultos. As regras, além do exercício de novas habilidades motoras e cognitivas, permitem aumentar o repertório da imaginação e da própria ação. A questão aqui é conseguir manter um equilíbrio entre regra e prazer, limites e criatividade. Muitas brincadeiras de criança têm também um componente ligado à regra, que é a situação do perder ou ganhar.

De qualquer forma, o brincar – a brincadeira, com ou sem regras, e o jogo – faz parte de um processo de elaboração interno da criança, que favorece a representação do mundo tangível por intermédio de suas regras, mas, também, do universo intangível, por meio do faz de conta, da fantasia e da imaginação.

Tanto o brincar como o teatro podem auxiliar na concentração, na capacidade de memorizar, no desenvolvimento harmônico do sistema motor, na desinibição, e contribuem para o processo de socialização, aguçam o caráter crítico sobre o mundo, exercitam a disciplina, ampliam os horizontes da imaginação e da fantasia.

OS CINCO VILÕES DO TEATRO REALIZADO PARA CRIANÇAS

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. (Anísio Teixeira)

Esta parte do texto não pretende ser uma cartilha que deva ser seguida à risca, mas, simplesmente, apresenta algumas observações e reflexões sobre uma trajetória percorrida nos caminhos do teatro desenvolvido para crianças e com crianças.

1. Não didatização dos espetáculos

Há uma preocupação excessiva da parte de muitos professores que a produção cultural dirigida às crianças tenha um cunho didático e moralizante. O que a célebre pintura *Monalisa*[5], de Leonardo da Vinci (1452-1519) pode nos dizer? Trata-se de uma obra reconhecida por seu valor artístico, século após século, na qual a arte pulsa calmamente no misterioso olhar e sorriso da mulher representada

pela pintura. Trata-se de uma obra para ser olhada, contemplada, refletida, que ilumina algum quarto obscuro dentro de nós. O que de didático há nesta obra?

Mais próximo ao universo da produção artística voltada para a criança, temos um dos maiores clássicos da literatura universal, *Alice no País das Maravilhas*[6]. A história deste livro não fala de meio ambiente, folclore, combate à violência ou temas da moda. Parece-me que não, pelo menos explicitamente. O tema central é uma viagem "maluca", *nonsense,* "sem pé nem cabeça", que a personagem Alice faz correndo atrás de um, não menos maluco, coelho. A liberdade de linguagem, o jogo de imagens e palavras, proporcionando um mergulho no lúdico, na fantasia e na imaginação, me parece que sejam a maneira de o livro dialogar também com as crianças. Devemos trabalhar com essa mesma perspectiva no teatro para as crianças; tanto os profissionais que fazem teatro para as crianças, como os professores, ao desenvolverem esse tipo de atividade com seus alunos.

Teatro é jogo, ação, poesia em movimento, ou pelo menos deveria sê-lo.

2. A Disneylândia e outros enlatados na escola

Muitas vezes são montados para crianças espetáculos que abordam conteúdos curriculares, datas comemorativas, ou são criados a partir dos desenhos de Walt Disney (1901-1966) e de outros sucessos da televisão e do cinema estritamente comercial.

[5] A *Monalisa*, ou *La Gioconda*, como é também conhecida, é uma pintura realizada pelo artista italiano renascentista Leonardo da Vinci que começou a ser feita em 1503 e foi concluída três ou quatro anos depois. É considerada uma das obras de arte mais valiosas da atualidade e está exposta no Museu do Louvre, em Paris.

[6] A obra *Alice no País das Maravilhas* foi escrita pelo escritor e matemático inglês Lewis Carroll (1832-1898) no ano de 1865, e é considerada hoje um dos mais célebres livros do gênero literário *nonsense*.

Os meios de comunicação de massa como rádio, cinema, revistas, internet e, sobretudo, a televisão tendem a ditar normas, padrões de comportamento e estéticas questionáveis. A criança brasileira é uma das que mais veem televisão no mundo, passando em média 4,5 horas por dia em frente a um aparelho de televisão e sendo bombardeada por toda sorte de programas, desenhos animados e, acima de tudo, comerciais que as induzem cada vez mais ao consumismo. Essa é uma "doença" grave que não tem poupado classes sociais, atinge crianças de classe A a E, pois hoje em dia praticamente todas têm acesso à televisão.

Esta padronização dos hábitos e maneiras de se comportar das crianças vai influenciar diretamente nas suas "preferências culturais", impostas pelo mercado e pelo marketing cultural. Mais e mais vemos grupos de atores se juntando para fazer espetáculos copiados de fábulas de Walt Disney, alguns realizados de maneira grotesca[7], outros produzidos com generosos orçamentos, mas que deixam a desejar como trabalho artístico. São meros produtos da indústria do entretenimento e que, na maioria das vezes, cobram pequenas fortunas pelos valores de seus ingressos porque sabem que terão público, devido ao forte apelo comercial.

Dentro da instituição escola cabe ao professor, ao coordenador pedagógico, que esta questão seja revista e refletida com muito cuidado. As fábulas como *A bela e a fera*, *A bela adormecida*, *Branca de Neve e os sete anões* fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, mas a forma com que alguns, permito-me dizer, pseudoartistas delas se apoderam é que é questionável.

[7] Fui jurado certa vez de um Festival de Teatro Infantil na Paraíba. Cheguei a ver uma versão do espetáculo *A bela e a fera* na qual todos os diálogos foram tomados do desenho de Walt Disney e sua estética consistia numa reprodução (cenários, objetos de cena, figurino) chula, miserável e malfeita do desenho.

3. As datas comemorativas

Algumas datas são tradicionalmente comemoradas na escola. O ideal é que os professores não tivessem a obrigação de fazer "umas coisinhas" nestas datas, a não ser que eles tenham verdadeiro desejo de fazê-las.

Alguns grupos de teatro montam "espetáculos" sobre datas comemorativas em quinze dias, e saem vendendo pelas escolas, aproveitando-se do fato de que a comemoração dessas datas é prevista no planejamento das atividades curriculares. O problema das datas comemorativas é a repetição do seu formato ao se realizar uma festa. Exemplificando, por que na comemoração da Páscoa tem que se fazer sempre a orelha do coelho recortada em cartolina cor-de-rosa para as meninas e em cartolina azul para os meninos? Os alunos aprendem uma "musiquinha" que tem "coelho" na letra, alguns gestos mecanizados e está pronto o "teatrinho" de Páscoa, para as mães chorarem, vendo seus filhos em cena.

De onde vem a Páscoa? Qual é a etimologia dessa palavra? É só a ressurreição de Jesus? E a relação que há com o equinócio da primavera?

O que está se tentando dizer é que existe uma quantidade de informações que podem, e devem, ser compartilhadas com os alunos, que é riquíssima! Uma quantidade de imagens que podem ser aproveitadas e mescladas de maneira lúdica.

Em qualquer data comemorativa para a qual se pense em realizar um trabalho cênico ou artístico com crianças faz-se necessário não incorrer em literalidades e obviedades. Pesquise junto com as crianças, mergulhe com elas nos assuntos e deixe claro que todo dia é dia do índio, do meio ambiente, do folclore... As datas comemorativas, assim como os aniversários, são marcos, lembranças, podendo ser rememorados.

4. A interatividade em cena

Muitas vezes, quando alguma escola procura uma companhia para uma apresentação, perguntam se os espetáculos são interativos, supondo, talvez, que

para manter a atenção das crianças seja necessário que o ator estabeleça diálogos com a plateia, ou que ele chame crianças para o palco, utilizando-as como "sustentáculo" para sua improvisação, como se o próprio ato de ver, assistir e refletir por si só não fosse uma interação com o espetáculo.

Desde quando é um problema a criança ficar sentada apreciando uma obra e, por intermédio de sua imaginação e capacidade lúdica, ir completando, ou transformando a história, como ocorre na leitura de um livro? É possível ter bons espetáculos que trabalhem este processo interativo de maneira consciente, com parcimônia e técnica. Mas, sobretudo, é preciso levar em consideração a inteligência da criança e sua sensibilidade. O que não pode acontecer é se considerar a participação ativa no espetáculo uma condição primordial.

5. Gritaria e correria em cena

Fique atento quando os atores de um espetáculo para o público infantil não param de correr em cena, ou falam muito alto, chegando às vezes à histeria. Tudo isso pode ser subterfúgio para esconder a incapacidade técnica. Já basta o ruído com que convivemos diariamente, seja no trânsito ou das televisões que ficam ligadas dentro de casa e que nem ao menos estamos vendo.

É importante que a criança aprenda a contemplar, a lidar com o silêncio, com outras dimensões e experiências com as quais ela não está acostumada. Temos a falsa ideia de que criança só gosta de correria e gritaria.

Ela naturalmente se expressa também desta forma, mas cabe a nós, artistas e educadores, ampliar seus horizontes, trazer à tona as centenas de linguagens que uma criança possui. E o silêncio, a contemplação, a introspecção são algumas dessas formas de comunicação.

DICAS PARA MONTAR UM ESPETÁCULO COM CRIANÇAS

As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz. (Paulo Freire)

• O teatro realizado por crianças dentro da escola não visa formar artistas e sim o desenvolvimento de um ser dinâmico e social. Deve ser realizado de maneira prazerosa, mas exige disciplina.

• O teatro é uma profissão, mas quando é trabalhado no interior da escola ele contribui para a formação do ser humano e do cidadão. O lúdico e o prazer devem estar presentes na orientação de qualquer trabalho teatral realizado por crianças. É através desse prazer que, com o tempo, podemos chegar à disciplina e, consequentemente, à formalização e sistematização de cenas e, talvez, a um espetáculo.

• No início, pense em trabalhar pequenas cenas com duração de 5 a 10 minutos, que tenham começo, meio e fim. Utilize as histórias da cultura popular brasileira ou os contos de fada. São excelentes referências, porém, neste momento, esqueça os produtos de Walt Disney.

• Lembre-se de que o **processo de criação** de um espetáculo é muito mais importante do que a apresentação em si. Sem dúvida é importante o processo culminar em algo, mas não fique "amarrado" à obrigação de ter que mostrar um "produto" finalizado para ser apresentado aos pais das crianças. Muitas vezes esta obrigação causa estresse e nos leva a uma realização apressada e mal-acabada.

• Se você, professor, quer começar a fazer um trabalho teatral com seus alunos, o primeiro passo é fomentar o brincar entre eles. Pesquise com eles novas brincadeiras, além daquelas tradicionais como pega-pega, corre-cotia, estátua, etc.

• Envolva ao máximo as crianças em todo o processo de trabalho, desde a escolha de temas, trilha sonora, figurinos, adereços, como na sua própria confecção.

• Nem tudo o que se apresenta à criança tem que ter o caráter infantil. Não temos que ter medo de apresentar às crianças obras que não foram realizadas especificamente para esta faixa etária, mas que podem dialogar e criar campos de comunicação com as crianças. Em algumas linguagens artísticas vemos isso mais claramente, como no caso da música, da dança, das artes visuais. Todo educador tem como missão alargar as visões de mundo do educando. Por que, em um espetáculo realizado por crianças, não pode ser utilizada música instrumental? Por que não usar música clássica, popular, jazz? É necessário introduzir novidades, contextualizando o novo no universo da criança, transformar as novas informações em histórias, em "objeto lúdico", para que as crianças compreendam o proposto a partir de seus parâmetros e não através dos parâmetros do adulto. Todo professor é um contador de histórias e um ator em potencial, e este potencial tem que ser exercitado com seu público – as crianças.

• Um espetáculo não precisa necessariamente ter um texto escrito. Existem excelentes textos de teatro voltados para crianças como, por exemplo, os da escritora Maria Clara Machado (1921-2001) que escreveu mais de 20 peças, inclusive alguns clássicos como: *Pluft, o fantasminha*[8] e *O rapto das cebolinhas*[9]. Mas, você pode adaptar um texto de um romance, usar poesias encenadas, parlendas e literatura de cordel, bem como criar um texto a partir da sugestão e da vivência das crianças, utilizando como ponto de partida o processo de improvisação. Finalmente, um espetáculo pode existir sem texto algum, sem palavras; um espetáculo pode privilegiar

[8] Maria Clara Machado. *Pluft, o fantasminha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

[9] Maria Clara Machado. *O rapto das cebolinhas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

as ações e o aspecto corporal, sem necessariamente ser uma pantomima, que é uma técnica teatral específica e requer habilidade.

• O essencial do teatro é o ator – com seus recursos corporais e vocais – e o público que a ele assiste.

Um espetáculo teatral é composto de:

• Dramaturgia: que pode ser escrita ou corporal, como falamos acima. É necessário construir um roteiro de cenas como forma de organização dessa dramaturgia. A carpintaria dramatúrgica é um ofício bastante complexo e importante na estrutura de um espetáculo, pois cabe ao dramaturgo a responsabilidade de dar coerência aos personagens.

• Direção: o diretor é o capitão do navio, é o que dá a direção para onde deve navegar a embarcação. É o olhar de fora. Mesmo que este orientador seja o professor, ele pode sugerir a uma criança que seja seu assistente.

• O cenário: pode existir ou não. Se você for construir algo, lembre-se de fazê-lo leve e de fácil transporte.

• Figurino: são as roupas usadas pelos personagens em cena. Lembre-se de que materiais simples como papel, jornal e tudo aquilo que pode ser reaproveitado – como alumínio, garrafas plásticas, plástico e outros materiais – podem ser reciclados e utilizados na composição de figurinos ou na criação de adereços.

• Objetos de cena: podem existir ou não. Pense também na facilidade de transportá-los e guardá-los.

• Trilha sonora: pode ser feita em cena pelos próprios atores e/ou gravada em CD. Lembre-se que com crianças você pode construir instrumentos de percussão com sucata e trabalhar sons e músicas para que elas produzam, toquem e cantem em cena.

• Dentro de uma estrutura profissional temos um preparador de corpo e de voz. Na escola, o próprio professor pode fazer isso, utilizando as brincadeiras corporais como forma de aquecimento.

EXERCÍCIOS PARA A SALA DE AULA

O saber "entra" pelos sentidos e não somente pelo intelecto. (Frei Betto)

Há uma bibliografia extensa sobre os jogos teatrais em sala de aula ou na escola. No final do texto cito alguns livros sobre os jogos teatrais. A seguir exemplifico alguns jogos:

Para crianças de 1a. a 4a. série – Ensino Fundamental

Para crianças na faixa etária deste ciclo de escolaridade são fundamentais os exercícios de imitação.

1. Imitar animais com o som. Imitar o movimento de objetos domésticos, como liquidificador. Imitar elementos da natureza: vento, fogo, ar, terra.

2. "Siga o mestre"
Grupos de no máximo quinze alunos.
Descrição: uma criança é o mestre e todas as outras deverão imitar os movimentos que ela fizer. Se o espaço for grande, ela deverá se movimentar pela sala e as crianças seguirão o mestre. Se o espaço for pequeno, as crianças ficarão em círculo.

3. Caretas: fazer caretas, as mais diversas. Como variação, algumas expressões bastante exageradas de tristeza, alegria, zanga, medo, raiva, etc.

Crianças de 5a. a 8a. série – Ensino Fundamental

1. Espelho: é um exercício clássico do teatro que estimula a concentração e a observação. É realizado em duplas. As duas crianças devem ficar uma de frente para a outra, numa distância de dois metros. É necessário manter mais ou menos a mesma distância. Uma das crianças faz movimentos, caretas, pausadamente, para que o outro na sua frente consiga acompanhar os movimentos e intenções. A segunda criança deve ser como a imagem de espelho da outra. Deve ser feito entre 5 e 10 minutos; depois, proponha uma troca de funções.

2. Formas em grupo: as crianças andarão aleatoriamente pela sala, quando o professor fala o nome de uma forma, que pode ser o nome de uma figura geométrica ou olho, árvore; as crianças imediatamente deverão construir com seus próprios corpos esta forma. As crianças não deverão conduzir as outras para realizarem a forma. Enquanto a forma não estiver pronta o exercício não acaba. É um exercício que requer observação e iniciativa.

3. Exercícios de olhos fechados: as crianças andarão, uma de cada vez, numa diagonal, de olhos fechados. Quando um participante chega ao outro extremo da diagonal, então a próxima criança começa a andar na diagonal. Outra criança deve ficar ao lado dela, para que não se desvie muito do seu trajeto. Pede-se silêncio para o grupo, para que a criança de olhos fechados não se desconcentre. Quem chega de olhos fechados torna-se o acompanhante da próxima criança.

Jovens de 1a. a 3a série – Ensino Médio

1. Exercício com bola: jovens em círculo (no máximo vinte). Começa com a bola na mão de alguém, que a lança delicadamente para qualquer outro participante na roda; ao lançar a bola, ele fala seu nome. O próximo participante ao segurar a bola repete o mesmo procedimento. Uma vez que esteja fixada esta rotina e que cada um saiba o nome de todos, a próxima etapa é lançar a bola e falar o nome da pessoa para quem está lançando. A bola não pode parar na mão das pessoas por mais de três segundos. Depois, pode-se eleger alguns temas para lançar a bola, como nomes de países. O participante lança a bola e fala o nome de um país; quem a receber, imediatamente a lança para outro e fala o nome de outro país. Na medida do possível, é melhor que os nomes dos países não se repitam.

2. História coletiva: jovens (no máximo vinte) ficam em círculo. Alguém começa contando uma história, porém ele só pode dizer três palavras, por exemplo: "Era uma vez..." O próximo na roda deve continuar a história, também com três palavras, e assim sucessivamente. É importante que haja rapidez na sequência entre uma pessoa e outra para não interromper o fluxo de energia e concentração. Pode ser uma história absurda, mas é importante que constitua uma narrativa.

3. Sequência de olhos fechados: o exercício é realizado em duplas. Um participante ficará de olhos abertos e o outro fecha os olhos. Todos de mão dadas, aquele que estiver de olhos abertos conduzirá lentamente o de olhos fechados pela sala. O exercício deverá durar entre 5 e 10 minutos, antes de a pessoa abrir os olhos. Depois, quem estava de olhos fechados passará a ser o condutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E... não diga que a criança errou: ela apenas ainda não aprendeu... (Nylse Cunha)

O teatro realizado para crianças e pelas crianças é uma atividade que implica um conhecimento específico para que se possa apresentar aos alunos um teatro de qualidade que atente à inteligência e à sensibilidade da criança. Não se pode desprezar a capacidade de compreensão das crianças; ao contrário, deve-se potencializar ao máximo as atividades de trabalho com teatro como situação de desenvolvimento da cognição, sensibilidade e criticidade.

O papel do professor é fundamental na formação e na vida de uma criança. Ela passa mais tempo com o professor do que com os próprios pais. O professor é figura decisiva nas futuras e presentes ações e escolhas deste indivíduo em formação. Nesse sentido, considerando a importância da arte para a formação dos indivíduos, é importante que o professor veja espetáculos de teatro infantil e adulto, que leve seus alunos ao teatro, discuta com eles a peça e faça trabalhos envolvendo os temas abordados. É de igual importância que as crianças possam vivenciar o teatro dentro da escola, por meio da criação de espetáculos ou exercícios teatrais.

O teatro, assim como todas as artes, são formas de conhecimento e vivência de grande importância para a construção de uma sociedade mais crítica e tolerante. O professor deve visualizar o trabalho com teatro dentro da escola como uma atividade lúdica, que cria oportunidades de aprendizagem nos âmbitos estético, cognitivo, social e afetivo.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BENEDETTI, Lúcia. *Aspectos do teatro infantil*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1969.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. São Paulo: Loyola, 1984.

CARNEIRO, Dib. *Pecinha é a vovozinha!* São Paulo: DBA Dórea Books and Art, 2003.

DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural*: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

JAPIASSU, RICARDO. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

LIPMAN, Mathew. *A filosofia vai à escola*. 2. ed. São Paulo: Summus,1990.

_____. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Natasha*: diálogos vygostkianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Thinking in education*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2nd. ed., 2003.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

LOMARDO, Fernando. *O que é teatro infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville: Univille, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza B. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

NOVELLY, Maria C. *Jogos teatrais*: exercícios para grupos e sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

REVERBEL, Olga. *O teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.

SANDRONI, Dudu. *Maturando*: aspectos do desenvolvimento do teatro infantil no Brasil. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1995.

SHARP, Ann M., SPLITTER, Laurance J. *Uma nova educação*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Webgrafia:

Aliança pela Infância – www.aliancapelainfancia.org.br (Acesso em 9 set. 2009).

Associação Brasileira pelo Direito de Brincar: www.ipadireitodebrincar.org.br (Acesso em 9 set. 2009).

Centro Brasileiro do Teatro para Infância e Juventude – www.cbtij.org.br (Acesso em 9 set. 2009).

Centro de Pesquisas do Teatro Infantil/Cepetin – www.cepetin.com.br (Acesso em 9 set. 2009).

Instituto Ambar: www.ambar.org.br (Acesso em 9 set. 2009).

Portal Cultura Infância – www.culturainfancia.com.br (Acesso em 9 set. 2009).

Vertente Cultural – www.vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com (Acesso em 9 set. 2009).

Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE

Diretoria de Projetos Especiais
Gerente de Educação e Cultura
Devanil Tozzi

Organizadores
Devanil Tozzi
Marta Marques Costa
Thiago Honório (colaborador)

Diretoria Administrativa e Financeira

Chefe do Departamento Editorial
Brigitte Aubert
Preparação de originais e revisão de texto
Luiz Thomazi Filho
Projeto gráfico e editoração eletrônica
Glauber de Foggi

Desenhos: Vânia Mignone
Acrílica sobre colagem com papel impresso, 2009

As ilustrações das páginas 31 a 35 são reproduções do acervo pessoal de Ingrid Dormien Koudela

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que seja citada a fonte.

Impressão e acabamento
Gráfica Brasil

Tiragem
10.000 exemplares