

Criação Teatral Coletiva:

Possibilidades e Experiências de Trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ana Paula Cordeiro

Como citar: CORDEIRO, A. P. Criação Teatral Coletiva: Possibilidades e Experiências de Trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 205-220. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p205-220>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CRIAÇÃO TEATRAL COLETIVA: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula CORDEIRO

INTRODUÇÃO

No princípio o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa. Depois as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinamento coercitivo. O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro. É necessário derrubar muros! (BOAL, 1991, p. 135).

No “Teatro do Oprimido” Augusto Boal afirma a premissa básica de que todos nós somos capazes de criar, de atuar teatralmente. O princípio básico da Poética do Oprimido é o de “[...] transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (BOAL, 1991, p. 138). Início este texto com Boal porque, a partir da idéia central de que todos são criadores e atores, tenho por objetivo apresentar uma temática sobre a qual pesquiso e desenvolvo trabalho prático há muitos anos: a da criação teatral coletiva, por meio de oficinas de vivências em jogos dramáticos e teatrais e sua importância para a Educação Formal.

Apresento aqui os resultados de minha experiência com crianças da Educação Básica ao desenvolver minha dissertação de mestrado e ao coordenar o Projeto LUDIBUS, ligado ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, ao Núcleo

de Ensino¹ e à PROEX (Pró Reitoria de Extensão Universitária) da Unesp, desde o ano de 2004. O ponto comum entre esses trabalhos é a metodologia utilizada, qual seja: o oferecimento de oficinas de vivências em linguagem cênica, privilegiando os jogos dramáticos e teatrais como base para a criação teatral individual e coletiva.

A ARTE TEATRAL NA EDUCAÇÃO FORMAL: UM INÍCIO DE CONVERSA

Quando pronuncio a palavra teatro muitos podem pensar em um local para a apresentação de peças e espetáculos. Outros podem pensar em teatro como uma forma de arte elitizada, elaborada por gente “talentosa” para um público exigente e fluente em linguagens artísticas. No geral, a arte teatral parece algo distante da maioria das pessoas. A fim de desmistificar essa ideia de teatro como arte para poucos, aponto outras premissas, que visam a aproximar a linguagem teatral do cotidiano escolar de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Inúmeros autores apresentam a importância do teatro no processo de educação formal de crianças e também de adultos. Cordeiro (2003) afirma ser o teatro uma linguagem artística muito complexa e completa, pois, ao montarmos e encenarmos uma peça teatral utilizamos de elementos das Artes Visuais (cenários, figurino, iluminação, foco, imagens, organização de cenas), da Música (sonoplastia), da Literatura (o trabalho com a peça teatral, com o texto), entre outras formas de arte. Mas, quando falo em teatro na educação, a quem, exatamente, estou me referindo? Ao teatro em sua forma primeira: ao jogo. Sandra Chacra (1991) afirma que da procissão dionisíaca nasceu a tragédia e a comédia. O teatro nasceu, assim, da procissão, da festa, do jogo e da encenação com forte elemento lúdico.

Quando trato, portanto, da importância do teatro para a educação formal, é do jogo dramático e teatral que estou falando, pois sua base é o improvisado e neles há sempre um problema que precisa ser resolvido, instigando, estimulando a inteligência do jogador. Esses jogos também estimulam a interação social, na medida em que o grupo se torna importante para a

¹ O Núcleo de Ensino é um programa da PROGRAD - Pró Reitoria de Graduação da Unesp, que tem por objetivo fomentar a produção do conhecimento na área educacional buscando articular ensino, pesquisa e extensão.

resolução dos problemas apresentados. A capacidade de improvisar, de resolver os problemas no momento em que estes surgem no palco, a capacidade de expressão e de comunicação é aguçada por meio do jogo dramático e teatral. Autores como Slade (1978), Spolin (1992), Courtney (1980), Novelly (1994), Reverbel (1989), Japiassu (2001) e Cordeiro (1997), entre outros, defendem a importância dos jogos dramáticos e teatrais no ambiente escolar.

Minhas proposituras vão ao encontro de um trabalho que privilegia o jogo, pois considero salutares os processos de criação que se dão a partir de momentos de jogos. Os alunos são desafiados a pensar nas melhores estratégias para atingir suas metas, são instigados a criar, de forma individual e coletiva por meio das propostas de exercícios e jogos. Também há o rompimento com práticas correntes e por vezes inadequadas, relacionadas à arte teatral nas escolas, como as que valorizam a encenação de peças prontas, que visualizam o teatro como produto a ser apresentado em festas comemorativas ou como metodologia, capaz de levar a criança a apreender conteúdos ligados a outras áreas de conhecimento, como se a linguagem teatral não tivesse importância própria. O intuito dos trabalhos que desenvolvi, ao contrário, é o de levar alunos de todas as idades a criarem, individual e coletivamente, a falarem de si e de seu mundo, a expressarem-se, comunicarem-se e improvisarem por meio do jogo dramático e teatral.

Apresento, num primeiro momento, o trabalho que resultou em minha dissertação de mestrado nos anos de 1994 a 1997, junto a crianças do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos) com idades entre 7 e 16 anos, na instituição SEAMA – Casa do Pequeno Cidadão II, da cidade de Marília, São Paulo. As crianças criaram inúmeras peças coletivas e uma delas, intitulada de “Os meninos da Rua da Descida”, deu nome à minha dissertação. Num segundo momento apresento o trabalho desenvolvido pelo Projeto Ludibus, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, a partir do ano de 2004.

“OS MENINOS DA RUA DA DESCIDA” E OUTRAS HISTÓRIAS

As minhas percepções sobre a importância das artes cênicas para o processo de educação formal se deram quando eu ainda era estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp e participava de grupos

de teatro do município de Marília. Fazíamos leituras, escolhíamos textos e peças para encenar, mas o que mais me atraía em todo o trabalho que estes grupos desenvolviam eram os exercícios e jogos teatrais, que estimulavam sobremaneira minha imaginação de jovem docente em processo de formação inicial. Os jogos propunham a personificação de tipos e também problemas que precisavam ser resolvidos no “aqui e agora” do palco. Eles me instigavam e me levavam a criar e interagir com meus pares. Foi nessa época (início dos anos de 1990) que entrei pela primeira vez em contato com a obra de Augusto Boal (1991).

Desenvolvíamos inúmeros jogos e propostas baseados nos pressupostos do seu Teatro do Oprimido e a premissa básica de que todos somos capazes de criar e de atuar, me tocou fundo e alterou minhas antigas concepções sobre teatro como arte elitizada. E passei a refletir sobre formas de levar esse conhecimento prático e teórico adquirido com minha participação nesses grupos de teatro à instituição de ensino onde eu trabalhava.

Comecei a colocar em prática com crianças do Ensino Fundamental alguns dos pressupostos básicos das propostas de Boal. E o mais importante: passei a acreditar que todas aquelas crianças com as quais eu tinha contato naquela instituição de ensino eram capazes de jogar, de improvisar, de resolver problemas, de propor novos jogos e de criar textos próprios.

A instituição na qual eu trabalhava como professora municipal era o SEAMA - Serviço de Atendimento ao Menor Adolescente, uma entidade educacional e filantrópica mantida pela Congregação Religiosa dos Irmãos do Sagrado Coração², e que recebia o auxílio da Secretaria da Educação do Município, que fornecia professores, auxiliares, transporte às crianças e merenda. O trabalho na entidade funcionava com oficinas pré - profissionalizantes, reforço escolar e atividades físicas e artísticas. Hoje o SEAMA está ligado também à Secretaria do Bem Estar Social de Marília e se chama SEAMA - Casa do Pequeno Cidadão II. Foi no ano de 1992 que iniciei formalmente o trabalho das Oficinas de Teatro, com o total respaldo e apoio da coordenação da instituição.

O objetivo principal do trabalho era o de desenvolver nas crianças a capacidade expressiva (expressão corporal, facial), a impostação e bom uso da

² O Instituto dos Irmãos do Sagrado Coração foi fundado na cidade de Lyon, na França, pelo padre diocesano André Coindre, no dia 30 de setembro de 1821. A chegada dos Irmãos do Sagrado Coração ao Brasil deu-se em 05 de outubro de 1945.

voz e apresentar algumas técnicas teatrais por meio do jogo teatral, cuja base está na improvisação, até chegarem à montagem e encenação de uma peça. Outros objetivos eram: auxiliar nos processos de socialização das crianças e estimulá-las a trabalharem em grupo.

Naquele momento meu referencial teórico ainda era modesto e o trabalho, em processo inicial, era pouco amadurecido. Mas o desejo de oferecer oficinas de vivências em linguagem teatral era grande. No início do trabalho, em julho de 1992, crianças do período da manhã participavam das oficinas, em sistema de rodízio, com cada grupo possuindo, em média, vinte crianças. Estas tinham idades que variavam entre 7 e 16 anos. Ao final de cada semana, pelo menos sessenta crianças haviam passado pelas oficinas.

Começamos com exercícios que trabalhavam com a expressividade do corpo, passamos a formas de exercícios mais complexas, envolvendo mímica em grupo até chegarmos a propostas de elaboração de cenas e histórias curtas. Ao final de cada oficina, sentávamos formando um círculo e discutíamos a respeito das propostas e de como seria escolhida a peça para ser trabalhada pelo grupo. Havia três grupos de aproximadamente vinte crianças, sendo que dois desses grupos eram compostos apenas por meninos e o outro era misto, com cerca de dezesseis meninas e quatro meninos. Isso ocorreu porque as turmas eram fixas e desenvolviam atividades de bicicletaria, marcenaria, culinária, entre outras, o que gerava turmas com maioria feminina ou masculina, de acordo com as atividades e interesses das crianças.

Até o ano de 1994 o trabalho com grupos foi diário e vários grupos participaram das Oficinas de Teatro. A partir de 1994 o Projeto de Oficinas de Teatro foi incorporado à minha pesquisa de mestrado, cuja temática versava sobre o jogo teatral e a criação teatral coletiva. A dissertação foi defendida, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, em 1997, com o título: *Os meninos da Rua da Descida: uma proposta de arte e vida através do teatro*.

De 1994 a 1997 continuei trabalhando na entidade, não mais como professora municipal, mas como voluntária, com visitas semanais. Dessa maneira pude sistematizar o trabalho desenvolvido e enriquecer meu referencial teórico, bem como refletir acerca da metodologia a ser utilizada na pesquisa.

Considerarei ser a pesquisa – ação o melhor referencial metodológico para a pesquisa que comecei a desenvolver. O oferecimento das oficinas, bem como a observação participante e registros das atividades em diários de pesquisa foram alguns dos procedimentos utilizados para a coleta de dados. Os objetivos foram revistos e ampliados, levando-se em conta todos os benefícios que a arte teatral com vistas à criação infantil poderia trazer para a formação das crianças: autonomia, auto-organização, socialização, formação do gosto, do senso estético, capacidade de resolver problemas e de atuar culturalmente, de criar, etc.

As oficinas iniciais foram pautadas por alguns dos pressupostos advindos das obras de Boal (1991) e de Spolin (1992). Para Boal, um trabalho teatral capaz de levar as pessoas a se tornarem criadoras e atuantes deve se iniciar pela percepção do próprio corpo. Alguns passos para tornar o espectador em ator são:

1. conhecimento do corpo, principal fonte de movimento e de som;
2. tornar o corpo expressivo, ou seja, utilizar e fazer uso apenas do corpo para atuar;
3. o teatro como linguagem, praticado como construção, linguagem viva e não como um produto acabado. A base desse trabalho está na improvisação de situações e se subdivide em etapas de trabalho;
4. o teatro como discurso, com várias propostas capazes de levar o espectador a apresentar um espetáculo a partir da discussão de temas de interesse do grupo.

Fiz uso de inúmeras propostas de exercícios e jogos do referencial de Boal (1991), principalmente nas etapas iniciais do trabalho, com exercícios de expressão corporal e de percepção do próprio corpo. Com Spolin (1992) me foquei na questão da improvisação como base para a criação de cenas. A autora afirma que todas as pessoas são capazes de improvisar, de criar, desde que lhes sejam dadas condições para tanto. O adulto precisa deixar de lado idéias pré-concebidas: de bom e mau, bonito e feio, certo e errado e valorizar as respostas das crianças às situações propostas.

Spolin (1992) argumenta que é importante que o professor não diga às crianças “como fazer” os exercícios. As chamadas “dicas” podem impedir que o aluno pense numa solução original para o problema. Em seu sistema de

trabalho explicita que num exercício de improvisação o professor pode dizer às crianças para estabelecerem *onde* se passa a cena (carro, rua, casa, etc.), *quem* são as personagens (menino, amigo, professor, etc.) e *o que* elas estão fazendo (conversando, brincando, etc.). Estabelecendo-se o *onde*, *quem* e *o que*, as crianças buscam a resolução dos problemas propostos para a realização de cenas, sem que o professor tenha a necessidade de dizer *como* a ação deve se realizar. Nas oficinas esses pressupostos sempre foram obedecidos, a fim de que as crianças pudessem efetivamente criar e improvisar.

No trabalho com as crianças houve a preocupação com o domínio do espaço cênico, o conhecimento do corpo, a percepção corporal e do ambiente, formas inusitadas de movimentação, improvisação de cenas e situações, criação de histórias coletivas, rodas de conversa, até chegarmos à criação de peças coletivas.

Apresento algumas das propostas realizadas durante oficinas teatrais e de movimento, para exemplificar o trabalho:

- caminhar pelo palco observando o espaço cênico e o corpo em movimento;
- caminhar alongando e encolhendo o corpo;
- caminhar buscando formas diferentes de movimentação: com os pés; pés e pernas; pés, pernas, cintura e tronco; pés, pernas, cintura, tronco, braços e mãos, cabeça e pescoço;
- locomover-se pela sala aos pulos, com passos largos, curtos, tortos, etc;
- rodopiar, dançar;
- Relaxamento: deitar, sentir o corpo no chão, observar todas as partes do corpo, respirar calmamente;
- Hipnotismo (em duplas): guiar o companheiro pela sala. Uma pessoa da dupla caminha pela sala fazendo movimentos com a mão direita e a outra deve acompanhar esses movimentos, locomovendo-se junto do companheiro pelo palco;
- percurso e seus percalços (em grupos): criar um percurso imaginário, cheio de obstáculos que precisam ser transpostos;
- exercícios sensoriais: em silêncio, ouvir os sons do ambiente e dizer sobre os tipos de sons captados; de olhos vendados, tocar e apalpar objetos

variados, para sentir texturas, formas, materiais; caminhar pela sala de olhos fechados;

- Fotografia (grupos de 5 ou 6 crianças: compor uma cena fixa, uma espécie de quadro que identifique uma situação do cotidiano das pessoas, como as cenas de um aniversário, um casamento, um velório, um supermercado, um dia na praia, etc);
- Escultura (grupos de 5 ou 6 crianças): formar objetos variados com os corpos entrelaçados;
- rodas de conversa: os participantes apresentam temáticas que deverão ser debatidas pelo grupo;
- criação de cenas curtas e improvisadas;
- criação de histórias coletivas a partir da sugestão de personagens: ladrão, macaco, policial, juíza, repórter, motoqueiro, velha, cachorrinha e onça.

Após o término, ao avaliarmos o trabalho realizado, conversávamos sobre as propostas oferecidas, sua pertinência, sobre as regras de convivência em grupo, formas de atuação, etc. As conversas sempre foram condição fundamental para que o trabalho atingisse seus objetivos. Por meio de propostas de jogos e do diálogo, muitas histórias foram criadas e algumas se transformavam em peças teatrais.

Em nossas conversas, as histórias de vida das crianças e suas formas de pensar surgiam em tentativas de escolher temas para as peças teatrais. Assuntos relacionados à pobreza, sexo e drogas na adolescência, estrutura familiar, brigas em família, doenças como a AIDS, entrada precoce no mercado de trabalho eram recorrentes em nossas conversas. Não posso deixar de ressaltar que o lado saudável da adolescência também fazia parte das discussões, como festas entre amigos, diversões variadas, namoro e expectativas quanto ao futuro.

Enfim, do trabalho desenvolvido no SEAMA foram elaboradas peças teatrais de criação coletiva, nas quais a cotidianidade das crianças aparece de forma muito nítida, até mesmo nos títulos. Algumas das peças criadas foram: *Vida de mendigo*, *Os meninos da Rua da Descida*, *O ladrão de galinhas*, entre outras³.

³ Inúmeras histórias coletivas foram criadas, mas nem todas se transformaram em peças teatrais.

Essa história se passa numa rua onde meninos e meninas se reúnem e passam o dia fazendo uso de drogas, “cheirando” cola, pedindo esmolas e sendo vítimas de abusos. Mas anseiam por uma vida melhor, diferente da que vivem. Ao longo dos ensaios pude evidenciar que algumas crianças, em relação à temática, demonstraram conhecer bem a realidade de violência das ruas por meio de detalhes elucidativos. Na cena inicial, três meninos se reúnem para cheirar cola. Algumas crianças demonstraram nos ensaios, para as demais, por meio de gestos e mímica, como se fazia. Sabiam também a respeito dos usos com finalidades entorpecentes de outros produtos, como esmalte, acetona, etc.

Indagadas a respeito, as crianças afirmaram conhecer várias crianças vivenciando este tipo de situação. Elas se colocaram como próximas dessa realidade, o que não significa que vivenciaram tais situações. Mas ficou claro em suas falas e depoimentos que a realidade da vida nas ruas as deixava inquietas pela proximidade que tinham com ela.

Na peça “Vida de mendigo” as crianças retrataram a dura vida dos trabalhadores que coletam material reciclável para sobreviver. Em “O ladrão de galinhas” um homem pobre resolve roubar o galinheiro de Dona Florentina. No galinheiro vivem as galinhas Genoveva, Isolda, Jurema e Cristolina, além de vários pintinhos e do galo Cocofredo, o rei do galinheiro. O ladrão entra duas vezes no galinheiro, levando Isolda, Genoveva e Pintolino, que viram canja. O galo Cocofredo, indignado, prepara para o ladrão uma armadilha. Quando o ladrão entra novamente no galinheiro, todos o esperam, inclusive Dona Florentina, para dar-lhe uma lição. A peça termina com o ladrão todo esfarrapado, recitando os versos: - “Ladrão que rouba um milhão tem cem anos de perdão. Mas, de ladrão que rouba galinha, ninguém tem dó! Vai parar no xilindró”.

Verifico que, por meio do jogo teatral e de peças coletivas, as crianças abordaram assuntos que faziam parte de sua cotidianidade e discutiram suas inquietações por meio da arte. Também se tornaram agentes pessoais de cultura, na medida em que apresentaram as peças teatrais e os questionamentos nelas contidos à comunidade escolar e a seus pais, responsáveis e familiares.

Cabe ressaltar que não houve, por parte da minha coordenação ou da coordenação da instituição, nenhum tipo de censura aos temas ou à linguagem e palavras escolhidas e utilizadas pelas crianças para se expressarem.

Em momentos de criação teatral infantil, não raro, os adultos tentam cercar as crianças, tentando introduzir nos textos lições de moral ou as visões de mundo do professor, que pretensamente detém a “verdade” dos fatos.

Considero, no entanto, que nada é mais prejudicial à criatividade infantil do que as “famigeradas lições de moral”. Com a liberdade de criação que existiu nos momentos de oficinas, os textos deixam claro o desejo de abordagem de temáticas prementes, a presença da mídia no imaginário infantil, a possibilidade de expressão e de diálogo, entre outras questões.

O prazer experimentado pelas crianças ao longo dos jogos e de todo o processo de criação coletiva já seria suficiente para que um trabalho como esse pudesse ser desenvolvido nas escolas. No entanto, não posso deixar de ressaltar que o produto final, ou seja, as peças prontas e as montagens e encenações ocorridas tiveram muita qualidade do ponto de vista artístico e estético.

OUTRA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS ARTES CÊNICAS PRIVILEGIADAS NO ÂMBITO DO PROJETO LUDIBUS

A partir de minha dissertação de mestrado, a questão da arte teatral ligada ao elemento lúdico, de jogo e de improvisação, deu o mote para minha tese de Doutorado e pesquisas posteriores. Já como docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, passei a coordenar o Projeto LUDIBUS, vinculado ao Departamento de Didática da instituição. Esse Projeto tem como principal característica um ônibus equipado e adaptado para o trabalho com artes e atividades lúdicas. A idéia do Projeto é a de levar o ônibus lúdico a escolas e comunidades de bairro, no sentido de sensibilizar professores em processo de formação inicial e continuada e alunos da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental, primeiro ciclo), para a importância das atividades artísticas e lúdicas no processo de formação humana.

O Projeto desenvolve, desde o ano de 1999⁴, um trabalho voltado para as linguagens artísticas em escolas do município e distritos de Marília - SP. A partir do ano de 2004, como coordenadora, venho desenvolvendo um

⁴ O Projeto LUDIBUS surgiu no ano de 1999, na FFC - Unesp, a partir dos esforços da Direção da Faculdade, do Departamento de Didática e do Departamento de Ciências da Informação. Inspirado em projetos que levavam bibliotecas e brinquedotecas itinerantes a praças e bairros das capitais no início dos anos de 1990, o LUDIBUS possui um ônibus que foi comprado pela Reitoria da Unesp e adaptado para o desenvolvimento de um trabalho propiciador de atividades artísticas e lúdicas.

trabalho que visa a aliar ensino, pesquisa e extensão, com a ida do ônibus lúdico às escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental públicas da cidade de Marília, levando propostas de atividades artísticas e lúdicas que visam a estimular os processos de criação das crianças. Tivemos várias escolas parceiras, nas quais fazíamos visitas semanais ou quinzenais, e escolas que nos convidavam a fazer visitas semestrais ou anuais, para que os alunos conhecessem as propostas do ônibus lúdico.

Por meio de auxílios do Núcleo de Ensino e da PROEX - UNESP, bolsas e verba foram liberadas para o Projeto. Semanalmente há reuniões organizacionais, com os bolsistas e colaboradores. O trabalho é desenvolvido em conjunto, propostas são lançadas nas reuniões e decidimos coletivamente sobre quais delas serão desenvolvidas nas escolas junto aos alunos. Fazemos uso da metodologia da pesquisa – ação e visamos aliar ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada de professores.

Nas idas às escolas e instituições de ensino, nos reunimos com professores e demais profissionais da educação, a fim de elucidarmos os objetivos do Projeto. Apresentamos nossas propostas observando que, seja qual for a linguagem artística a ser trabalhada, ela o será de forma lúdica, por meio de jogos, brincadeiras e propostas capazes de levar os alunos a criarem e se comunicarem por meio da arte. As atividades artísticas não são vistas como entretenimento, mas como linguagens, capazes de levar a criança a comunicar-se e a apreender melhor o mundo que a circunda.

Mas neste texto, especificamente, meu intuito é o de tratar das artes cênicas dentro das propostas do Projeto LUDIBUS. Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido pelo Projeto em termos de linguagem cênica não tem condições de ser tão aprofundado como o que ocorreu no momento em que desenvolvi as Oficinas de Teatro do SEAMA. Naquele momento, eu tinha um convívio grande com as crianças e um tempo muito maior para o trabalho, o que resultou em oficinas de movimento, jogos teatrais, elaboração de histórias e textos individuais e coletivos, com montagem e apresentação de peças criadas pelas crianças. No LUDIBUS todas as linguagens artísticas são trabalhadas e o espaço para a linguagem teatral insere-se nesse contexto.

Em nossas reuniões sempre buscamos (eu, como coordenadora e a equipe) aliar música, teatro, artes visuais, dança e movimento. Assim,

dentro das propostas do Projeto, privilegamos o processo, o ato de jogar. Em nenhum momento houve a preocupação com a apresentação de peças teatrais nas escolas. Desenvolvemos trabalhos de criação coletiva, mas de forma mais breve e pontual.

Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, os jogos dramáticos e teatrais se entrelaçaram à “hora do conto”, momentos em que bolsistas da nossa equipe contavam histórias variadas às crianças: contos de fadas, histórias contemporâneas de autores atuais, lendas, fábulas, poemas, etc. A partir das histórias contadas, as crianças criavam novos finais, elaboravam outras histórias, improvisavam cenas, etc.

Na Educação Infantil, os fantoches e bonecos de espuma sempre foram muito apreciados. Não raro, crianças do Ensino Fundamental também manuseavam os fantoches e criavam cenas curtas ou histórias intrincadas com os bonecos que estavam à mão. As crianças, principalmente as menores, logo entravam no mundo do faz-de – conta ao pegarem os fantoches, que se transformavam nas mais variadas personagens, como o fantoche de um jacaré, que se tornou um bandido disfarçado de jacaré e assaltou uma família; o fantoche de um vampiro se transformou num Conde Drácula medroso, que sofria de anemia e tinha a barriga cheia de vermes, pois se alimentava de capim ao invés de beber sangue.

Em relação a jogos envolvendo mímicas e movimento, como exercícios em duplas nos quais se exige uma ação específica dos participantes (o exercício do espelho pode servir como exemplo: nele uma pessoa pratica uma ação qualquer e a outra deve refletir essa ação, executando-a também, como se fosse a imagem da outra no espelho) observei que não houve grande envolvimento das crianças para as quais estas atividades foram apresentadas. Atribuo essa participação com pouco envolvimento ao espaço destinada às atividades (muito amplo) e à pouca familiaridade com a equipe naquele momento, por conta de estarmos num contato inicial, entre outras coisas.

Mas observei que o envolvimento tornou-se maior na medida em que as crianças conheciam e passavam a respeitar os membros da equipe e a tê-los como referencial de docentes. Cabe também ressaltar que cada turma é única e propostas que foram muito bem aceitas por um grupo não funcionaram como o esperado, principalmente em termos de envolvimento com a atividade, em

outro grupo. Isso é muito comum e faz parte da dinâmica do trabalho, pois cada grupo ganha uma conformação única, com gostos e anseios diferentes. No entanto, grande parte das crianças, mesmo com o pouco tempo destinado a estas atividades, apreciou muito as propostas de criação de histórias coletivas e de encenar e modificar o final de histórias contadas e já conhecidas delas.

Desde o ano de 2009, o Projeto LUDIBUS vem desenvolvendo suas atividades no SEAMA - Casa do pequeno Cidadão II. O tempo disponibilizado para as atividades cênicas tem propiciado a elaboração de histórias mais intrincadas, que poderão se transformar em peças teatrais para serem encenadas, caso as crianças desejem.

A propósito da questão da criação de peças coletivas e de encenações teatrais, ressalto alguns autores que apresentam suas idéias relacionadas ao jogo, ao teatro formal, apresentações teatrais e à faixa etária mais apropriada para o tipo de trabalho a ser desenvolvido com crianças e adolescentes. Richard Courtney faz a distinção entre teatro como tal e jogo, ou jogo dramático da seguinte forma: “[...] teatro: representar perante uma platéia - jogo: atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos - Jogo dramático: jogo que contém personificação e/ou identificação” (COURTNEY, 1980, p. XX).

Courtney distingue, inclusive, alguns estágios dentro da perspectiva da Educação Dramática, lembrando que divisões são apenas aproximadas. Na sua concepção, dos cinco aos onze anos devemos trabalhar com o jogo dramático; dos onze aos dezoito anos, podemos trabalhar com o jogo dramático combinado com teatro e, acima dos dezoito anos com o teatro baseado no jogo dramático (COURTNEY, 1980). Fica claro que, para este autor, preferencialmente acima dos onze anos o teatro formal deveria ser utilizado, sempre permeado pelo que ele chama de “jogo dramático”.

Ressalto que, muitas vezes, jogo dramático e jogo teatral são considerados termos sinônimos, dependendo do autor e de utilização de nomenclaturas e referenciais teóricos. Em minhas pesquisas opto por fazer a distinção entre o que vem a ser jogo dramático e jogo teatral, que são diferentes do teatro formal, com atuações de peças teatrais ou de um roteiro em um palco. Corroboro com Japiassu (2001, p. 21) quando este autor distingue jogo dramático de jogo teatral. Segundo ele

No jogo dramático entre sujeitos, todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são ‘atores’. No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de jogadores e de observadores, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam. Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma platéia. Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo.

Desta forma, seguindo em parte as orientações de Japiassu (2001) e de Courtney (1980), na Educação Infantil trabalho essencialmente com o jogo dramático, com grupos maiores, nos quais as crianças brincam e criam todas juntas. Uma caixa de fantasias (roupas, máscaras, adereços) pode gerar muitas histórias que começam e terminam rapidamente, no calor do jogo, da brincadeira. Todas as crianças estão juntas, algumas se reúnem em grupos menores, mas logo se voltam novamente para o “grupão”, não há a intenção de apresentar nenhuma cena específica para outras crianças ou para adultos ávidos por manifestações infantis em “festinhas” comemorativas da escola. O processo, o prazer de jogar e de estar juntos deve prevalecer sobre o produto final.

As produções e criações coletivas das crianças podem ser registradas pelo professor de alguma forma com finalidades específicas, de estudos e de avaliação do trabalho. Mas não deveria haver a cobrança por apresentações e performances infantis num palco, de forma cristalizada e engessada. Os trabalhos de criação coletiva para serem apresentados a grupos de alunos, dentro das propostas de jogos teatrais e apresentações devem ser realizados apenas com grupos de crianças maiores, geralmente na faixa etária dos sete ou oito anos em diante.

Assim, as propostas apresentadas pela equipe do Projeto LUDIBUS procuram ir ao encontro de todo um trabalho voltado para a linguagem cênica de forma lúdica, divertida, sem cobranças por performances num palco.

CONCLUSÃO

Apresentei dois momentos distintos de um trabalho que visa a valorizar as artes cênicas e os processos de criação coletiva por meio dos jogos dramáticos e teatrais, do diálogo e da cotidianidade das crianças. É possível desenvolver propostas de jogos dramáticos e teatrais com crianças de toda a Educação Básica. Há diferenças de propostas, tempos, espaços e dinâmicas em relação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. É preciso pensar na faixa etária na qual a criança se encontra para a organização das proposituras. Mas todas as crianças, se bem estimuladas, são capazes de criar histórias intrincadas e muito interessantes, de atuar e de ressignificar seu entorno por meio da linguagem cênica.

Sonhos, anseios, visões de mundo e formas de pensar, influências do meio, tudo isso aparece de maneira ora clara, ora difusa nas criações e atuações infantis. Nos momentos de exercícios e jogos as crianças interagem e socializam-se por meio do diálogo constante e da resolução de problemas. Este texto teve por objetivo mostrar que propostas de criação teatral coletivas, baseadas nos jogos dramáticos e teatrais são possíveis e viáveis. Apresentei aqui alguns caminhos e possibilidades. Encerro, assim, com as palavras de Slade (1978, p.17) a respeito do jogo dramático: “O jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CORDEIRO, Ana Paula. *Oficinas de teatro da UNATI (Universidade Aberta à 3ª Idade) – UNESP de Marília: a arte e o lúdico como elementos libertadores dos processos de criação teatral da pessoa idosa*. 2003. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

_____. *Os meninos da Rua da Descida: uma proposta de arte e vida através do teatro*. 1997. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectivas, 1980.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

NOVELLY, Maria C. *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 1994.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.