

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

**ANA PAULA JARDIM SEIXAS**

**O FAZER TEATRAL E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**



**ARARAQUARA – SP  
2010**

**ANA PAULA JARDIM SEIXAS**

**O FAZER TEATRAL E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Dirce Charara Monteiro*

**ARARAQUARA – SP  
2010**

Seixas, Ana Paula Jardim

O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual / Ana Paula Jardim Seixas – 2010

154 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Dirce Charara Monteiro

1. Ensino fundamental. 2. Prática pedagógica 3. Teatro na educação.  
I. Título.

**ANA PAULA JARDIM SEIXAS**

**O FAZER TEATRAL E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Dirce Charara Monteiro*

Data de aprovação: 13/08/2010.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dirce Charara Monteiro (UNESP)

---

Membro Titular  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Maria Margonari

---

Membro Titular  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ortiz Gandini Baldan

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP- Campus de Araraquara**

Dedico esta dissertação ao meu marido, *Adriano de Oliveira Seixas*, pelo apoio, pela força e dedicação em todas as etapas deste trabalho e pelo amor e companheirismo nesses doze anos de convivência.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível ser realizado devido à colaboração de algumas pessoas e instituições a quem exteriorizo meu carinho e minha gratidão.

Agradeço primeiramente a DEUS por ter me fortalecido, guardado e conduzido nessa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP e a todos os professores por seus valiosos ensinamentos.

À minha Mestre, amiga e orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Dirce Charara Monteiro*, pela coragem e confiança no projeto, e por tamanha sensibilidade e dedicação na condução do mesmo.

Aos pais, alunos, professores e direção da Cooperativa Educacional de Matão (Escola CEM), por possibilitarem a pesquisa de campo e a coleta de dados.

Aos meus amigos *Junho*, *Lygia* e *Edna*, pelos ensinamentos e por proporcionarem meu envolvimento e aprimoramento com o fazer teatral.

Às minhas amigas *Elaine* e *Belzinha*, pelo companheirismo e pelo compartilhar idéias.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram ao trabalho e aos estudos, ao meu marido, irmã e cunhado que sempre me apoiaram, entendendo o meu distanciamento devido aos estudos e aos meus sobrinhos *Cauê* e *Giovanna* que muito me alegram.

Ao meu Pastor *Everton Matheus* e família, por fazerem parte da minha história.

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me  
entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o  
que posso fazer.*

*Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as  
coisas, de vê-las como realmente são...*

**Clarice Lispector**

## RESUMO

Avaliações nacionais (Prova Brasil, SARESP) continuam apontando dificuldades na produção textual dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso buscar alternativas metodológicas mais prazerosas e eficazes que motivem esses alunos para a escrita. Este trabalho pretende apresentar alguns dos mais relevantes resultados de nossa dissertação de mestrado voltada para a investigação da possibilidade de incorporar atividades de fazer teatral à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à melhoria da produção textual dos alunos. Trata-se de pesquisa qualitativa descritiva, realizada com um grupo de alunos do 4º e 5º anos de uma escola particular de Matão-SP, conveniada com o Sistema Positivo e que funciona como cooperativa. Nas atividades de intervenção, conduzidas por esta pesquisadora, foram realizadas sessões semanais de 1h30m com os alunos durante dois semestres, compreendendo atividades globais de expressão como: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação, percepção e práticas de jogos e laboratórios teatrais. Também colaboraram na pesquisa a direção da escola, o professor das classes envolvidas no projeto, os demais professores bem como os pais, participando de entrevistas ou dando depoimentos sobre a participação dos escolares nas atividades de fazer teatral. Os resultados obtidos ultrapassaram a proposta inicial, pois, além de avanços na produção textual, podemos creditar a essa participação a melhora dos alunos no desempenho oral, mostrando desinibição na interação entre eles bem como na apresentação de trabalhos escolares. A inserção de atividades do fazer teatral propiciou também a aquisição de outros comportamentos fundamentais para a vida em sociedade, como a cooperação, o respeito ao outro, a disciplina, além de auxiliarem na promoção de um ambiente lúdico e prazeroso, bastante estimulante para a criação textual. No que se refere aos professores da escola envolvida na pesquisa, podemos apontar uma mudança de concepção sobre o papel do fazer teatral e a perspectiva de inserirem mais atividades dessa natureza na prática pedagógica de suas disciplinas.

**Palavras-chave:** Fazer teatral. Jogos e laboratórios teatrais. Prática pedagógica. Produção textual.

## ABSTRACT

National evaluations (Prova Brasil, SARESP) are still pointing difficulties in text production of elementary level students. It is necessary to search for more pleasant and methodological alternatives to motivate these students to write. This work intends to present some of the most relevant results from our master dissertation which aimed at the investigation of the possibility of inserting some theater activities in the pedagogical practice in the first years of elementary school to improve the students' text production. It can be considered a descriptive-evaluative research of qualitative nature, carried out with a group of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade elementary students, of a private school in Matão, SP, Brazil, which has a partnership with the Sistema Positivo and functions as a cooperative. The intervention activities, led by this researcher, took place weekly, in sessions of 1 hour and 30 minutes, to develop global expression activities such as: relationship, spontaneity, imagination, observation, perception and some game practice and theater laboratories. The school principal, the teacher of the students' involved in the project, the other school teachers, as well as the students' parents have also collaborated with the research, mainly participating in interviews, or making observations about the students' participation in the theater activities. The obtained results have surpassed the initial aim, for, besides an improvement in the students' text production, we can attribute to this participation a better oral performance, showing no inhibition not only with their colleagues, but also in the presentation of school papers. The insertion of theater activities has also provided the acquisition of some behaviors which are considered fundamental for life in society such as cooperation, respect for the other, discipline, besides helping in the promotion of a ludic and pleasant environment which proved to be very stimulating for text production. Concerning the teachers of the school involved in the research, we can point a change in their conception about the role of theater and the perspective of inserting more activities of this nature in the pedagogical practices of their school subjects.

**Keywords:** Theater activities. Games and theater laboratories. Pedagogical practice. Text production.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Aponte a atividade de que você mais gostou .....	53
Tabela 2 – Das atividades abaixo qual você mais gostou? Por quê? .....	60
Tabela 3 - Questionário aos pais .....	66

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Atividades de que mais gostaram .....	63
Gráfico 2 – Atividades de que menos apreciaram .....	64

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conversa inicial .....	43
Figura 2 – Preparando o ensaio para apresentação baseada na história de Chapeuzinho Vermelho .....	50
Figura 3 – Laboratório teatral com fantoches: ensaio .....	56
Figura 4 – Trabalhando com fantoches: ensaio .....	57
Figura 5 – Laboratório teatral com fantoches: aprendendo a manusear o boneco .....	57
Figura 6 – Escolhendo as fantasias e adereços de acordo com o enredo da história criada .....	58
Figura 7 – Preparando-se para a apresentação .....	59
Figura 8 – Enquanto um grupo escolhe os adereços, o outro ensaia .....	59
Figura 9 – O gato e o rato .....	68
Figura 10 – Laboratório teatral: combinando como declamariam o poema .....	72
Figura 11 – Todos os alunos-atores sendo maquiados .....	74
Figura 12 – Combinados finais antes da apresentação pública .....	74
Figura 13 – Declamando o poema “O menino azul” .....	75
Figura 14 – Declamando o poema “O último andar” .....	76
Figura 15 – Os alunos-atores demonstram ótima expressão vocal, corporal e facial .....	76
Figura 16 – Declamação do poema “Lua depois da chuva” .....	77
Figura 17 – Declamação do poema “O vestido de Laura” .....	77
Figura 18 – Declamando o poema “O lagarto medroso” .....	78
Figura 19 – Os alunos-atores agradecem .....	78
Figura 20 – Em grupo, os alunos-atores tentam criar um retângulo com o corpo .....	85
Figura 21 – Antes de conseguirem criar a forma solicitada, os grupos tentam várias estratégias .....	86
Figura 22 – Os alunos-atores devem se concentrar na atividade “O gato e o rato” .....	88
Figura 23 – Carta I .....	124
Figura 24 – Carta II .....	125
Figura 25 – Carta III .....	126
Figura 26 – Laboratório teatral I .....	127
Figura 27 – Laboratório teatral II .....	127
Figura 28 – Os alunos durante as oficinas teatrais .....	128
Figura 29 – Laboratório teatral III .....	128
Figura 30 – Laboratório teatral com tema livre .....	129

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	19
1.1 O fazer teatral no currículo escolar .....	19
1.2 Fundamentos sobre teatro-educação .....	21
1.3 Fundamentos sobre texto e produção textual .....	25
1.4 A busca da alegria e da criatividade na escola .....	29
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	31
2.1 Natureza da pesquisa .....	31
2.2 Procedimentos para a coleta de dados .....	32
2.3 O contexto educacional da pesquisa .....	34
2.3.1 A professora .....	36
2.3.2 Os alunos .....	37
2.3.3 A pesquisadora .....	37
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	40
3.1 Primeira fase: Observação .....	40
3.2 A elaboração das atividades .....	42
3.3 O desenvolvimento das atividades .....	42
3.4 As concepções sobre teatro-educação .....	93
3.4.1 A diretora do Colégio Cultural .....	93
3.4.2 O diretor da Escola CEM .....	95
3.4.3 A professora do primeiro ano da escola CEM .....	97
3.4.4 A professora do segundo ano da escola CEM .....	98
3.4.5 A professora do terceiro ano da escola CEM .....	99
3.4.6 A professora de Língua Portuguesa do quarto e quinto anos da escola CEM (séries participantes das oficinas teatrais) .....	100
3.4.7 Depoimento de uma mãe .....	101
3.5 Analisando os textos dos alunos .....	102
3.6 A motivação dos alunos em participar das oficinas teatrais .....	122
3.7 O educador diante da nova proposta .....	129
3.8 As contribuições das atividades teatrais para a Língua Portuguesa .....	133

<b>CONCLUSÕES</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	140
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	143
<b>APÊNDICES</b> .....	144
A – Roteiro de Observação .....	145
B – Entrevista com a professora das classes envolvidas (4º e 5º ano) .....	147
C – Entrevista com as professoras do 1º, 2º, 3º anos .....	148
D – Entrevista com a Diretora do Colégio Cultural .....	149
E – Entrevista com o Diretor da Escola CEM .....	150
F – 1º Questionário aos alunos: avaliação das atividades teatrais realizadas .....	151
G – 2º Questionário aos alunos: avaliação das atividades teatrais realizadas .....	152
H – 3º Questionário aos alunos: avaliação das atividades teatrais realizadas .....	153
I – Questionário aos pais .....	154

## INTRODUÇÃO

Pesquisas continuam apontando graves problemas no ensino fundamental. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) de 2007 mostrou que apenas 35% dos alunos terminaram a 4ª série, atual 5º ano<sup>1</sup>, com nível considerado adequado em Língua Portuguesa. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica), que testa conhecimentos de Português e Matemática, na sua última avaliação de 2005, mostrou os mais baixos índices de rendimento entre os alunos do Ensino Médio e da 8ª série do Ensino Fundamental desde a primeira aplicação das provas em 1995<sup>2</sup>. A 4ª série do Ensino Fundamental apresentou uma discreta melhora em 2003 e 2005, mas, mesmo assim, o desempenho dos alunos está abaixo da média de 1995.

A Prova Brasil, aplicada em novembro de 2005, que avaliou o conhecimento de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco em solução de problemas) de 3.306.317 estudantes brasileiros, de 4ª e 8ª série, de escolas públicas urbanas, revelou que apenas 0,8% das cidades que participaram da avaliação foram aprovadas, segundo notícia da Folha *on line* de 26/04/ 2007.

É preciso buscar formas de enfrentar essas dificuldades na leitura e escrita, comprovadas pelas avaliações anteriormente citadas, buscando alternativas para motivar a criança a produzir textos (orais e escritos).

Pesquisas (VIEIRA, 2007; COLELLO, 2007; CUNHA, 2004; GOLLER, 2002, entre outras) têm mostrado que a prática de produção textual na escola ainda tem se revelado bastante descontextualizada, não incorporando atividades significativas para a criança, não indicando preocupação com a função social da escrita e exigindo que os alunos produzam textos para serem avaliados apenas pelo professor, sem que eles percebam a finalidade dos mesmos. Segundo Kaufman e Rodriguez (1995, p. 51) “não é fácil imaginar que alguém escreva “para ninguém” fora dos muros escolares. Sempre há um destinatário dos materiais escritos.”

Colello (2007), ao abordar os problemas da escrita na escola atual, atribui uma grande responsabilidade ao professor, dizendo que cabe ao professor despertar interesses, fomentar a atitude reflexiva, apoiar o desenvolvimento, estimular o ambiente rico em experiências ou interações e promover a ação pedagógica facilitadora para a elaboração de novas idéias, concepções e hipóteses (p. 34).

---

<sup>1</sup> Em fevereiro de 2006, foi sancionada pela Presidência da República uma lei instituindo o ensino fundamental de 9 anos. Com essa ampliação, o antigo pré-primário passou a ser denominado 1º ano, a antiga primeira série, 2º ano e assim sucessivamente.

<sup>2</sup> Jornal “Folha de São Paulo”, de 8/02/2007.

Entre as frentes de trabalho pedagógicas por ela sugeridas estão atividades que promovam fantasia e imaginação do/no aluno. O professor que ousa inventar também estimula os alunos a terem coragem de inovar e mudar. O teatro pode contribuir para que os professores tenham essa coragem, buscando na arte uma forma de enriquecer a visão de mundo de seus alunos, tornando-os mais sensíveis e críticos.

Sendo assim, o fazer teatral nos pareceu um recurso valioso e que poderia contribuir para motivar os alunos a produzirem textos para os quais percebem uma finalidade, pois nesse fazer estão sempre trabalhando com o imaginário e levando em conta que a obra é feita para um "outro" (observador/platéia).

Nossa experiência em um projeto de longa duração, 9 anos – Teatro-Educação – proposto por uma escola particular (associada ao Pueri Domus) como atividade extra-curricular, não obrigatória, com o objetivo de desenvolver habilidades teatrais em um grupo de crianças que manifestaram interesse em participar, fez-nos perceber que os alunos envolvidos com o fazer teatral conseguiam produzir textos mais elaborados, mais coerentes, utilizando alguns recursos coesivos importantes e utilizando argumentação adequada, entre outros.

Foi apenas em 2004, ao trabalhar com aulas de reforço para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que apresentavam dificuldades em Língua Portuguesa, que observei que não constavam da lista nomes de alunos que participavam do grupo teatral do Colégio Cultural. Essa observação me impressionou, impulsionando-me a refletir e a pesquisar a respeito. Recorri inicialmente à então professora de Língua Portuguesa, Claudionice, e solicitei sua avaliação dos alunos que faziam aulas de teatro:

Como professora de Português pude perceber o quanto os alunos tomam emprestado alguns recursos da linguagem teatral e que facilitam no trabalho pedagógico. Nas atividades de produção de texto é possível perceber a capacidade do aluno em experimentar um mundo sem medo de correr riscos; sair-se bem de situações onde é exigido o improviso e o uso da criatividade. O contato com diferentes textos e estilos variados possibilita ao aluno a capacidade de criar os seus textos de forma ousada. Sinto que cada professor pode descobrir os recursos que o teatro oferece como contribuição para o seu trabalho, mas penso que o principal é a criatividade. A proposta de uma produção de texto é aceita com confiança pelos alunos que se exercitam no teatro e aprendem a enfrentar situações difíceis. Constroem personagens com facilidade e exploram bem as situações que surgem nas produções. (Claudionice - Professora de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries).

A partir dessa experiência surgiu a necessidade de organizar e comprovar a importância do teatro-educação, realizando uma pesquisa sobre como jogos teatrais poderiam ser utilizados como um recurso pedagógico para motivar e aprimorar a capacidade de produção textual dos alunos das séries iniciais.

É importante lembrar que a pesquisadora desenvolve trabalhos teatrais há dezessete anos, e, como atriz, comunga da idéia de que a arte tem um papel fundamental para a humanidade não apenas desenvolvendo o senso estético, mas possibilitando novos olhares sobre a realidade que nos cerca (abordagem essencialista<sup>3</sup>). Como arte-educadora, sempre se interessou em investigar as contribuições que o fazer teatral poderia trazer para a educação (abordagem contextualista<sup>4</sup>).

Buscando entender o teatro de um prisma pedagógico, recorreremos ao referencial teórico e prático de Viola Spolin, que foi aluna da Northwestern University (Escola Recreativa) onde teve contato com sua professora Neva Leona Boyd (1876-1963). Boyd abordava, em seu estudo e pesquisa, a metodologia dos jogos teatrais e já sinalizava essa prática como um processo educativo que propicia um trabalho cooperativo (e não competitivo) por meio de situações-problema.

Embora a teoria do jogo, estruturada por Boyd em sua escola (e futuramente sistematizado por Viola Spolin) perpassasse por campos da psicologia, artes, danças folclóricas, teatro e jogos, ela mostrou-se de extrema relevância, em nosso projeto, devido ao processo de expressão criativa, possibilitado pela auto-descoberta e experiência pessoal, proporcionados no trabalho com jogos.

A avaliação favorável da Professora Claudionice sobre os alunos que participavam do grupo teatral, apontando algumas habilidades consideradas como resultado dessa participação – “improviso, criatividade, criação ousada, facilidade em enfrentar problemas difíceis” – estimulou-nos a realizar um trabalho de pesquisa com os jogos teatrais com alunos (participantes da pesquisa-2008) de uma escola que nunca havia implementado projetos de teatro-educação, e identificar possíveis contribuições dessa prática para o trabalho de produção de texto.

Muitas vezes, os alunos não conseguem buscar elementos para produzir um texto, e mostram dificuldade em transpor suas idéias para a forma escrita. Daí a necessidade de trabalhar e investir mais na oralidade do aluno, para que o mesmo, sentindo-se mais seguro, seja capaz de interpretar e se expressar melhor por meio da escrita, beneficiando principalmente a percepção da estrutura textual. É preciso lembrar que produção textual refere-se tanto à modalidade oral como à modalidade escrita. O texto oral geralmente é o ponto de partida para o escrito, mas este último apresenta características específicas que necessitam ser trabalhadas

---

<sup>3</sup> Segundo a abordagem essencialista em arte-educação, a arte não precisa de argumentos para justificar sua importância.

<sup>4</sup> Segundo a abordagem contextualista em arte-educação, a arte é considerada um instrumento para a aquisição de todos os tipos de conhecimento.

com os alunos. Nesse aspecto, a dinâmica de criação do texto com os laboratórios teatrais pode ser um elemento importante para a percepção do processo de produção textual.

Concordamos com Buin (2003) que o primeiro modelo intuitivo de texto da criança é o do texto oral e as marcas coesivas da oralidade são muito freqüentes nas primeiras produções escritas. Portanto, acreditamos que, com as atividades teatrais de imaginação, espontaneidade, expressão corporal e facial, o aluno pode aprimorar sua oralidade e expressão comunicativa, avançando também em sua produção escrita. É importante apontar que a escola não tomou para si o ensino da língua oral, e segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1997), quando o fez, procedeu de maneira inadequada, apontando maneiras consideradas “erradas”, privilegiando apenas um dialeto, o de maior prestígio. Considerando a importância do domínio da língua oral, acreditamos que as atividades teatrais podem contribuir bastante nesse sentido.

Entender o papel da arte dentro do aprendizado passa, inicialmente, pela discussão do papel da sociedade na formação de cada um. Precisamos entender a formação como um processo de construção de sentido que só será possível na proposição de que cada aluno possa criar a sua história, possa inventar permanentemente as formas pelas quais quer estar no mundo e possa dialogar e cooperar com seus colegas para a construção de um espaço comum.

O contato com a arte é fundamental para que, na formação do aluno, possa ser vivenciado o trânsito entre o real e o imaginário, entre o real como existe atualmente e a possibilidade de transformação dessa realidade.

Acreditamos que as atividades teatrais podem propiciar a valorização do trabalho em grupo, a sociabilização, o incentivo ao fazer teatral, o incentivo à leitura e produção de textos, a prática multidisciplinar, o estímulo à criatividade, incentivando nos alunos o espírito lúdico e criativo.

A arte cênica, como todas as outras linguagens da arte, é uma área de conhecimento e um sistema simbólico de representação. E especialmente pela sua característica de trabalho coletivo, as artes cênicas possibilitam aos alunos melhor capacidade de socialização, de entender o outro, de compartilhar idéias, tempo e espaço, de dialogar, argumentar, negociar, tolerar, respeitar, observar regras, solidarizar-se, comprometer-se, conviver com semelhanças e diferenças.

Assim como a linguagem da arte, também o teatro, de forma peculiar, permite a reflexão sobre os conflitos, medos e angústias da vida contemporânea. Vivendo no palco uma realidade fictícia, o aluno terá a chance de, além de pensar a vida como ela é, propor soluções, prever alternativas, imaginá-la e apresentá-la como poderia ser, se assim não fosse.

É fundamental, também, permitir momentos de magia e encantamento, onde se vive o sonho, a fantasia, o amor, o romance, a ficção. Dar asas à imaginação, buscar o utópico, o inatingível...

Segundo Redin (2002), não só a vida, mas também a escola precisa ser um ato estético, que necessita da utopia, do sonho e do trabalho de todos. Ao explicitar alguns dos resultados de sua pesquisa desenvolvida durante dois anos, Redin (2002, p.136) nos alerta:

É imprescindível, nas escolas, “ter um lugar”, um lugar de ser, um lugar de sentir, um lugar de conhecer, um lugar de descobrir, um lugar de se encantar. Para a maioria desses alunos, essa dimensão existe e se traduz não só no espaço físico, nas condições materiais e na natureza exuberante que permeia a escola, mas também nos valores e sentimentos suscitados e vivenciados nele, tais como, a alegria, a liberdade de expressão, a possibilidade de participação e o bem-estar.

O uso de jogos teatrais poderá contribuir para uma escola alegre, tal qual preconizada por Snyders (1988), fazendo com que a busca da felicidade esteja sempre presente no trabalho dos professores e desses alunos-atores, que ensaiam no palco exercícios de vida, de cidadania, pautados pela procura e respeito ao outro e no melhor e mais profundo dos encontros, cada um, consigo mesmo.

Segundo Reverbel (2003), ao desenvolver sua capacidade de expressão, a criança estará preparada para todo tipo de aprendizagem. Aponta a importância dos jogos teatrais para explorar em sala de aula as capacidades de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação, percepção, enfim, de experienciar sensações. Concordamos com Dewey (apud CUNHA, 2002, p.27) que “as sensações não são partes de nenhum conhecimento [...]; são, antes, provocações, incitamentos, desafios a um ato de pesquisa que irá terminar no conhecimento.”

Ao afirmar que tais trabalhos com a sensibilização terminam no conhecimento, percebemos que a concepção de Reverbel (2003) se interliga à de Dewey, pois ela afirma que quando o aluno trabalha sua expressão global, estará mais preparado para aprender.

Assim, nossa proposta também se fundamenta nessa concepção, pois, ao propor atividades e jogos teatrais, os alunos são sempre desafiados a buscarem alternativas e essa busca levará ao conhecimento.

É importante mencionar que não só os professores de arte e teatro podem lançar mão desse recurso, como também os professores em geral podem utilizá-lo como uma proposta inovadora para trabalhar conteúdos.

A linguagem teatral, assim como a dança e a música, possibilita um conhecimento do próprio corpo e uma ampliação das possibilidades da vivência dele e com ele, fundamental

nas diversas etapas do desenvolvimento, mas principalmente nas crianças na faixa etária das séries iniciais. O conhecimento do corpo, estabelecido pelo jogo teatral, cria uma amplitude de gestos que dão ao aluno outra percepção de si e da sociedade. O ato de jogar gera diferentes resoluções para momentos propostos pelo jogo, que são facilmente associados a momentos da vida cotidiana de cada um dos participantes.

Em seu artigo, Strazzacappa (2001, p.79) afirma que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal e nos alerta em relação ao corpo estar em constante desenvolvimento e aprendizado:

Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão.

Com base nas reflexões feitas, procuramos delimitar alguns objetivos para nossa investigação.

### **Objetivo geral:**

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a possibilidade de incorporar o fazer teatral como recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **Objetivos específicos:**

- Verificar quais atividades do fazer teatral poderiam ser exploradas para motivar os alunos para a produção textual.
- Sensibilizar o professor para a importância de incorporar atividades do fazer teatral no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.
- Verificar até que ponto a atividade teatral poderia auxiliar o aluno na interação com seus colegas, desenvolvendo a sua sensibilidade.

Não queremos que esta proposta se torne uma regra, pois sabemos que nem todos os alunos gostam de se expor, mas um de nossos objetivos é incentivar os professores a

utilizarem esta técnica como mais um recurso no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa nas séries iniciais.

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos, além da introdução.

O primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos sobre o papel das artes no currículo escolar, bem como sobre teatro-educação e produção textual.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem selecionada bem como descrevendo os participantes e os instrumentos de pesquisa utilizados.

No terceiro capítulo, é feita a análise e discussão dos dados obtidos, com base no referencial teórico consultado.

Nas conclusões os principais resultados obtidos são retomados e algumas sugestões de continuidade deste estudo são sinalizadas.

## 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*Cada vez mais fortemente se nos impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVIII, época em que florescia plenamente.*

(HUIZINGA, 1971, p.229)

Para dar conta dos objetivos propostos, fomos buscar fundamentos sobre a arte no currículo escolar, sobre teatro-educação e sobre produção textual.

### 1.1 A arte no currículo escolar

Considerando a importância da arte em todas as suas manifestações na formação dos indivíduos, cabem aqui algumas considerações sobre o seu lugar no currículo escolar. Para essa discussão, adotamos as concepções de Gimeno Sacristán (2000) que considera currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada” (p. 34).

Essa definição refere-se aos conteúdos que compõem o currículo, aos formatos que o currículo adota e às condições nas quais se desenvolve.

Nessa perspectiva, é importante apontar o papel secundário da arte, e mais especificamente do teatro, nosso foco de pesquisa, no currículo prescrito, definido por Gimeno Sacristán (2000) como prescrição ou orientação, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. Para ele o currículo prescrito incorpora aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais e para controle do sistema.

Na composição curricular, a arte ainda ocupa uma posição inferior em relação aos conhecimentos científicos. Na pesquisa de Gatti (2009) sobre a formação de professores do Ensino Fundamental em que analisou os cursos de Pedagogia no Brasil (região Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-oeste), podemos perceber que a disciplina de Arte na Educação conta apenas com sessenta horas, o que é muito pouco em se tratando de noções estéticas e práticas artísticas, explicitadas na ementa abaixo reproduzida:

Ementa: A arte mediada por signos estéticos e sistemas semióticos como elemento integrante e integrador das disciplinas na escola infantil e fundamental: seu significado e sua importância para educação. A arte como pensamento e ação na articulação da cognição, da afetividade e da psicomotricidade em ambientes educacionais formais e não formais. As atividades poéticas

expressivas (Literatura, Música, Artes Plásticas e Visuais, Jogos recreativos, Artes Cênicas) e sua Pedagogia. (GATTI, 2009, p.41)

Dentro da escola a arte possui um espaço menor e inferior em relação às demais áreas de conhecimento e podemos entender um pouco do motivo para que isso ocorra, citando Strazzacappa e Vianna (apud FERREIRA, 2009, p.117):

Na composição da grade curricular, sempre foi difícil pensar a inclusão da arte. Isso por motivo muito simples: a instituição não pensou a arte como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Ela foi integrada depois de estabelecidos os conteúdos considerados fundamentais.

Eisner (1978) já havia apontado o desequilíbrio curricular, com ênfase nas competências de ler, escrever e contar. Segundo ele, apesar da pequena porcentagem dedicada à arte, na maioria das vezes, atividades artísticas são colocadas nos períodos da tarde, quando as crianças já estão mais cansadas e não precisam pensar. Segundo ele, a quantidade de tempo e a localização são dois indicadores da desvalorização do componente estético no currículo.

Eisner, nesse mesmo artigo, enfatiza a importância da arte no sentido de constituir um outro modo de ver a realidade. Cita o exemplo da escritora Annie Dillard, que afirmava que era primordial a capacidade de ver, conceituar o que vira, para poder transformar essas concepções numa forma que as tornou vívidas. Resumindo, para a autora, aprender a escrever significava aprender a ver.

Embora os PCNs de Arte (1997) contenham diretrizes curriculares defendendo a inclusão das várias modalidades artísticas na composição curricular das escolas em nosso país, na prática raramente essas orientações se efetivam.

Mais especificamente no caso do teatro, segundo os PCNs de Arte (1997), compete à escola oferecer um espaço para a realização da atividade teatral, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Ressalte-se que o teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimentos e a sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. (PCN, 1997, p. 94)

De acordo com os PCNs de Arte (1997), o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapando-lhe a dimensão do sonho, da força

comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Almeida (apud FERREIRA, 2009) afirma que as atividades artísticas possibilitam ao aluno compreender melhor os conhecimentos, valores e sentimentos, dotando de sentido a atividade que desenvolvem e afirma também que as idéias e os sentimentos concretizados em forma de canções, danças, dramatizações, desenhos e esculturas geram outros sentimentos e pensamentos, fazendo com que o aluno tenha a percepção de si mesmo e do outro e a consciência sobre o que ocorre em volta, contribuindo para o desenvolvimento de sua afetividade e segundo ela:

As atividades artísticas também auxiliam o desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo. Sabemos que é no próprio processo de sua produção que as idéias são formadas e clarificadas. Por extensão, podemos dizer que o processo de expressar conhecimentos, valores e afetos por meio de imagens visuais, sons, gestos, movimentos e palavras, ajudam os alunos a compreenderem melhor os conhecimentos, valores e sentimentos que tentam expressar, conferindo sentidos plenos à atividade que realizam. (ALMEIDA, apud FERREIRA, 2009, p. 25-26)

Acreditamos que as atividades teatrais podem propiciar a valorização do trabalho em grupo, a sociabilização, o incentivo ao fazer teatral, o incentivo à leitura e produção de textos, a prática multidisciplinar, o estímulo à criatividade, incentivando nos alunos o espírito lúdico e criativo.

## **1.2 Fundamentos sobre Teatro-Educação**

É importante ressaltar que nossa proposta não é analisar ou fazer uma abordagem em relação ao teatro dionisíaco, grego, primitivo, nem mesmo discorrer sobre a história do teatro ou sobre os pormenores de uma apresentação cênica. Nossa preocupação está em abordar esta forma de arte com um foco educacional em que a prioridade não é o fator estético (selecionando apenas os alunos com mais desenvoltura para atuar) que culmine em uma apresentação e, sim, levar em conta o desenvolvimento global (expressão vocal, facial, corporal) do aluno, durante todo o processo, e encorajá-lo a expressar-se de modo mais espontâneo, seguro, dinâmico e criativo.

Sendo assim, optamos por não usar a palavra “teatro” para não nos remeter à idéia de teatro como espaço físico (lugar de apresentações) ou, como técnica de representação e interpretação apenas de profissionais da área teatral; portanto, utilizaremos o termo “fazer

teatral” para esse experimentar vivências, jogos e criações cênicas. Os jogos teatrais e a expressão dramática permitem momentos de encantamento, abordando de forma lúdica as situações propostas.

Magalhães e Gomes (1974, p.12-13) defendem a introdução dos jogos dramáticos, afirmando que:

[...] na medida em que os educadores canalizarem o potencial da sensibilidade e da inteligência infantil através dos jogos dramáticos, rasgarão vincadamente os alicerces duma sadia personalidade e de um rendimento superior [...] Assim, quantos mais jogos houver, quanto mais efectiva for a descarga lúdica da criança, tanto mais pronta a encontraremos para o trabalho escolar.

Conforme já apontamos, nossa proposta não é um estudo das teorias do teatro, nem tampouco um estudo histórico-crítico das obras da dramaturgia, mas buscar entender como esta linguagem pode trazer contribuições para o âmbito educacional. Para tanto, optamos por nos apoiar nas experimentações, pesquisas, obras, teorias e concepções de Viola Spolin (1906-1994, norte-americana), Ingrid Dormien Koudela (1948, brasileira), Olga Garcia Reverbel (1917-2008, brasileira) e sinalizar um possível diálogo com parte do pensamento de Dewey (apud KOUDELA, 2004, p. 19)

[...] a principal raiz de toda atividade educacional está nas atitudes instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material exterior, seja através de idéias de outros ou por meio dos sentidos; portanto, as atividades espontâneas da criança, como jogos, mímica etc., são passíveis de serem usados para fins educacionais, ou ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais.

Em *Improvisação para o teatro*, Spolin (2000) propõe exercícios que ressaltam a experiência viva do teatro, onde o encontro com a platéia deve ser redescoberto a cada momento e o ator passa a ser o artesão de sua própria educação, que se produz livremente a si mesmo. Como as regras do jogo constituem-se de uma estrutura que contém alguns elementos fundamentais – onde, quem, o quê, ponto de concentração e o consenso do grupo – as oficinas teatrais certamente poderão contribuir para uma melhora nas criações textuais narrativas dos alunos participantes. Koudela (2004) afirma que a imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim, deve estar no centro de qualquer forma de educação pois, a principal característica do homem, quando comparado com os primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de criar símbolos, isto é, de representar um objeto, evento ou situação na ausência desse.

Segundo Reverbel (2003), se o aluno desenvolver suas capacidades de expressão, ou seja, espontaneidade, percepção, observação, imaginação e relacionamento grupal, estará aberto para todo tipo de aprendizagem.

A obra *Um caminho do teatro na escola* de Reverbel (2002) contém alguns capítulos voltados para a pedagogia da expressão, fornecendo fundamentos e atividades importantes para nossa pesquisa, principalmente na montagem das oficinas. Para Reverbel, ao imitar, criar e recriar, o aluno descobre seus dois mundos – o interior e o exterior – e é do encontro desses dois mundos que nasce a expressão.

Outro autor que fundamentou nossa pesquisa foi Dewey (1933, 1959). Cunha (2002), em obra que aborda os conceitos centrais do pensamento deweyano, explica que a experiência, conceito básico da filosofia deweyana, significa a “interação do organismo e do meio ambiente, que redundará em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente”:

O organismo [...] não permanece passivo e inerte, aguardando que alguma coisa o impressione desde o exterior; pelo contrário, age sobre o meio ambiente, de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. (p.30)

Com base em Dewey, apontamos a importância de propormos às crianças atividades que provoquem os sentidos, pois assim elas ficarão mais estimuladas à ação em seu sentido global.

Assim sendo, os sentidos deixam de ser “portões do conhecimento”, como supunha o empirismo dos modernos, indo ocupar o posto “que de direito lhes compete, de estímulos à ação” (p.31)

Cunha (2002), que pretende com seu estudo trazer à luz um pensamento filosófico que, originalmente elaborado, tem em vista a realidade vivida pelo educador em sala de aula, afirma:

Pois é assim a filosofia deweyana; ela se destina a refletir sobre o trabalho docente e, mais ainda, ela pretende contribuir para a renovação dos moldes rotineiros e arcaicos em que normalmente se efetua a tarefa de ensinar. (p.13)

Com o nosso projeto sobre Teatro-Educação pretendemos contribuir para um repensar sobre as práticas do educador que, quase sempre, baseia sua tarefa de ensinar em atividades repetitivas e mecânicas, que, muitas vezes, não têm significado para a criança. Em especial, esperamos propor atividades de expressão que motivem os alunos para a produção textual oral e escrita de modo atraente e significativo.

Koudela defendeu, na USP, a primeira tese em Teatro-Educação do Brasil, intitulada *Jogos Teatrais, um Processo de Criação*; é tradutora do livro *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin. Em seu livro *Jogos Teatrais*, aborda a concepção de Teatro-Educação:

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que

seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo. (KOUDELA, 2004, p.18)

Segundo Koudela, o ensino de teatro revolucionou-se a partir do movimento da Escola Nova, e a educação progressista acreditava no desenvolvimento da criança, não devendo o professor ensinar teatro, mas libertar a criatividade da criança, possibilitando um ambiente propiciador de iniciativas.

Magalhães e Gomes (1974, p.9-10) ressaltam que a tendência lúdica surge, na criança, como dominante, já que quando canta, pinta e imita, ela está expressando-se pelo jogo e isso é notável quando brinca de casinha usando um avental, ou quando, munido de uma roda nas mãos, ganha prêmios automobilísticos; percebe-se que tudo, na criança, é jogo. Ao propor atividades que permitam que a criança sonhe, possibilitamos que ela busque dar vida, ou, melhor, projete-se de modo a buscar um meio de realizar seus sonhos. Ao afirmar que a criança nasce poeta e ator, os autores abrem uma nova discussão: se a criança já nasce artista, o que a escola tem feito para que tal potencial seja cultivado e não deformado (p.33)?

À escola incumbe uma missão bem diferente: empenhar-se em conservar-lhe esse poder de criação, não deixando estiolar o alfofre da sua imaginação infantil; levar o aluno a tomar consciência das suas possibilidades instintivas; canalizar-lhe essas qualidades para a formação da sua personalidade e do seu sentido artístico. Não se estabeleçam fronteiras entre o jogo e a porta da aula. Esta deve antes ser uma centralização de tudo o que a criança pode trazer de si própria. E não é o estado de imobilidade e de receptividade o conveniente para quem está em pleno desenvolvimento. Há que organizar, sim, motivos de expansão e de actividade para a gente moça, motivos de vida intensiva e sã, motivos para desenvolvimento das suas iniciativas e hábitos sociais. Porque já nem é tanto a excelência dos resultados que importa, mas esse trabalho pessoal intenso e alegre, rico de invenção e revelador duma realidade psíquica. Ora, se os anos da infância constituem a base permanente da personalidade humana, aos educadores (em toda a amplitude da palavra) impõe-se a missão, de incalculável melindre, de modelar, de preparar psicologicamente o homem. E ao professor não cabe a menor parcela dessa missão – ou não decorresse na escola grande parte da vida da criança (p.12).

Ainda hoje, há poucas obras, pesquisas e estudos que abordam o teatro infantil numa perspectiva pedagógica, que contemple o fazer teatral como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo da criança e as habilidades trabalhadas e desenvolvidas na criança que se envolve nesse fazer teatral.

Simonati (2001) aborda, em sua obra, importantes aspectos do teatro na escola, e afirma que o teatro infantil, no Brasil, só passa a ser reconhecido, em uma discussão mais pedagógica que estética, no século XX, surgindo então o teatro escolar com objetivos pedagógicos. Segundo

a autora (2001), a prática das dinâmicas (jogos teatrais) possibilita a busca do próprio potencial humano, oferecendo-lhe uma experiência criativa.

É preciso investigar a possibilidade do fazer teatral contribuir para desenvolver atitudes comportamentais desejáveis na criança como cooperação, desinibição, bem como auxiliar nas diferentes etapas da produção textual oral e escrita, desde a busca do conteúdo, a sua organização e, finalmente, a escrita do texto.<sup>5</sup>

### 1.3 Fundamentos sobre texto e produção textual

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que pretendeu verificar até que ponto a inserção do fazer teatral poderia auxiliar os alunos nas suas produções textuais, fomos buscar fundamentos sobre texto e produção textual em autores como Koch (1997), Koch e Travaglia (2007), Marcuschi (2003), Fiorin e Savioli (2003), Fávero et al. (2002) entre outros. Para o ensino da produção textual, baseamo-nos em Matêncio, (2007), Colello (2007), Buin (2003), Kaufman e Rodriguez (1995), Jolibert et al. (1994), entre outros.

Esses autores puderam nos auxiliar principalmente na identificação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos nas suas produções textuais, permeadas de marcas de oralidade, e de problemas estruturais específicos dos gêneros trabalhados, com ênfase para o narrativo.

Se considerarmos que o objetivo central do ensino de língua portuguesa é o ensino da leitura e da produção textual, é preciso, inicialmente, conceituarmos texto. O conceito, por nós adotado, é o proposto por Koch e Travaglia (2007, p. 10):

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

De acordo com os autores, o texto constitui uma unidade de sentido e tem necessariamente, uma função comunicativa que precisa estar bem clara no processo de produção textual, tanto na sua modalidade oral como na escrita.

Dois aspectos fundamentais dos textos referem-se a serem coesos e coerentes.

---

<sup>5</sup> Quanto às etapas de produção textual, é importante lembrar que Aristóteles (2009) já havia proposto os seguintes passos para a criação textual, dentre os quais destaca-se a *inventio* (invenção, busca de material), a *dispositio* (organização do material levantado) e a *elocutio* (elocução ou redação propriamente dita). Valorizava também a memorização e apresentação oral do texto criado.

As marcas de **coesão**, de acordo com Koch (1999), são facilmente observadas na produção textual. A linguista divide os marcadores de coesão em dois grandes grupos: os referenciais e os sequenciais. O primeiro contém elementos como os pronomes, entre outros, que retomam elementos mencionados anteriormente (anáfora) ou posteriormente (catáfora) no texto. Já a coesão sequencial está relacionada ao encadeamento entre as orações, e refere-se basicamente aos marcadores textuais, agrupados em várias categorias: conjunção, disjunção, contração, temporalidade, condicionalidade, entre outras.

A **coerência** refere-se basicamente ao aspecto semântico e é mais difícil de ser analisada por meio de marcas linguísticas, abrangendo aspectos como conhecimento de mundo e inferências, focalização, consistência e relevância. A tarefa mais importante na análise da coerência dos textos dos alunos é verificar se há contradição entre os argumentos apresentados no desenvolvimento de um ponto de vista.

Buin (2003) que analisou o desenvolvimento da coerência e da coesão nos textos infantis, também ofereceu importantes fundamentos para a discussão dos textos produzidos pelos participantes do projeto de fazer teatral.

Para Fiorin e Platão (2003, p.4), a habilidade de produzir e entender textos não ocorre de maneira espontânea e precisa ser ensinada, envolvendo diferentes níveis de conhecimento:

Os conhecimentos necessários para ler e produzir textos são de três níveis: conhecimento do sistema linguístico, conhecimento do contexto sócio-histórico em que o texto foi construído; conhecimento de estruturação do significado.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1997), que fornecem orientações para o ensino da língua materna em âmbito nacional, criticam um ensino baseado em textos “que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases” (p.35).

Segundo os PCNs (1997, p.35)

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central.

Assim, queremos um aluno que seja capaz de produzir discursos – orais e/ou escritos- adequados às diferentes situações enunciativas e não um leitor e produtor de textos artificiais e sem finalidade nas práticas sociais.

Os gêneros textuais que circulam na sociedade, requeridos pelas diferentes práticas sociais são inúmeros. É preciso fazer uma seleção de alguns gêneros mais frequentes, hierarquizando-

os pelo grau de dificuldade que demandam e, com base nessa seleção, propor situações nos quais a produção dos mesmos ocorra de maneira mais natural, portanto mais significativa.

Nas séries iniciais, as narrativas, em forma de contos de fadas, fábulas, lendas, parecem ser os gêneros mais adequados, por se tratar de um modelo de texto com os quais as crianças têm contato desde a mais tenra infância. A maioria das crianças cresce ouvindo familiares ou amigos contando histórias fantásticas ou reais. A própria criança, no início da escolarização, tem momentos específicos para contar, narrar fatos que acontecem no seu dia-a-dia.

Acrescente-se que em algumas áreas como a Fonoaudiologia e a Psicologia, a incapacidade de elaborar narrativas coesas e coerentes é usada como diagnóstico, podendo indicar a presença de algumas patologias de linguagem.

Pelas razões acima, optamos por analisar algumas produções narrativas das crianças participantes do projeto em dois momentos: antes e depois das participações nos jogos teatrais.

A dinâmica de criação de texto, desenvolvida nos jogos teatrais, focaliza os diferentes elementos de uma narrativa, fazendo com que a criança preste bastante atenção ao onde, quando, quem (personagens), o quê (trama/enredo). O ponto de vista de quem conta a história também é fundamental. Mais importante ainda: os jogos apontam a importância da platéia, do outro, na criação do texto. Cumpre ressaltar que o elemento “como” não faz parte da estrutura de jogo proposta por Spolin (2000 – p. 337), segundo a autora, planejar previamente o “como” impede o intuitivo de trabalhar.

Kaufman e Rodriguez (1995, p. 51) analisam muito bem essa questão quando criticam os textos produzidos na escola tradicional, que só visavam saber se a criança sabia escrever. Para elas

Não é fácil imaginar que alguém escreva “para ninguém”, fora dos muros escolares. Sempre há um destinatário dos materiais escritos: esse destinatário pode ser ou outra pessoa ou quem escreveu (quando escrevemos para não esquecer algo ou para organizar algum tema que estamos estudando).

Valorizam, portanto, projetos que contam com algum receptor dos textos criados, que nos parece ser o caso dos textos produzidos nas oficinas de teatro.

O olhar do outro faz com que prestemos mais atenção à escolha das palavras adequadas, à coerência e à coesão do texto criado. Mais do que isso, faz com que, ao elaborarmos um texto, levemos em conta a percepção que temos do seu receptor.

Outra questão que se coloca é a questão da modalidade textual oral e escrita. A tendência atual é não aceitar uma dicotomia rígida entre os textos orais e os escritos, propondo um *continuum* entre eles (KOCH, 1997, MARCUSCHI, 2003 FÁVERO et al., 2002). A justificativa desses autores é que há textos escritos que estão mais próximos da modalidade oral como é o

caso dos bilhetes, e textos orais que, em sua estrutura, se aproximam mais da modalidade escrita, como os discursos de formatura, por exemplo.

Feita essa ressalva, é preciso lembrar que no início do processo de escrita, as crianças tendem a colocar no papel o texto oral, isto é, escrevem como falam, ignorando que o texto escrito tem algumas especificidades que precisam ser aprendidas e atendidas.

Por essa razão é muito comum encontrarmos nos textos das crianças, na fase inicial da escrita, marcas de oralidade. Caldana (2002) e Sborowski (2003) pesquisaram essas marcas e também ofereceram fundamentos para a análise dos textos produzidos pelos alunos.

Koch (1997) foi outra pesquisadora que apontou alguns problemas mais frequentes causados pela interferência da oralidade nos textos escritos produzidos por crianças das séries iniciais, dentre os quais, destacamos:

a) a referência: na oralidade, os referentes costumam ser recuperáveis na própria situação discursiva, bastando olhar, apontar, dirigir o olhar para a direção desejada, ou fazer um gesto qualquer que permita ao interlocutor saber de quem ou do que se está falando. Já no texto escrito, os referentes têm de ser identificados no próprio contexto linguístico. Observa-se assim, nos textos das crianças, a ausência de um referente textual, bem como o uso ambíguo de formas anafóricas como **ele, ela, esse**, etc. Por ex: “Era uma vez em um bosque em com tado via um rei e uma rainha e o filho **dele** mas **ele** desejava ter uma noiva mas não sabiacomoaranjar...”

b) repetições: uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: e, aí, daí, então, (d)aí então, etc.

c) Justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita.

d) Discurso citado: é apresentado quase exclusivamente em estilo direto, sucedendo-se as falas dos diálogos como se os interlocutores se encontrassem co-presentes, de forma semelhante às histórias em quadrinhos. Ex: “...eopricipi fes desoito anos e teve gue irr pa aguera masantesdiso **gurido filho leveste- medalhão convoce masnã dalhão. Ele partil...**”

Outras categorias referem-se a problemas ortográficos (escrevem como falam) e de segmentação gráfica (**arainha, vamologo**).

Os autores, acima mencionados, ofereceram fundamentos valiosos para a análise das dificuldades encontradas nas produções textuais dos alunos participantes do projeto de fazer teatral.

#### 1.4 A busca pela alegria e criatividade na escola

Snyders (1988) já questionava os rumos que a escola vinha tomando no sentido de não levar em conta as necessidades da criança. Descreveu o ambiente escolar como “triste” e ressaltou a importância de se buscar a alegria na escola. Para ele, os objetivos da educação não podem somente remeter à vida adulta; os aprendizes não percebem o sentido daquilo que estão aprendendo, pois a finalidade é sempre para um uso futuro e as crianças precisam encontrar na escola formas de serem felizes e realizadas no momento atual.

Concordamos plenamente com Margonari (2001, p.27) quando propõe que:

É preciso também ampliar o leque de habilidades a serem estimuladas e acentuar a satisfação e o prazer de aprender e criar, permitindo aos indivíduos explorar, inventar, desenvolver seu espírito inquiridor, ensiná-los a expressar adequadamente suas idéias, a aprender com seus erros, a enfrentar desafios, levando-os a acreditar em si e a conhecer seus talentos e potencialidades. Isso inclui respeitar suas diferenças sociais e culturais, harmonizando-as com novas propostas metodológicas.

Margonari (2001) afirma que o sistema precisa redirecionar seu olhar, repensando a educação quanto à estrutura curricular, aos seus objetivos, conteúdos e métodos. Baseada em seu estudo acerca da relevância do humor para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, aponta também a necessidade de transformar o ensino-aprendizagem em algo prazeroso e motivador para os aprendizes.

As práticas artístico-educativas mostram-se de extrema importância para esse aprender de modo mais “colorido” e “belo” promovendo um ensino significativo e prazeroso aos alunos.

No caso específico de nossa pesquisa, acreditamos que o fazer teatral, além de ser entendido como meio, também pode ser considerado como fim em si mesmo por possibilitar ao aluno-ator atividades que estimulam o relacionamento e cooperação grupal, elementos essenciais para a educação do ser social, possibilitando momentos de alegria e encantamento, estimulando a expressão criativa da criança.

Segundo Kneller (1990), para que possa realmente nutrir a criatividade, a educação deve ser recriada:

Nos anos pré-escolares o maior freio à criatividade é a tendência, observada em nossa cultura, para diminuir o período de jogo e imaginação, de modo que quando a criança se desenvolveu intelectualmente até o estágio em que pode empenhar-se em bom pensamento criativo, não raro é levada a encarar a imaginação como faculdade inferior. O resultado é que os processos adultos pré-conscientes e conscientes ficam firmemente separados. Cabe aos pais e mestres a responsabilidade, então, de manter viva a capacidade de fantasia da criança até que ela amadureça como boa criatividade. (p. 91-92)

Kneller (1990) afirma que, para promover a criatividade, precisamos encorajar a expressão espontânea, especialmente nas crianças mais novas. Ele afirma ainda que o mestre deve ter espírito inquiridor e deve elevar o nível das percepções sensoriais das crianças, pois a pessoa criativa é extremamente cônica do mundo que a circunda:

Uma das características da criatividade é a sensibilidade aos problemas, a capacidade de intrigar-se com aquilo que os outros aceitam como coisa indiscutível. Importante missão do ensino criativo é aguçar a curiosidade do aluno por aquilo que, nos seus estudos, se relaciona com o mundo. (p. 102)

É importante possibilitar aos alunos atividades mais significativas por meio de um aprendizado mais rico em que os alunos possam se expressar, conhecer e sentir o mundo de diferentes formas.

Segundo Marques (2004), cuja principal preocupação é com a dança, as atividades corporais que experimentamos (brincadeiras, jogos, fazer arte, afazeres domésticos) vão construindo nosso corpo e fazendo com que nos relacionemos com a vida de formas diferentes:

As crianças que têm oportunidade de expandirem seus corpos, correrem, pularem são bem diferentes daquelas que só ficam sentadinhas fazendo lição na mesinha. As primeiras, em geral, são crianças que percebem seu entorno de forma mais ampla, mais profunda e mais apurada e, portanto, estabelecem relações com os outros de forma mais significativa. (p. 3).

Marques (1997) afirma que a escola durante séculos negligenciou o corpo, a arte e, portanto a dança:

Resumidamente, sabemos que o ensino de artes no Brasil tem sofrido as consequências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro. Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico/descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo. (p. 21)

Para finalizar essas considerações sobre a importância da busca pelo prazer e criatividade na escola, é importante citar Redin (2002), defensora da valorização da dimensão estética na educação, que salientou, dentre os elementos apontados pelos alunos como motivo de encantamento/felicidade na escola, primeiramente, os amigos, colegas, turma e, em segundo lugar, atividades recreativas, lúdicas. Os jogos teatrais que trabalham com o imaginário, o lúdico e o criativo, certamente estão incluídos nessa segunda categoria e podem constituir elementos importantes não apenas contribuindo para a produção textual, mas também para o desenvolvimento da criança.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Em “Minha vida na arte” Stanislávski propõe que o teatro não é uma arte se não preencher a condição de questionar, incessantemente, seus próprios processos.*

(Koudela, 2004, p.146)

Considerando-se como ponto de partida os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, apresentaremos, a seguir, as opções metodológicas mais adequadas para que eles fossem atingidos.

### 2.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa avaliativo-descritiva (CARO, 1982). De acordo com Cervian et al. (2003, p.66) “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los”. Nessa investigação, mais do que descrever, este estudo procurou também **avaliar** os resultados de uma proposta de arte-educação, analisando seus impactos nos alunos, professores, pais e direção de uma escola de ensino fundamental.

Pode ser considerada uma pesquisa de natureza qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16) pretende investigar “os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Nesta pesquisa um grupo de alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental foi acompanhado durante dois semestres letivos, observando-se sua participação em jogos teatrais e procurou-se verificar até que ponto essa participação contribuiu para a melhoria da produção textual dos mesmos.

Dessa forma, o paradigma qualitativo mostrou-se o mais adequado, uma vez que pretendíamos analisar o comportamento dos participantes nos jogos teatrais, a interação entre eles e a contribuição dessa participação para a sua produção textual.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Bogdan e Biklen (1994) ainda explicitam que a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos por meio da perspectiva dos sujeitos investigados na pesquisa; no nosso caso, buscávamos analisar quais das atividades teatrais desenvolvidas mais agradavam aos alunos e se essas atividades trariam contribuições em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa. Nossa intenção era observar também o comportamento e participação dos alunos e da professora das classes envolvidas durante todo o processo da investigação, levando em conta a forma, a maneira como os envolvidos interagem e reagem perante as atividades até então novas para eles. Algumas pontuações e observações feitas pela direção e pais da escola envolvida mostraram-se de grande valia e, portanto, também foram analisadas.

## **2.2 Procedimentos para a coleta de dados**

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados:

- a) Conversa com a direção da escola sobre o projeto de teatro-educação e análise do projeto pedagógico da mesma.

O primeiro passo foi contatar a direção da escola e obter sua autorização para desenvolver o projeto.

- b) Observação quanto aos espaços e instalações da escola.

Obtida a permissão, a pesquisadora realizou algumas atividades de observação sobre os espaços e instalações da escola, selecionando o espaço mais adequado para o desenvolvimento das atividades de fazer teatral.

- c) Observações quanto ao funcionamento da escola (funcionários, direção, professores, rotina).

Além da questão espacial, a pesquisadora estava preocupada em observar a rotina dos funcionários, professores e da direção, para entender melhor o contexto de realização das atividades do projeto proposto.

- d) Aula demonstrativa

O passo seguinte foi oferecer uma aula demonstrativa para convidar os alunos do quarto e quinto anos a participarem das oficinas. Os alunos que mostraram interesse compuseram o grupo de participantes do projeto.

- e) Atividades de intervenção

As atividades de intervenção foram realizadas em sessões semanais de 1h30m durante dois semestres e pretendiam estimular a espontaneidade, imaginação, observação e percepção dos alunos, desinibindo-os para facilitar e melhorar o relacionamento entre eles.

f) Observação de algumas aulas de teatro pela professora das classes envolvidas.

Durante os dois semestres, a professora das classes envolvidas no grupo de teatro observou, com base em um roteiro elaborado para tal fim (Apêndice A), algumas atividades do fazer teatral, desenvolvidas pela pesquisadora não apenas para oferecer-lhe *feedback* quanto as propostas teatrais, a evolução dos alunos e a postura da pesquisadora, minimizando a subjetividade de suas anotações de campo, como também pela oportunidade de ter contato com recursos do fazer teatral em sala de aula.

g) Entrevista semi-estruturada inicial com a professora das classes envolvidas 4º e 5º anos. (apêndice B)

h) Entrevista inicial com as professoras do 1º, 2º e 3º anos. (apêndice C)

Essas entrevistas tiveram como objetivo avaliar as concepções iniciais das professoras sobre teatro-educação e obter informações sobre se os jogos já faziam parte de suas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem dos alunos.

i) Entrevista com a diretora do Colégio Cultural. (apêndice D)

Foi realizada uma entrevista com a diretora do Colégio Cultural – Pueri Domus Escolas Associadas, pois, embora a pesquisa de campo não tenha sido realizada nesse colégio, a pesquisadora julgou que os comentários da diretora pudessem ser de grande valia, já que ela (diretora) havia implantado, há doze anos, o teatro-educação em sua escola.

j) Entrevista com o diretor da Escola CEM. (apêndice E)

A entrevista com o diretor da escola CEM – Positivo teve por objetivo principal conhecer as concepções do entrevistado sobre o ensino de teatro na escola.

k) Anotações de campo da pesquisadora.

A pesquisadora anotou informações relevantes durante todo o processo de intervenção.

l) Fotos para ilustrar as atividades descritas

Em se tratando de práticas que privilegiavam o aspecto visual, as fotos foram consideradas fundamentais nesse tipo de pesquisa.

m) Gravação de vídeo para observações da pesquisadora quanto à desenvoltura dos alunos durante as oficinas teatrais.

n) Gravação de áudio para a observação da pesquisadora quanto à evolução da oralidade dos alunos em conversas e contações de histórias.

o) Questionários para os alunos: avaliação das atividades teatrais realizadas (apêndice F, G, H)

Após cada atividade semanal, os alunos respondiam a um questionário avaliando a atividade desenvolvida.

p) Questionário aos pais. (apêndice I)

Os questionários aos pais visaram a obtenção de informações sobre o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades propostas.

q) Depoimentos de outros envolvidos.

A direção, uma mãe e a professora das salas envolvidas, também redigiram depoimentos sobre possíveis contribuições que o fazer teatral possibilitara no desempenho dos escolares no seu processo de ensino-aprendizagem de forma global e, em especial, quanto ao ensino da Língua Portuguesa.

r) Análise de textos elaborados pelos alunos antes e após a intervenção.

### **2.3 O contexto educacional da pesquisa**

Na busca por uma escola que atendesse aos requisitos para a pesquisa de campo, a pesquisadora recebeu duas respostas negativas de escolas estaduais, pois direção e coordenação alegavam ser impossível a implantação do teatro-educação no ano letivo de 2008, já que estavam passando pela implantação da Proposta Curricular do Governo, não restando mais tempo para ser aplicado o projeto.

A pesquisadora começou a buscar escolas particulares que nunca haviam implantado o projeto de teatro-educação, mas que tivessem em seu rol de alunos uma diversidade em relação ao nível social, cultural e econômico. Consideramos importante essa diversidade para verificar os benefícios da proposta de arte-educação independentemente dos contextos das crianças.

Com este propósito a pesquisadora visitou a Escola CEM – Positivo (28/02/2008) para expor à direção e coordenação o interesse em desenvolver o projeto de teatro-educação na escola.

A escola na qual foi realizada a pesquisa situa-se em Matão, SP, e foi fundada em 1997. Trata-se de uma escola particular conveniada ao sistema Positivo, que funciona como Cooperativa, à qual pais, professores e interessados na educação podem se associar. Por

tratar-se de uma escola que ainda não havia implantado o Teatro-Educação, julgamos que seria um rico ambiente para aplicar os jogos teatrais.

Os participantes foram os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que se interessaram por participar das oficinas teatrais, e a professora de Língua Portuguesa que lecionava em ambas as séries envolvidas.

Após conversa inicial com a direção, a pesquisadora solicitou um texto do diretor da escola que relatasse um pouco do histórico da cooperativa e confirmasse que a filosofia da unidade escolar era compatível com a proposta de teatro-educação, parcialmente reproduzido a seguir:

A Cooperativa Educacional de Matão surgiu do anseio de pais que idealizavam uma escola que oferecesse um ensino de qualidade a preços justos e acessíveis. Seguindo o exemplo de outras Cooperativas Educacionais, em 16 de Julho de 1997, é fundada a Cooperativa Educacional de Matão, mantenedora da Escola CEM.

No sistema cooperativista busca-se construir uma ponte para a auto-realização, formando seres humanos conscientes e integrados com o meio e com seus ideais, não existindo qualquer distinção de raça, cor, credo, política ou discriminação social.

A Educação e Informação são consideradas princípios básicos para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em que o conhecimento do educando não é apenas acumulado, mas elaborado e direcionado para a melhoria pessoal do ser em formação e da sociedade como um todo, onde se insere.

Um conceito de educação é resultado da reflexão ampla sobre o homem e a sociedade, o mundo, a natureza em geral, com vislumbre de uma direção, um sentido, uma interação para a vida humana e a sociedade.

A idéia da construção do saber elaborado se opõe à mera transmissão do saber, pois a educação deve levar o indivíduo a atuar na realidade porque é dela e nela que ele vive. Um atuar de maneira consciente, responsável e eficiente. Um indivíduo que reflete, admira, constrói, coopera, reconhece e estimula. A aprendizagem precisa ser ampla, completa e significativa.

Os princípios educacionais da instituição estavam de acordo com nossos ideais de educação, levando-nos a optar por uma parceria com o Sistema Positivo de Ensino, pelo fato do mesmo possuir ideal de formação cultural, ética e humana, coincidente com a filosofia dessa unidade escolar. A escola ministra o Ensino Básico, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A finalidade máxima da Escola CEM é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e fornecimento de meios para progredir no trabalho e estudos posteriores. Para alcançar os objetivos acima expostos, a Escola se propõe a manter um elevado padrão de ensino, de modo a proporcionar ao educando a formação integral do homem e do cidadão. A Escola CEM também tem como objetivo a intenção de participar do processo do desenvolvimento do país, estado, cidade e da comunidade na qual está inserida,

formando e aperfeiçoando seus alunos, com o objetivo maior de formar o homem integral considerando-o um ser bio-psico-social.

A Cooperativa é administrada, juridicamente, por 05 (cinco) pais que compõem o Conselho de Administração, eleito por assembleia, da qual todos os pais participam. As assembleias ocorrem a cada 02 (dois) anos e os membros do Conselho poderão ser reeleitos por mais 02 (dois) anos.

A escola ainda conta com um Conselho Pedagógico, composto por membros do Conselho de Administração, professores de ambos os períodos e equipe diretiva. Esse Conselho tem a função de deliberar quanto às contratações, demissões, calendário escolar, grades curriculares, plano de gestão, entre outros elementos pertinentes a essa área.

Em 2008 a escola era composta por 07 (sete) salas no período da manhã, do 6º ao 9º Ano (Ensino Fundamental Ciclo II) e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, e 09 (nove) salas no período da tarde (Maternal I e II, Nível I e II, 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental Ciclo I). A escola contava com 1 Diretor, 1 Vice-Diretor, 2 Secretárias, 2 Serventes, 2 inspetores de aluno, 28 professores e 1 auxiliar.

As aulas de teatro foram oferecidas como uma atividade extra-curricular, participando dela apenas os alunos interessados e autorizados pelos pais. Como as aulas eram oferecidas após o término do horário escolar (das 18h às 19h30m), a pesquisadora não encontrou nenhum impedimento por parte da escola para cumprir seu cronograma.

Em relação às instalações da escola, também não houve qualquer impedimento, já que a única exigência feita por parte da pesquisadora foi a utilização de uma sala sem cadeiras e carteiras para um melhor aproveitamento do espaço, pois várias atividades de expressão corporal exigiam espaços livres.

### **2.3.1 A professora**

Mostra-se de extrema importância a caracterização da professora participante, uma vez que, além do fato de trabalhar com as salas envolvidas, ela foi também responsável pelo *feedback* à pesquisadora quanto à aplicação das atividades de teatro e o desenvolvimento de seus alunos no decorrer de todo o processo. Ela foi, também, a responsável pela aplicação e recolhimento das produções de textos dos alunos para as análises posteriores.

A professora tinha quarenta anos, sendo vinte e dois dedicados ao magistério em geral, e onze anos atuando na escola pesquisada. Era formada em Pedagogia pela Faculdade Uniararas e também em magistério pela Escola Prof. Henrique Morato. Trabalhava, no período

da manhã, em Escola Municipal, com crianças de educação infantil e, à tarde, lecionava Português e Geografia para os alunos do quarto e quinto anos.

A docente, apesar de nunca ter participado de nenhum *workshop* ou capacitação de teatro, relatou trabalhar esporadicamente apresentações teatrais.

Na primeira conversa com a professora, mesmo antes da entrevista, pudemos notar uma visão distorcida a respeito do teatro-educação, pois em sua fala ressaltava que estava feliz com a presença da pesquisadora, professora de teatro, porque não teriam mais que se preocupar com as apresentações no final do ano e em datas comemorativas.

Nesse primeiro momento a pesquisadora não pôde especificar os reais objetivos de se trabalhar teatro na escola para não influenciar na coleta de dados.

Após explicação inicial sobre a proposta do projeto, a professora colocou-se à disposição da pesquisadora para o que fosse preciso. A docente demonstrou gostar de artes e possuir um repertório cultural amplo (visitas a museus, espetáculos teatrais, shows) e desenvolver projetos próprios como contação de histórias e projetos de leitura. Apesar da aceitação da professora, percebemos que a mesma mostrava-se descrente quanto às possíveis contribuições do fazer teatral no âmbito educacional.

### **2.3.2 Os alunos**

Para o desenvolvimento das oficinas teatrais, contamos com a participação de dezenove alunos, sendo sete do quarto ano e doze do quinto ano. Só fizeram parte do grupo os alunos que haviam participado das duas aulas experimentais e demonstrado interesse em continuar a participar das oficinas.

O grupo era bastante heterogêneo, pois não foi feita uma seleção de acordo com a aptidão de cada aluno, e sim uma seleção que levou em conta o interesse dos próprios alunos.

Os alunos eram bastante falantes, ativos, revelando uma certa dificuldade em cumprir regras.

Nos primeiros encontros já mostraram interesse em saber quando haveria prova ou se receberiam nota pelas atividades desenvolvidas e quando eles iriam receber o texto com as falas que teriam que decorar. Essas preocupações revelaram a visão distorcida dos próprios alunos a respeito do que era fazer teatro.

### **2.3.3 A pesquisadora**

Meu ingresso ao mundo letrado iniciou-se bem antes da escola: minha mãe, todas as noites, contava-me uma história, usando entonação adequada e imitando as diferentes falas das personagens, fazendo-me sentir dentro da história. Lembro-me também do apego a um livro que ganhei em meu aniversário no qual eu gostava de ler as imagens e, aos poucos, reconhecia algumas letras.

Em 1993, minha mãe inscreveu-me em uma oficina teatral, pois me achava bastante introvertida.

Atuo há doze anos na área educacional, sendo doze dedicados ao teatro-educação, trabalhando como professora de teatro e dez anos como professora do Ensino Fundamental. Fui professora do Colégio Cultural – Pueri Domus Escolas Associadas (Matão/SP) durante nove anos como professora de teatro, onde também lecionei durante um ano para a segunda série, três anos, para a terceira série e dois anos, como professora de Língua Portuguesa da quinta à oitava série.

No ano letivo de 2005 atuei como professora de teatro (trabalho voluntário) no Centro Municipal de Ensino Especial para Surdos (CMEES) – “Edra Cristiane Chiozzini”, fazendo a direção cênica da peça teatral “O Pequeno Grande Ele”.

Nos anos de 2005 e 2006 fui professora de teatro nas oficinas teatrais do projeto social “Pequeno Cidadão” – Matão/SP.

Em 2007 fui professora da rede pública estadual, lecionando na Escola de Tempo Integral “Prof. Roberto Veltre” como PEB II na Oficina de Leitura. Um ano depois fui convocada a efetivar-me no Estado mediante concurso público como PEB II em Língua Portuguesa. Minhas aulas foram atribuídas em Arujá/SP, a 400 km de minha cidade, onde atuei no quinto e sexto anos do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio.

Infelizmente, fui obrigada a pedir exoneração do meu cargo no início de 2009, porque minha carga horária e a distância (370 km) de Araraquara, cidade onde cursava o segundo ano do mestrado em Educação Escolar, não eram compatíveis. Após consulta à Secretaria de Educação do Estado, tive que optar entre meu cargo efetivo ou meus estudos, pois ainda não havia passado pelo estágio probatório (três anos) e não poderia afastar-me para estudar.

Há dezessete anos desenvolvo trabalhos teatrais como atriz, diretora cênica e arte-educadora. Por cinco anos fui integrante do Grupo de Teatro Pegando N’arte (minha grande escola quanto ao fazer teatral), onde atuei em nove peças. Embora seja atriz profissional, tenho priorizado estudar e pesquisar o teatro enquanto recurso pedagógico.

Meus primeiros contatos com os estudos com ênfase pedagógica aconteceram no período de 1997 a 2000, quando participei do curso promovido pelo Governo do Estado de

São Paulo. Estudei durante quatro anos em período integral no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

Possuo Licenciatura Plena em Letras-Habilitação em Português, Inglês e respectivas literaturas pela Universidade São Luís – Jaboticabal/SP.

Em 2004 fiz o curso Técnico ator no SENAC – Araraquara/SP ao mesmo tempo em que cursava a pós-graduação em Teoria e Crítica da Literatura (Fundamentos da leitura crítica da literatura), na UNESP – Araraquara/SP.

Atualmente sou professora concursada de artes cênicas no município de Matão/SP, na EMEF “Benta Maria Ragassi Scutti” - CAIC e professora de teatro da escola CEM – Matão/SP, onde, após o trabalho de campo e coleta de dados da pesquisa, fui convidada a integrar o corpo docente, ministrando aulas teatrais para crianças de dois a seis anos no currículo normal e para alunos de sete a dezenove anos interessados em participarem das oficinas teatrais como atividade extra-curricular.

### 3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

*Aristóteles, como Platão, deu grande destaque ao jogo na educação, considerando-o de máxima importância, pois acreditava que educar era preparar para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer.*

(Olga Reverbel, 2002, p. 12)

A análise e discussão apresentadas neste capítulo são resultados da coleta de dados realizada durante oito meses do ano letivo de 2008 na Escola CEM. O trabalho de oficinas teatrais foi desenvolvido no período de 28/03/08 a 12/12/2008, totalizando trinta e três encontros com uma hora e meia de duração. Os encontros ocorreram semanalmente às sextas-feiras, o que a princípio preocupou a pesquisadora que temia que houvesse muitas faltas por tratar-se de final de semana.

Foram feitas entrevistas com as quatro professoras do primeiro ao quinto ano e com o diretor sobre a concepção que tinham a respeito do Teatro-Educação. Os alunos, após sete encontros participando das oficinas teatrais, preenchiam questionários onde apontavam suas atividades preferidas e justificavam o motivo da preferência. Os pais dos alunos participantes preencheram um questionário relatando a frequência com que iam ao teatro e se perceberam alguma mudança (e qual) na postura do filho. A direção, por ter se interessado muito pela nova proposta, também contribuiu com relatórios de observação.

A professora das salas participantes assistiu a três encontros: um no início, outro no meio e outro ao término do processo, avaliando as atividades propostas e a postura da pesquisadora que, nesse caso, atuava como professora de teatro.

Embora a pesquisa de campo não tenha ocorrido no Colégio Cultural – Pueri Domus Escolas Associadas, situada em Matão SP, a pesquisadora entrevistou a diretora do colégio, pois conhece o valioso trabalho desenvolvido nessa instituição, principalmente porque durante nove anos dos doze anos que a escola implantou o Teatro-Educação a pesquisadora atuou como professora de teatro e foi dessa vivência que ela começou a se questionar sobre o significado de se trabalhar o teatro dentro da escola e se esse trabalho poderia trazer contribuições no processo de ensino-aprendizagem, em especial, em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

#### 3.1 Primeira fase: Observação

Em conversa com a direção (28/02/2008) expondo a proposta de teatro na escola, foi esclarecido que a pesquisadora desenvolveria um projeto à parte, voltado principalmente para

o desenvolvimento do processo e sem compromisso com resultados. Este esclarecimento foi necessário para que a pesquisadora não fosse obrigada a interromper seu cronograma de trabalho para atender a pedidos da escola como, por exemplo, “teatrinho em datas comemorativas” (dia das mães, dos pais, do índio, entre outros), sendo cobrada a apresentar algo com os alunos que participariam da oficina de iniciação teatral. Ficou também claro que a pesquisadora teria autonomia de propor algum evento se ele estivesse de acordo com a proposta de sua pesquisa.

Nesse mesmo dia, a pesquisadora ficou observando os espaços e instalações da escola durante uma hora.

Na segunda visita à escola (07/03/2008), a pesquisadora observou todo o funcionamento da escola (funcionários, direção, professores, rotina) do início ao término da aula (entradas e saídas). Essa visita também funcionou como uma primeira aproximação da pesquisadora ao corpo docente e discente que se mostraram interessados em saber quem era a pesquisadora e o que faria na escola.

No dia 14/03/2008 foi feita a terceira visita à escola. A pesquisadora chegou antes do intervalo e dirigiu-se à sala dos professores, onde conversou um pouco com eles. É importante dizer que eles se mostraram muito curiosos em saber o que aconteceria na escola. A pesquisadora explicou-lhes que após o intervalo faria uma aula demonstrativa de teatro para convidar os alunos do quarto e quinto ano a participarem das oficinas na semana seguinte. Um bilhete foi elaborado pela pesquisadora e a direção comprometeu-se em enviar, pelas agendas, para a ciência dos pais do quarto e quinto ano informações sobre o início das aulas de teatro.

Como não havia na escola nenhum profissional de teatro, não foi necessário observar as turmas em outras aulas.

No primeiro e segundo encontros (28/03/08 e 04/04/08) não foi possível aplicar todas as atividades programadas devido ao comparecimento de aproximadamente trinta alunos.

Só foi possível diagnosticar a dinâmica e a participação dos alunos a partir do nosso terceiro encontro (11/04/08), pois a pesquisadora optou por não conversar com a direção ou professores das turmas sobre o rendimento dos alunos, para que pudesse enxergar seus alunos-atores sem rótulos e por observações próprias contínuas e contextualizadas durante todo o processo.

### **3.2 A elaboração das atividades**

As atividades desenvolvidas nas aulas das oficinas teatrais foram elaboradas seguindo o referencial de Viola Spolin e Olga Reverbel, conforme especificado na fundamentação teórico-metodológica.

Para o início das atividades das oficinas priorizamos atividades propostas por Spolin (2000), seguidas de atividades propostas por Reverbel (2002 e 2003), principalmente porque foi resultado de pesquisas sobre a eficácia das mesmas.

Foram realizados trinta e três encontros ao longo do ano letivo de 2008 e os encontros foram divididos em quatro etapas que foram sendo reformuladas segundo as necessidades e interesses dos alunos.

### **3.3 O desenvolvimento das atividades**

A oficina teatral iniciou-se com a participação de dezenove alunos.

O relacionamento entre criança e criança, entre adulto e criança, a relação e adaptação dos alunos ao espaço da sala de aula devem ser incentivados e desenvolvidos, no início de qualquer trabalho, em qualquer conteúdo (REVERBEL, 2003, p.48).

#### **Primeira etapa do trabalho de campo**

3º encontro (11/04/08) – A grande preocupação nesse início de trabalho era a de não assustar os alunos e nem de expô-los demais, propiciando um ambiente aconchegante e de aproximação.

1ª Atividade:

Todos os alunos sentaram-se em roda e começaram a se apresentar. Cada aluno que recebia uma bolinha tinha que dizer seu nome, idade, do que mais gostava e do que menos gostava de fazer.



**Figura 1:** Conversa inicial

Ainda em roda, a pesquisadora explicou-lhes que o combinado básico seria que, ao entrar na sala de teatro, todos tirariam seus sapatos e, com eles, desenhariam um retângulo demarcando assim o palco, onde as atividades ocorreriam.

Nessa primeira atividade foi possível verificar a impaciência que os alunos demonstravam para ouvir e a ansiedade que tinham para falar. Falavam todos juntos sem respeitar uma ordem. Muitos alunos perguntavam se valeria nota e se teria algum tipo de prova. Outros alunos perguntavam qual texto teriam que memorizar e muitos diziam ter dificuldade em memorizar falas.

Além da agitação da turma, foi possível perceber os rótulos de alguns alunos, pois, mesmo sem perguntar os alunos diziam “a aluna tal toma remédio para ficar quieta, não ligue se ela não se controlar”.

#### 2ª. Atividade: aquecimento (REVERBEL, 2003).

Foi proposto que os alunos andassem pelo palco preenchendo todo o espaço sem deixar buracos e sem encostar-se nos colegas, pois daria choque. As crianças tinham que caminhar pelo palco sendo sugeridos vários tipos de solos: areia, terra, lama e algodão.

3ª. Atividade: agrupamentos (REVERBEL, 2003).

Os alunos tinham que continuar caminhando pelo palco, mas quando a professora falasse um número, teriam que se agrupar rapidamente. Foi proposto que os alunos fizessem agrupamentos de sete, quatro, duas e três pessoas. Foi possível perceber uma postura de exclusão pelos alunos, pois sempre eram as mesmas pessoas que ficavam sem grupo; havia grupos que preferiam não ficar completos a terem que deixar entrar uma pessoa da qual não gostavam, como, por exemplo, a menina que haviam dito tomar remédio para se acalmar.

Outro comportamento percebido foi o competitivo e não agregador. Os alunos diziam “quem ficou sem par sai da brincadeira”. Mesmo com a explicação da pesquisadora, continuavam a indagar “mas assim não tem graça, o certo é quem ficou de fora parar de brincar”.

Foi possível também perceber que havia uma rivalidade entre meninas e meninos, pois os grupos sempre eram formados por meninos de um lado e meninas de outro. Nessa atividade os alunos mostraram-se extremamente agitados, trombavam uns nos outros propositadamente. E ainda ouviam-se perguntas do tipo “Quando vai começar o teatro? Quem eu vou ser na apresentação?”

4ª. Atividade: Consciência sensorial – O que estou vendo? ou Vendo um esporte.  
(SPOLIN, 2000)

Nesse momento o aluno-ator deve começar a entender como um ator por meio de seu equipamento sensorial (físico) deve tornar real para a platéia o que não é real.

Os alunos devem ser divididos pela contagem de dois (um para cada time). O grupo decide a qual esporte irá assistir. Quando chegam a um acordo, o time vai para o palco. Os alunos-atores avisam quando estão prontos.

Os alunos são orientados para verem com os pés, com o pescoço, com os braços, com o corpo todo. São instigados a verem como se fosse cem vezes maior, a verem com os ouvidos e a usarem o corpo todo para mostrarem o que estão vendo.

Os alunos são avisados que o evento que eles irão assistir vai se realizar a alguma distância deles (favorecendo a concentração).

Enquanto o grupo estiver vendo, os alunos-atores são orientados frequentemente pelo professor-diretor. Se os alunos olharem para o professor-diretor quando ele estiver dando a instrução pela primeira vez, são orientados a ouvirem a voz, mas manterem sua concentração

na continuação do jogo, pois quando o POC <sup>6</sup> for sustentado, a tensão será aliviada e o medo começará a desaparecer.

Os alunos-atores não devem ter qualquer interação durante o ato de “ver”, devendo assistir ao evento individualmente, enquanto estão dentro da segurança do grupo.

5ª. Atividade: Consciência Sensorial – O que estou comendo? (SPOLIN, 2000)

Os alunos, já agrupados como na atividade anterior, dividem-se em dois times. Cada time escolhe alguma coisa muito simples para comer. Quando chegarem ao acordo grupal, o primeiro grupo vai para o palco e começa a comer, sentindo o aroma e o sabor da comida.

Os alunos são orientados a mastigarem a comida, sentirem sua textura na boca, sentirem o sabor, deixarem o alimento descer pela garganta.

Após a realização da atividade, houve a avaliação do exercício sensorial, levando os alunos a refletirem se foi possível que a platéia “visse” o que os alunos-atores estavam comendo. Foram também questionados se eles mostraram ou contaram, pois o contar vem da mente e mostrar é espontâneo e vem do intuitivo.

6ª Atividade: Consciência Sensorial – exercício de espelho nº 01. (SPOLIN, 2000)

Descrevemos a seguir a atividade: a) os alunos-atores participam da atividade em dupla; b) O jogador B olha para o jogador A; c) A é o espelho e B inicia todos os movimentos; d) O jogador A reflete todas as ações e expressões do B, por exemplo, olhando para o espelho, B realiza uma atividade simples como pentear-se, escovar os dentes etc.; e) Depois de um tempo, os papéis são trocados sendo o B o espelho e o A o que inicia os movimentos, ações e expressões.

Os alunos devem refletir exatamente como um espelho, os movimentos, expressões e ações do iniciador, dos pés à cabeça.

Quando os alunos-atores atuam como espelho, devem ser observados os seguintes aspectos:

- o estado de alerta do corpo;
- a precisão da observação (atenção);
- a habilidade para seguir o outro jogador e não fazer suposições;

---

<sup>6</sup> O ponto de concentração- POC- libera a força grupal e o gênio individual. Ele propicia ao aluno o foco num ponto único (“Olhe para a bola”) dentro da situação de atuação, desenvolvendo sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema (SPOLIN, 2003 p.20). De uma maneira simplista significa energia (força) que mantém todos os alunos-atores e platéia envolvidos, acreditando no ato de jogar. Por exemplo: uma criança enquanto improvisa uma cena e erra não pára para pedir desculpas e recomeçar, mas prossegue concentrada, como se, naquele momento, fosse realmente a personagem.

- a habilidade para agir como se fosse o reflexo do outro no espelho (se B usa a mão direita, A usa a mão direita ou a esquerda?).

Quando os alunos-atores atuam como iniciadores dos movimentos devem ser observados os seguintes pontos:

- inventividade (se as ações são mais elaboradas ou superficiais);
- exibicionismo (se faz brincadeiras para a platéia rir);
- humor (se brinca com o espelho e altera a ação);
- variação (se ele sem a sua orientação, muda os ritmos do movimento).

#### 7ª Atividade: Jogo da bola (SPOLIN, 2000)

O grupo decide sobre o tamanho da bola e depois os alunos-atores jogam a bola de um lado para o outro no palco. Após começar o jogo, o professor-diretor, diz que a bola terá vários pesos.

- Os alunos devem se concentrar quanto ao tamanho e ao peso da bola.
- Os alunos são instruídos a observarem que a bola é cem vezes mais leve, cem vezes mais pesada e a bola normal novamente.
- Na avaliação os alunos devem avaliar se mostraram ou contaram.
- Nessa atividade, o grupo deve jogar ping-pong, basquete, futebol etc.

#### 8ª Atividade: Quem começou o movimento? (SPOLIN, 2000)

Todos os alunos-atores ficam sentados em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento. Após ser chamado de volta, o jogador fica no centro do círculo e tenta descobrir quem é o líder (quem realiza o movimento). O líder pode mudar o movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento colaborando para que o jogador do centro não identifique quem é o líder.

#### 9ª Atividade: Parte de um todo (SPOLIN, 2000)

Um jogador vai para o palco e torna-se parte de um objeto animado ou inanimado que se move. Tão logo a natureza do objeto se torne clara para um outro, ele se junta ao primeiro jogador e torna-se uma outra parte do todo. Assim, o exercício continua até que toda a platéia tenha participado e esteja trabalhando para formar um objeto completo.

Os alunos-atores devem se concentrar em ser parte de um objeto maior.

É importante que o professor-diretor observe que esta atividade gera uma grande dose de espontaneidade e divertimento. E não devem ser dados exemplos aos alunos-atores.

10ª Atividade: O jogo da sobrevivência (SPOLIN, 2000)

A atividade tem início com duas fileiras de jogadores, uma de frente para a outra.

Cada jogador observa a pessoa que está à sua frente notando sua roupa, seus acessórios, seu cabelo, seu sapato. Os jogadores viram-se de costas e efetuam três mudanças (desarrumar o cabelo, mudar o relógio de mão, desamarrar o cadarço, etc).

Os jogadores se olham de frente e cada jogador deve identificar quais mudanças seu parceiro efetuou. Os parceiros são trocados e quatro mudanças são feitas. Os parceiros foram trocados após cada mudança até atingir oito ou mais.

O professor-diretor não deve deixar que os jogadores saibam que irá aumentar o número de mudanças, até que tenha terminado a primeira rodada, pois muitos ficam preocupados em como encontrar três mudanças. Esse exercício exige dos alunos-atores a improvisação num nível físico simples, pois são forçados a olhar e encontrar coisas, que seus olhos não viram à primeira vista.

Nessa primeira etapa (3º, 4º e 5º encontros – 11,18 e 25/04/2008) repetimos a sequência de atividades só mudando os números de agrupamentos e mudando também os tipos de solo, ritmos e sensações (alegre, desanimado, com raiva) ao caminhar pelo palco.

Percebemos um salto em relação à participação dos alunos. Compreenderam não tratar-se de atividades de competição e sim cooperação, tanto que na atividade de aquecimento, não ficavam perdendo tempo em escolher e excluir alunos, pegavam a primeira pessoa para totalizar o número certo do agrupamento. Já não havia “panelinhas de meninos e meninas” e mostraram-se mais pacientes em ouvir, falar e participar.

## **Segunda etapa do trabalho de campo**

6º encontro (02/05/2008) – Nessa etapa trabalhamos com atividades propostas por Reverbel (2002 e 2003)

1ª Atividade: Alongamento – trabalho com articulações:

- ombros; joelhos; pescoço; cotovelos; dedos; braços e cintura.
- Mexer todas essas partes do corpo e desenhar círculos no ar.

2ª Atividade: Aquecimento/sociabilização

Os alunos devem caminhar de modo a preencher o palco todo, prestando atenção nos agrupamentos de diferentes números, diferentes formas de andar e diferentes solos como: areia, pedrinhas, chão quente, algodão, água e lama.

3ªAtividade: Bolinha-nome (adaptação em SPOLIN, 2000 e REVERBEL, 2003).

Os alunos-atores devem passar a bolinha para outra pessoa, mas antes devem olhar atentamente para a pessoa que irá receber a bolinha. Todos devem manter absoluta atenção e concentração, pois não pode deixar a bolinha cair no chão, pois é como se a platéia fosse a bolinha e todos os atores devem ter respeito e cuidado com a platéia.

O aluno deve falar seu próprio nome, depois falar o nome da pessoa para quem quer jogar a bolinha.

Quando os alunos já entenderam a dinâmica da atividade, o ritmo pode ser aumentado, dificultando assim a realização da mesma e favorecendo a concentração, como por exemplo, não rir fora de hora.

4ªAtividade: Marionete (Movimentos)

Os alunos-atores são organizados em duplas para que possam trabalhar simultaneamente.

Os alunos-atores ficam frente à frente, à distância de mais ou menos um metro.

O primeiro aluno-ator é o manipulador e o segundo é a marionete.

Ao sinal do professor-diretor, o manipulador estipula o tamanho dos fios (invisíveis) e começa a movimentá-los presos ao corpo da marionete.

O segundo aluno-ator age exatamente como se os cordões estivessem presos a seu corpo e sendo movimentados. Após algum tempo invertem-se os papéis da dupla.

Deve-se observar se houve integração entre os alunos, ou seja, entre o manipulador e a marionete.

5ªAtividade: Música da Mariquinha (adaptação feita pela pesquisadora baseada em oficina de arte-educação).

Os alunos aprendem a letra da música popular:

“Toc, toc, toc, quem será?

Dona Mariquinha pode entrar!

Olê, olê, olê, olê, olê, olá.

Olê, olê, olê, olê, olê, ele, olá!”

Os alunos são convidados a cantarem a música utilizando diferentes ritmos, emoções e sensações: devagar; rápido; normal; sussurrando; sentindo dor; alegres; sentindo frio; assustados, etc.

6ª Atividade – Massinha de modelar – criando um boneco com o corpo do meu colega – Adaptação baseada na atividade “o modelador” de Reverbel (2003).

Essa atividade é realizada da seguinte forma: os alunos são divididos em duplas e no primeiro momento um aluno fica em forma de bola no chão, como se fosse uma massa de modelar; o outro aluno começa a massageá-lo, até que a massa fique no ponto de começar a se criar com ela um boneco. Quando o boneco está modelado, não pode mais se movimentar. Depois, trocam-se as funções.

7ª atividade – 1º laboratório teatral: experimentando o fazer teatral

Para a realização dessa atividade os alunos foram divididos de forma aleatória, usando a contagem um, dois, um, dois..., partindo do lugar que cada aluno-ator se encontrava.

Por tratar-se de uma atividade nova, que os alunos nunca haviam desenvolvido, foi necessário partir do repertório da própria criança, para que, após a explicação da professora, os alunos se sentissem mais seguros em realizá-la.

Primeiramente foi perguntado aos alunos o que era um laboratório. E após ouvir o que pensavam a respeito de laboratório foi-lhes explicado tratar-se de um momento que propicia experimentações. Ressaltando que muitos experimentos não dão certo na primeira vez, mas que depois há a chance de tentar mais uma vez até acertar.

Os alunos foram convidados a lembrarem o enredo da história de Chapeuzinho Vermelho. Nesse momento solicitamos que lembrassem quais personagens participavam da história, onde ela ocorria, o que acontecia de importante, seu desenvolvimento e finalização.

Eles foram orientados a chegarem a um acordo grupal, sobre como transformariam a história contada em uma apresentação teatral para que o outro grupo de amigos assistisse.

Deveriam planejar verbalmente quem seria cada personagem, o que cada um iria falar e como iria agir. Após conversarem, poderiam ensaiar o que seria encenado depois.

Por tratar-se da primeira vez que desenvolviam a atividade, o professor-diretor (no caso, a pesquisadora), poderia responder às perguntas feitas pelos alunos-atores. Mas já ficou combinado que, no encontro seguinte, os alunos não precisariam pedir ajuda ao professor-diretor, e que o grupo teria que encontrar suas soluções em conjunto.

Foram dados 25 minutos para que se organizassem e ensaiassem.

O professor-diretor ficava avisando quando faltavam vinte, dez, cinco e um minuto para que as apresentações comesçassem.

Nesse primeiro momento a pesquisadora optou por não propor a berlinda, atividade em que a platéia faz comentários sobre a atuação do grupo e dá sugestões para a melhoria da atuação.

Como os alunos-atores não estavam acostumados com esse tipo de proposta, houve muita discussão e confusão sobre quem seria cada personagem. A confusão foi maior em relação à escolha das personagens, pois a maioria queria ser a protagonista ou algum personagem com o qual tinham mais afinidade. Por essa razão, utilizaram muito tempo para a escolha das personagens sobrando pouco tempo para o ensaio.

Os alunos-atores também vinham a todo o momento questionar a professora sobre se a história tinha que ser igualzinha à da Chapeuzinho Vermelho ou se poderiam criar outras personagens e modificar algumas partes da história.



**Figura 2:** Preparando o ensaio para apresentação baseada na história de Chapeuzinho Vermelho

Terminado o tempo, o professor-diretor chamou os alunos do grupo 1 para se posicionarem no palco, pois, após o sinal, deveriam apresentar-se para que o outro grupo (a platéia) assistisse.

Os alunos mostraram-se intimidados e tensos nesse primeiro contato. Houve pouca concentração da parte dos atores que riam no meio da apresentação e pediam desculpa quando erravam. Apesar da novidade, os alunos envolveram-se muito durante a realização da atividade, e

nenhum aluno desistiu ou se recusou a participar. Os alunos-atores mostravam-se muito alegres e animados ao assistirem seus colegas de classe vivendo e agindo como um personagem da história.

#### 8ª Atividade: 2º laboratório teatral: experimentando o fazer teatral

Nesse momento, foi proposta uma nova história, que foi contada até o momento do conflito para que o próprio grupo pudesse finalizá-la. Essa proposta só foi feita nesse momento porque os alunos-atores entenderam bem a articulação da atividade e sentiram-se seguros em realizá-la. Sendo assim já estavam preparados para não só apresentar uma história já conhecida por eles, mas serem também autores da história que seria contada, já que ela não estava finalizada.

A professora-diretora começou a contar a história com todos os alunos sentados em roda:

Era uma vez uma família que vivia normalmente, com todos os familiares reunidos (pai, mãe, tio, irmãos...), até que um dia tocou a campainha da casa. Ao atender a porta, o entregador deu um vaso com uma planta bem pequeninha e a mãe ficou curiosa por saber quem havia lhe dado um presente tão bonito no dia do seu aniversário. A mãe, ao entrar em casa, foi logo procurando o cartão para saber quem havia lhe presenteado. Seus filhos disseram que não tinha problema em saber quem havia presenteado, o importante era que ela cuidasse bem da plantinha, pois toda planta é bem-vinda. A família toda foi jantar e após conversarem foram se preparar para dormir, mas antes foram escovar os dentes e colocar os pijamas.

No dia seguinte a mãe deu um grito ao ver que a plantinha tinha triplicado de tamanho. Todos da família ficaram assustados, mas imaginaram que talvez fosse próprio dessa espécie de planta e decidiram continuar cuidando da plantinha. Todos os filhos pegaram seus lanches e foram para a escola.

Quando as crianças voltaram para casa começaram a brigar para ver quem iria cuidar da plantinha, todos queriam água-la. Após almoçarem, todas as crianças foram brincar na rua e a rotina se deu normalmente.

Todos foram dormir, mas à noite começaram a ouvir um barulho estrondoso. Todos saíram correndo e gritando. Quando chegaram à sala viram que a planta estava crescendo, crescendo, crescendo rapidamente, quebrando todos os móveis, todas as paredes e até mesmo o telhado. Todos ficaram desesperados e ...

Nesse momento os alunos-atores são levados a pensarem sobre o que poderia ter acontecido após essa situação. Os alunos se agrupam novamente como no laboratório anterior e antes de pedir para que os alunos planejem o final da história e ensaie, a professora relembra com os alunos onde a história se passa, quem são os personagens, como a história se inicia, como se desenvolve e como termina. A professora já faz as perguntas sobre quem poderia ser a mãe, o tio, o entregador, o pai, etc. Os alunos têm quinze minutos para planejar e criar a apresentação.

Como os alunos estavam empolgados com a atividade, não seguiram a orientação de primeiro planejarem verbalmente, antes de encenarem, mostrando-se confusos, pois não conseguiram ensaiar a história até o fim. Várias questões que deveriam ter sido discutidas em

acordo grupal foram aparecendo ao longo da montagem das cenas. Quando a professora avisou que faltava um minuto para a apresentação de um grupo para o outro, os dois grupos reclamaram que ainda não tinham conseguido ensaiar toda a história. A professora alertou que poderiam apresentar até a parte que tinham ensaiado e depois poderiam improvisar, ou seja, criar no próprio momento da apresentação.

Os dois grupos se apresentaram e ao término da aula ainda estavam discutindo entre si sobre quem era o culpado do grupo por não terem conseguido ensaiar toda a história. A professora aproveitou a oportunidade para alertá-los de que não adiantaria começar o planejamento do laboratório pela escolha das personagens antes de o grupo todo ter dado as idéias sobre o enredo todo da história e sua finalização. Os alunos também foram alertados a, primeiro, fazerem todos os acordos grupais, antes de partirem para a encenação. Os alunos demonstraram ter gostado tanto da atividade que até perguntavam qual seria a história da próxima aula.

#### 7º Encontro (09/05/2008)

Nesse encontro, as atividades iniciais foram semelhantes às desenvolvidas no 6º encontro (p. 47 e 48):

1ª Atividade: Alongamento: trabalho com articulações

2ª Atividade: Aquecimento/sociabilização. (preenchimento do palco, agrupamentos, diferentes formas de andar e diferentes tipos de solo: areia, pedrinha, chão quente, algodão...).

3ª Atividade: Marionete

4ª Atividade: Massinha de modelar

Já a 5ª Atividade, o laboratório teatral “Um dia no zoológico”, voltada para a produção textual foi diferente. Apesar de haver o direcionamento do tema, os alunos teriam que criar seu próprio enredo, pensando nas personagens e situações que envolveriam a história criada. O exercício continuou com o grupo formado na aula anterior, pois os alunos já estavam enturmados e envolvidos.

Antes de se organizarem, a professora explicou-lhes que naquele dia haveria a berlinda que é a possibilidade de, após a apresentação do grupo, a platéia fazer colocações sobre como havia sido a atuação e o que seria necessário melhorar.

A professora fez questionamentos para que depois os alunos pudessem organizá-los:

- Quais são as personagens que vão ao zoológico?
- Quais animais podem viver lá?
- Como as personagens vão até ao zoológico?
- O que pode acontecer?
- Como a história se iniciará, desenvolverá e se finalizará?

Os alunos tiveram trinta minutos para planejarem e ensaiarem antes de se apresentarem.

Foi possível perceber que os alunos-atores já não brigavam pelos personagens e tinham criado combinados próprios do grupo, como, por exemplo, só poderia falar quem estivesse de mão erguida, para poderem se entender sem confusão e perda de tempo.

6ª Atividade: Berlinda.

Enquanto cada grupo se apresenta, os alunos não podem interromper os atores para comentarem algum aspecto relacionado à apresentação, pois haverá um momento para isso após a apresentação do grupo. Esta atividade é interessante para disciplinar a participação dos alunos quando estão em grupo. Cada um terá a sua vez de falar após a apresentação.

Depois que o primeiro grupo se apresentou, todos os alunos-atores sentaram-se no palco para ouvir o que a platéia achou da apresentação.

Alguns alunos-atores tiveram dificuldade em aceitar a crítica da platéia e queriam justificar a falha. A professora aproveitou a oportunidade para explicar-lhes que, quando a apresentação teatral tem início, não há mais volta e os atores devem se expressar da maneira mais coerente possível, pois não terão a possibilidade de correr atrás das pessoas da platéia para explicarem o que não conseguiram durante a apresentação. Então, mais um combinado foi acrescentado: o de que o aluno-ator, ao receber uma crítica, não poderia se justificar e sim, refletir sobre o que poderia melhorar para, na próxima apresentação, ser melhor compreendido.

Devido aos alunos-atores já estarem familiarizados com as atividades desenvolvidas até esse momento, foram solicitados a responder a um questionário (Apêndice F), onde marcariam com um X, dentre cinco atividades, a de que mais haviam gostado. Havia um espaço no questionário onde deveriam explicar porque gostaram de desenvolver a atividade assinalada. Os resultados obtidos são apresentados a seguir.

**Tabela 1** - Aponte a atividade de que você mais gostou

Atividades	n=15	%
A - Alongamento (trabalho com articulações)	0	0%
B - Aquecimento/sociabilização (preenchimento do palco, agrupamentos, diferentes formas de andar e diferentes solos: areia, pedrinha, chão quente, algodão...).	0	0%
C - Marionete (manipulando meu colega)	1	7%
D - Massinha de modelar (criando um boneco com o corpo do meu colega)	0	0%
E - Laboratório teatral: Um dia no zoológico (experimentando o fazer teatral)	14	93%

Dos quinze alunos que preencheram o questionário, quatorze preferiram o laboratório teatral, justificando ser uma atividade que desenvolve a fala, a inteligência, a movimentação, a interpretação, o conhecimento de novas personagens, criação de histórias. Também acrescentaram que permite aprender coisas novas, ensina a prestar atenção, é divertido, estimula a criatividade, exige atenção e concentração de forma divertida, exercita a voz, balança o corpo, trabalha a ocupação do espaço e ajuda os alunos a tornarem-se artistas, possibilitando o trabalho em grupo.

O resultado do questionário foi surpreendente, pois embora os alunos-atores tivessem demonstrado um bom envolvimento durante o laboratório teatral, a pesquisadora imaginava que nem todos tivessem gostado mais dessa atividade, devido às dificuldades identificadas no processo. Por exemplo, os alunos discutiram muito ao planejarem entre si como a apresentação ocorreria, sem a ajuda da professora que, naquele momento, apenas observava o relacionamento entre eles e as estratégias que cada grupo utilizava para se organizar melhor.

Analisando os questionários, foi possível perceber que as justificativas mais frequentes para terem apreciado a atividade foram: inventar histórias, criar novas histórias, estimular a criatividade, montar a história, demonstrando que os alunos têm interesse sim em criar histórias, desde que sejam significativas para eles.

Foram selecionadas algumas justificativas consideradas interessantes porque mostram o grau de consciência dos alunos em relação às atividades realizadas:

Por que eu interpreto, me desenvolvo, conheço novas pessoas e invento histórias e é muito legal!

Por que estimula a criatividade da criança.

Por que é o que eu mais gosto de fazer, pois, você monta a história (e para fazer isso precisa de atenção) e faz (em forma de teatro), o que nós montamos. E é divertido.

Eu escolhi o laboratório teatral por que a gente faz coisas mais em grupo. Como escolher os grupos e inventar histórias.

#### 8º Encontro: (16/05/2008)

As seis primeiras atividades já eram conhecidas dos alunos e já haviam sido realizadas no 6º encontro (p. 47, 48 e 49).

A sétima atividade era desconhecida dos alunos e baseava-se na fábula A cigarra e a formiga. A professora foi contando a fábula e parou o relato no momento em que as formigas iniciaram uma discussão sobre se deixariam ou não a cigarra entrar e comer, para que cada grupo decidisse o final da história.

#### 8ª Atividade: Laboratório teatral: Tema livre

9ª Atividade: Produção de texto em grupo, para registrar a história encenada no laboratório teatral com tema livre.

10ª Atividade: Berlinda.

Nessa berlinda, a platéia começou a fazer importantes colocações sobre a apresentação dos atores, que ficaram de costas, não sendo possível que a platéia os visse. Então a professora-diretora explicou-lhes que, como ainda não eram artistas profissionais, deveriam atentar para ficar sempre posicionados em meia-lua (1/3 do corpo virado), nunca totalmente de costas, para que a platéia pudesse observar sua expressão facial, vocal e corporal.

Os alunos também sugeriram que alguns atores precisavam falar mais alto para serem entendidos e, nesse momento, a professora-diretora aproveitou para explicar-lhes que não é importante apenas falar alto, projetando a voz para que saia como uma flecha a atingir toda a platéia. É preciso se preocupar em articular bem as palavras, abrindo e fechando bastante a boca, desenhando com os lábios para serem entendidos.

9º Encontro (23/05/2008)

Nesse encontro, as seis primeiras atividades já eram conhecidas dos alunos e haviam sido desenvolvidas no 6º encontro (p.47, 48 e 49).

A 7ª atividade, completamente nova, consistia no laboratório teatral com a fábula A águia e a raposa (DEZOTTI, 2003).

A pesquisadora leu a fábula para eles, fazendo interrupções nos momentos de conflito para saber a opinião dos alunos. Após a leitura, foi proposto que eles encenassem a história ouvida.

Os alunos tiveram vinte minutos para se prepararem para a apresentação.

8ª Atividade: Berlinda.

9ª Atividade: Laboratório teatral: Tema livre.

Devido à segurança demonstrada pelos alunos e por já terem desenvolvido vários laboratórios teatrais com tema dirigido, onde o enredo já estava interligado, foi proposto, pela segunda vez na oficina, que o próprio grupo escolhesse a respeito do que gostariam de montar. Os alunos tiveram vinte minutos para o planejamento.

Foi possível perceber que, devido ao tema ter sido livre, os alunos improvisaram muito mais durante a apresentação, porque usaram mais tempo para decidir qual história iriam montar do que com o ensaio propriamente dito.

10ª Atividade: Berlinda.

10º Encontro (30/05/09).

Nesse encontro, as seis primeiras atividades já eram conhecidas dos alunos e haviam sido desenvolvidas em encontros anteriores:

1ª Atividade: Alongamento – Trabalho com articulações.

2ª Atividade: Aquecimento/sociabilização.

3ª Atividade: Bolinha-nome.

4ª Atividade: Marionete (movimentos).

5ª Atividade: Música da Mariquinha.

6ª Atividade: Massinha de modelar.

7ª Atividade: Laboratório teatral: Tema livre (utilizando fantoches).



**Figura 3:** Laboratório teatral com fantoches: ensaio.



**Figura 4:** Trabalhando com fantoches: ensaio



**Figura 5:** Laboratório teatral com fantoches: aprendendo a manusear o boneco

Por tratar-se de uma proposta diferente, nesse momento, ocorreu o primeiro agrupamento de acordo com a preferência dos próprios alunos-atores, que foram avisados de que deveria haver dois grupos de seis alunos-atores e um de sete alunos-atores.

Devido ao interesse pelo laboratório teatral, a primeira parte da aula onde foram desenvolvidas as seis atividades foi realizada de uma maneira mais breve, para que desse tempo de desenvolver os três laboratórios utilizando diferentes recursos. Os alunos tiveram dez minutos para a preparação.

O grupo escolhia qual história representaria utilizando os fantoches levados pela pesquisadora.

Nessa atividade os alunos mais tímidos se soltavam mais, devido ao fato de não serem vistos pela platéia e terem a proteção da mesa em que se escondiam para manipular o fantoche.

Foi possível também trabalhar nesse momento com os alunos a importância do ator demonstrar todas as sensações, sentimentos e entonações por meio da voz, quando não usa a expressão corporal.

8ª Atividade: Laboratório teatral: Tema livre (Sem a utilização de nenhum recurso como fantoches, objetos, adereços e fantasias).

Os alunos tiveram dez minutos para a preparação.

9ª Atividade: Laboratório teatral: Tema livre (Utilizando fantasia, objetos e adereços).



**Figura 6:** Escolhendo as fantasias e adereços de acordo com o enredo da história criada



**Figura 7:** Preparando-se para a apresentação



**Figura 8:** Enquanto um grupo escolhe os adereços, o outro ensaia

Apesar do tema livre, os alunos-atores tiveram que ficar atentos para criar um enredo compatível com as fantasias, objetos e adereços que o grupo havia escolhido para a apresentação.

Para que todos os grupos participassem dos diferentes laboratórios, foi feito um rodízio, enquanto o primeiro grupo estava utilizando o fantoche, o segundo grupo estava utilizando as fantasias e assessórios e o terceiro grupo estava planejando o laboratório sem os recursos.

10ª Atividade: Berlinda. (A cada apresentação dos laboratórios, houve a berlinda)

Após os momentos iniciais de conhecimento da escola pesquisada, sua rotina, seus funcionários e alunos, a pesquisadora aplicou o primeiro questionário (09/05/2008) após dois meses do início das oficinas. Como os alunos já vinham desenvolvendo várias atividades nesse tempo, nesse segundo questionário (30/05/2008) puderam escolher quais delas lhes agradavam mais e especificar o motivo.

**Tabela 2** - Das atividades abaixo qual você mais gostou? Por quê?

Laboratório	N=19	%	Motivo
a - Fantoche	0	0%	-
b - Normal (sem utilização de recurso variado)	4	21%	Mais engraçado, sem adereços, porque pensa mais, colabora, desenvolve a mente.
c – Com fantasia (utilização de objetos e adereços)	15	79%	Mais engraçado, real, gosta de usar fantasias, mais enfeitado, com fantasia empolga mais e parece que estamos apresentando de verdade.

Todos os alunos-atores que participaram da oficina teatral responderam ao questionário.

Os quatro alunos que assinalaram “normal”, isto é, sem a utilização de recursos, justificaram a preferência porque “com ele se colabora, pensa e desenvolve a mente”, “porque estão mais acostumados com esse tipo de laboratório, pois o fazem todos os dias da aula de teatro”. Referente a essas respostas percebe-se que, apesar de poucos alunos-atores terem escolhido esse tipo de laboratório, deixaram claro que preferem criar e inventar por meio da própria imaginação sem a necessidade de outros recursos. Cabe aqui lembrar a posição de Grotowisk (apud PEIXOTO, 1989, p.21): “Para Grotowisk o teatro pode dispensar todos os assessórios (inclusive o texto) desde que mantenha dois elementos: um ator e ao menos um espectador.”

Quanto à preferência pelo laboratório utilizando fantasia e adereços, talvez se justifique pela novidade, por ter sido o primeiro teatro com fantasias, porque é mais engraçado, divertido e interessante para as crianças. Dentre os dezenove questionários, seguem abaixo três transcrições com a justificativa dos alunos-atores preferirem a atividade assinalada.

**Informante 1:** Eu gostei de fantasia por que fica mais engraçado, fica mais fácil de saber quem é o personagem.

**Informante 2:** Por que é legal, usa o corpo inteiro, desenvolve a voz, raciocínio e um dia pode se tornar artista.

**Informante 3:** Eu gostei das fantasias, por que a gente se veste e parece que a gente está apresentando de verdade: por exemplo, que a gente está em um palco e que tem uma platéia enorme!

A informante 1 afirmou que, além de gostar da fantasia porque fica mais engraçado, fica mais fácil de saber quem é o personagem, ressaltando um importante papel exercido pelo ator, que é o de emprestar seu próprio corpo para um outro ser, no caso, a personagem. Isso é o que Stanislavski (2004) chama de construção de personagem, não se tratando apenas de uma construção externa, mas de uma busca onde o ator constrói uma forma de andar, posicionar-se, pensar e agir dando vida a essa nova personagem.

O segundo informante, além de dizer que é legal porque usa o corpo inteiro e desenvolve a voz e o raciocínio, ressaltou que um dia poderia tornar-se artista, como se o fato de vestir-se diferente do habitual fizesse com que ele se sentisse verdadeiramente artista.

A idéia da informante 3 é muito próxima à do informante 2, pois ela deixa claro que, ao se vestir com a fantasia (figurino), sente-se como se estivesse representando de verdade, imaginando-se em um palco com uma enorme platéia, demonstrando que assim esse brincar de fazer teatro se assemelha ao teatro profissional, tornando mais real e próximo ao aluno-ator.

#### 11<sup>a</sup>. Atividade: Conversa com os alunos

Foi aberto um espaço para que cada aluno comentasse o que estava achando das nossas aulas de teatro. Todos disseram gostar muito das atividades e falaram que não paravam de fazer a aula porque sempre havia alguma novidade. Mas uma informação chamou a atenção da pesquisadora, porque foi compartilhada por mais da metade dos alunos-atores: embora todos demonstrassem interesse em participar de todas as atividades, muitos disseram que gostariam de apresentar de verdade, para pessoas de fora assistirem.

Nesse momento a pesquisadora aproveitou para abordar a importância de se trabalhar todas as habilidades do ator, antes de montar algum espetáculo, já que o ator antes de conhecer a história que irá apresentar e quais serão suas falas e ações, deve estar muito preparado em relação à improvisação, à expressão vocal, facial e corporal, e acima de tudo, ter confiança em seus companheiros de cena para que todos joguem de forma harmoniosa. Porém, por ter percebido o grande interesse dos alunos quanto a uma apresentação “oficial”, a pesquisadora (professora) comprometeu-se em observar cada aluno-ator e avaliar o momento em que fosse possível

montar uma apresentação, isto é, o momento em que percebesse o preparo e segurança de todos eles.

Esses momentos de interação promovidos durante o processo foram fundamentais para o exercício da oralidade e da busca de argumentos para justificar posições ou avaliações realizadas.

### **Terceira etapa do trabalho de campo**

11º Encontro (06/06/2008)

As cinco atividades iniciais foram atividades já conhecidas dos alunos em encontros anteriores

1ª Atividade: Alongamento/trabalho com as articulações.

2ª Atividade: Aquecimento/sociabilização (preenchimento do palco, agrupamentos, diferentes formas de andar e diferentes solos: areia, pedrinha, chão quente, algodão...).

3ª Atividade: Marionete (manipulando meu colega).

4ª Atividade: Massinha de modelar (criando um boneco com o corpo do meu colega).

5ª Atividade: Música da Mariquinha (cantando de diferentes maneiras, sentimentos e sensações).

A novidade ficou por conta dos três laboratórios propostos, baseados em poemas de Vinícius de Moraes (“A Arca de Noé”, 2004) e cada grupo teria que transformar o poema em um texto dramático, podendo modificar ou complementar as informações dos poemas desde que o tema central de cada um deles fosse mantido. Embora haja poemas que contem uma história é mais frequente encontrar poemas em que a narrativa não está presente, tornando esse um exercício bastante interessante.

Esta atividade permite que os alunos transformem o poema em texto dramático levando o aluno a perceber quais elementos contidos no poema (onde, quem, quando, o quê) poderiam ser empregados na apresentação (texto dramático), criando uma narrativa utilizando elementos do poema lido. Também permite esclarecer aos alunos que a narrativa é um tipo de texto que “conta” e o texto dramático, por meio da encenação, é um texto que, além de contar, também “mostra”.

Para esses laboratórios os alunos-atores foram divididos em três grupos. Foi solicitado que, na formação dos grupos, cada aluno-ator escolhesse para o seu grupo duas pessoas com as quais ainda não havia feito nenhum laboratório, possibilitando assim a integração dos participantes como um todo.

Os alunos tiveram 15 minutos de preparação em cada laboratório.

6ª Atividade: Laboratório teatral: Poema: “A arca de Noé”.

7ª Atividade: Laboratório teatral: Poema: “Natal”.

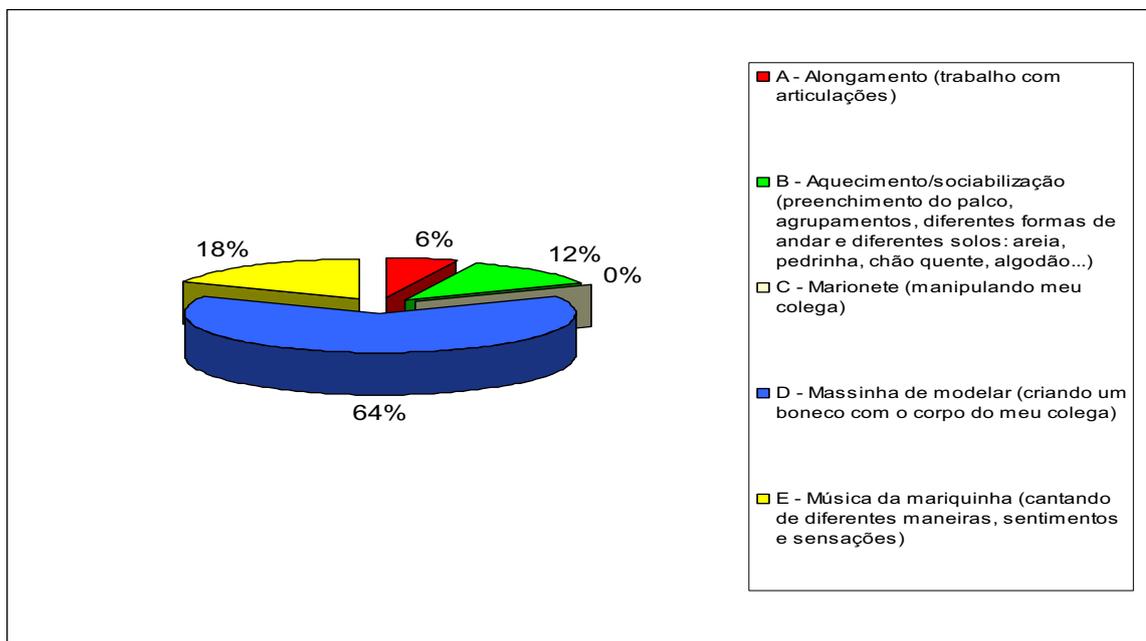
8ª Atividade: Laboratório teatral: Poema: “O filho que eu quero ter”.

9ª Atividade: Berlinda. (Três laboratórios).

10ª Atividade: Escolhendo meu poema preferido.

Dos três poemas trabalhados, cada aluno foi orientado a escolher dentre os poemas de Vinicius de Moraes aquele de que mais tinha gostado, para ler e tentar memorizá-lo e interpretá-lo. Os alunos-atores fizeram essa atividade individualmente, sem a exigência de se apresentarem para outro amigo ver. Ao término da aula puderam levar o poema para casa.

Como ficou claro o interesse dos alunos pela atividade, decidimos excluir o laboratório teatral do questionário e buscar classificar as **outras** atividades desenvolvidas nas oficinas como pode ser visto no gráfico 1: (Apêndice H)



**Gráfico 1** - Atividades de que mais gostaram

Por meio deste terceiro questionário, pudemos verificar que a massinha de modelar (p. 49) foi a segunda atividade mais apreciada pelos alunos.

Os alunos comentaram que haviam gostado tanto da massinha de modelar, porque, com essa atividade, tiveram oportunidade de criar coisas diferentes e engraçadas.

Dentre as justificativas para essa preferência, destacaram-se quatro respostas:

**Informante 1:** Eu gosto dessa atividade porque eu sou o boneco, e depois sou o criador do boneco, e depois eu posso ver o que os outros colegas fizeram.

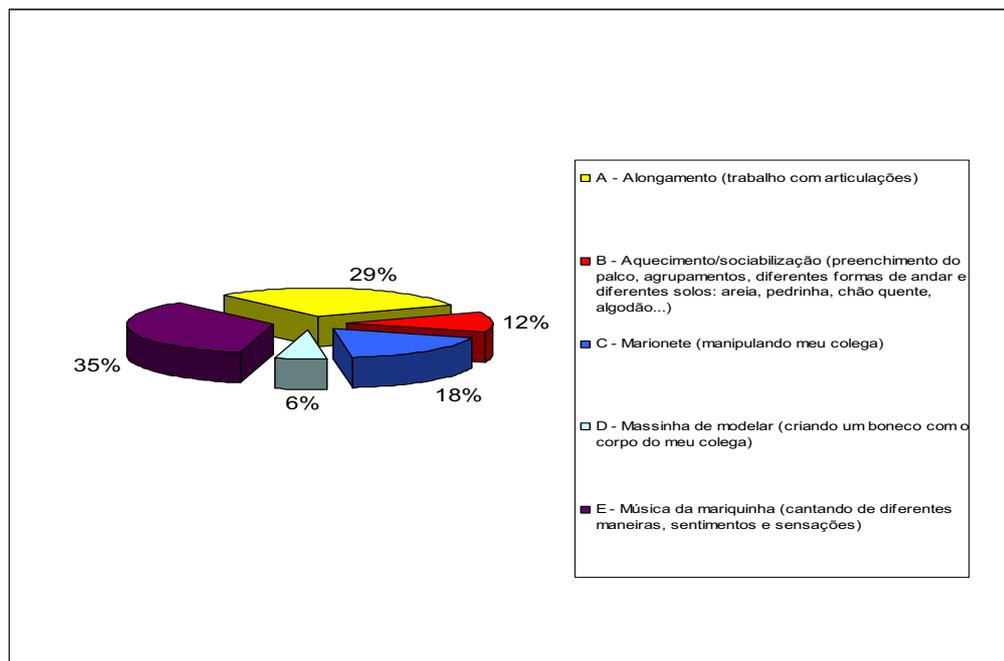
**Informante 2:** Massinha de modelar porque é muito engraçada e estimula a imaginação.

**Informante 3:** Porque eu me dou bem com essa atividade, a gente pode mostrar a criatividade demonstrando em nosso amigo.

**Informante 4:** A massinha de modelar porque é legal, e desenvolve o corpo e tem que ter atenção e concentração.

Mais uma vez os alunos-atores demonstraram interesse em imaginar e criar coisas novas, usando seu próprio corpo e interagindo com os outros, gostando de atuar em diferentes posições, como: conduzindo, deixando-se conduzir e observando as criações dos outros.

Dentre as atividades de que menos gostaram, estão as relacionadas no gráfico 2 (Apêndice H):



**Gráfico 2:** Atividades que menos apreciaram

Este questionário serviu também para reafirmar que a massinha de modelar, com apenas seis por cento de rejeição, foi a segunda atividade de que os alunos mais gostaram de realizar.

Dentre as quatro atividades que os alunos menos se interessaram em realizar, a menos apreciada foi a música da mariquinha, alegando que ela era cansativa e não tinha nada de diferente, pois em todos os nossos encontros, nós cantávamos a mesma letra da música, embora com sensações e sentimentos diferentes.

O alongamento também se mostrou desinteressante aos alunos, justificando que era chato e sem graça sempre mexer as mesmas partes do corpo. Esse dado foi de extrema importância para que a pesquisadora repensasse sua prática, já que a mesma, há doze anos vinha aplicando essa atividade dessa maneira sem se atentar que não constituía uma atividade significativa para alunos dessa faixa etária. Considerando-se a importância do alongamento e do aquecimento antes das atividades de expressão corporal, foi necessário testar outras maneiras de trabalhar as articulações do corpo de modo a interessar aos alunos.

Os alunos também afirmaram não se divertirem tanto com a marionete, pois só podiam mexer com os braços do colega, simbolizando as linhas da marionete, não podendo mexê-la por completo.

Arrolamos, a seguir, algumas razões para os que não gostaram de desenvolver a música da Mariquinha:

**Informante 1:** A da Mariquinha, porque a música é chata, babaca e cansativa.

**Informante 2:** Mariquinha porque eu não sinto muito interesse e não consigo me expressar muito bem.

O desinteresse provocado pela música da Mariquinha se deu também porque os alunos-atores situavam-se numa faixa etária mais elevada. A pesquisadora trabalha há algum tempo com a música da Mariquinha com alunos da educação infantil até ao 2º ano e nessa faixa etária as crianças se interessam demais pela música e em todas as aulas pedem para que ela seja cantada.

Em relação ao alongamento, reproduzimos algumas respostas:

**Informante 1:** Eu não gosto muito dessa atividade porque só alonga o corpo, eu não faço expressões no rosto.

**Informante 2:** Porque algumas vezes eu não consigo fazer os exercícios porque eu acho que dói às vezes.

**Informante 3:** Porque eu não gosto, porque perde tempo, porque não é legal.

**Informante 4:** Alongamento, porque eu não me dou bem e prefiro brincar.

É bastante interessante ressaltar a resposta do informante 4, que afirmou não gostar do alongamento porque preferia brincar. Vemos então, que para os alunos, o alongamento não se encaixa como uma atividade prazerosa, interessante e legal. Esse dado foi extremamente importante à pesquisadora, pois ela aplica o alongamento desde que começou a trabalhar com teatro-educação (doze anos) e não havia percebido que se tratasse de algo tão chato para os alunos. Foi possível repensar sua prática, pois embora o alongamento seja necessário antes de se

iniciar qualquer atividade corporal, deve ser proposto de uma forma mais descontraída e interessante.

Nesse encontro foi encaminhado pela agenda dos alunos-atores um questionário para que os pais respondessem e devolvessem na aula seguinte.

Questionário aos pais (Apêndice I).

Esse questionário foi respondido por 15 pais, no dia 06/06/2008, e solicitava informações referentes à frequência com que costumavam ir ao teatro e em relação a possíveis mudanças em seus filhos após terem começado a participar da oficina teatral.

**Tabela 3** Questionário aos pais

Perguntas	sim	%	às vezes	%	não	%
A- Vocês (pais) costumam frequentar teatro?	6	40%	4	27%	5	33%
B- Vocês levam seus filhos ao teatro quando há oportunidade?	12	80%	1	7%	2	13%
C- Aproximadamente quantas vezes por ano você assiste a peças teatrais?	Média de três vezes ao ano cada aluno.					
D- Depois que seu filho passou a participar das aulas de teatro-educação, você notou alguma mudança nele?	SIM - 11	73%	NÃO - 4	27%		

Algumas mudanças relatadas pelos pais: “meu filho está mais ativo, comunicativo, criativo, melhorou a timidez, tem mais interesse por teatro/cultura, está mais crítico, melhorou os relacionamentos e a expressão quando fala”.

Três pais afirmaram que o filho, a partir da participação nas oficinas teatrais, tinha maior interesse em assistir a teatro e em tudo o que dizia respeito a esta arte (cenário, figurino,...). Os pais de uma aluna afirmaram que, em todas as brincadeiras com seus primos, sua filha brincava que era professora de teatro e os ensinava a montar peças teatrais. Os pais de outra aluna extremamente tímida relataram que sua filha estava mais falante e com coragem de dar uns passos de dança.

## 12º Encontro (13/06/2008)

Devido à verificação de que os alunos julgavam o alongamento desinteressante, foi proposto fazê-lo de uma maneira diferente para ver se assim atrairia os alunos.

Os alunos deveriam ficar sentados e, quando a música começasse, deveriam começar a movimentar-se pelo palco seguindo o ritmo e a sequência da música.

Cada vez que a música parasse de tocar, os alunos-atores deveriam se congelar como estátuas e só poderiam voltar a movimentar-se quando a música voltasse a tocar.

Durante a música, os alunos deveriam mexer-se ao ritmo da música, balançando apenas as partes do corpo anunciadas pela professora: ombros, cotovelos, cabeça, pescoço, barriga, costas, mãos, pés, olhos, nariz, etc.

Na segunda vez que a música era tocada, os alunos-atores tinham que ficar atentos, pois, quando a professora dissesse “maluquete”, eles deveriam continuar acompanhando a música do jeito mais estranho e esquisito que conseguissem.

1ª Atividade: Alongamento ao som da música dois do CD “Canoa Minha Canoa”.

2ª Atividade: Aquecimento.

3ª Atividade: Flecha. (Adaptação feita pela pesquisadora baseada em oficina teatral)

Os alunos ficam em pé em círculo, observando-se por algum momento. Depois a professora olha nos olhos de um aluno-ator e bate palma dando um passo em direção à pessoa que quer que receba a flecha. E assim todos vão passando a flecha entre si.

Aos poucos, acelera-se o ritmo, exigindo maior atenção de cada jogador.

Quando já estiverem familiarizados com a atividade, muda-se a comanda, exigindo que os alunos-atores olhem nos olhos do companheiro para quem mandará a flecha, bater palma e só depois dar um passo em direção ao outro aluno-ator. Muda-se novamente a comanda, pois o aluno-ator deve agora dar um passo primeiro e só depois a palma. Esta atividade exige muita atenção e concentração dos participantes.

4ª. Atividade: Gato e rato (criação da pesquisadora).

Sentados em círculo, um aluno-ator que é o gato escolhe outro aluno-ator (rato) para tentar fazê-lo rir. O gato tem chance de fazer três miaus e o rato deve permanecer sem dar risada do gato, pois assim, receberá aplausos da platéia. O gato não pode encostar no rato, quando estiver tentando fazê-lo rir. Depois invertem-se os papéis até que todos tenham sido gato e rato.



**Figura 9:** O gato e o rato

5ª Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

Para as próximas atividades cada aluno poderia escolher um poema de que mais tinha gostado do livro de Cecília Meireles (1990). Os alunos foram agrupados para a apresentação, de acordo com o interesse. Assim, foram constituídos dois grupos para apresentar os poemas. Os alunos foram agrupados de acordo com a escolha dos poemas.

6ª Atividade: Laboratório teatral: Poema: “O cavaleiro branco”.

Poema: “O lagarto medroso”.

7ª Atividade: Laboratório teatral: Tema livre.

8ª Atividade: Berlinda nos dois laboratórios.

A 6ª. Atividade foi utilizada como preparação para a apresentação do RECEM conforme relatado nas páginas 73-79. A dinâmica para o laboratório desta atividade ocorreu conforme o relato das atividades 6, 7, 8 e 9 do 11º encontro (06/06/2008), p. 62 e 63.

13º Encontro (20/06/2008)

As atividades de alongamento e aquecimento foram as mesmas do encontro anterior.

A 5ª atividade foi a proposição de um laboratório teatral sobre o tema “Um suspense”.

A professora contou a seguinte história:

Havia um grupo de amigos que sempre ia para a escola juntos. Um passava na casa do outro para irem caminhando e conversando, mas no caminho sempre paravam de caminhar quando passavam em frente a uma casa mal- assombrada. Até que um dia criaram coragem de entrar na casa para saber o que havia lá.

Abriam o portão enferrujado e, amedrontados, dirigiram-se à porta. O que aconteceria depois que entrassem na casa? O que encontrariam lá dentro?

Os alunos tiveram vinte minutos para finalizar e ensaiar a história.

6ª Atividade: Laboratório teatral sobre os seguintes poemas de Cecília Meireles:

- “O menino azul”.
- “O último andar”.
- “O vestido de Laura”.
- “Lua depois da chuva”.
- “O lagarto medroso”.

A turma foi dividida de acordo com o interesse pela poesia escolhida. Cada participante levou uma cópia da poesia para casa para lê-la várias vezes por dia durante uma semana para poder praticar a entonação adequada para declamá-la, expressando a sua compreensão do poema escolhido.

7ª Atividade: Berlinda.

14º Encontro (27/06/2008)

As quatro atividades iniciais foram semelhantes às desenvolvidas no encontro anterior.

A 5ª atividade também já era conhecida do grupo: exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

6ª Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz.

- Os alunos-atores devem fazer som de carro em várias melodias e ritmos.
- Trabalho de articulação, pronunciando as sílabas fazendo o desenho com os lábios.

Ex: Prá, Crá, Trá; Prê, Crê, Trê; Pré, Cré, Tré; Pri, Cri, Tri; Prô, Crô, Trô; Pró, Cró, Tró; Pru, Cru, Tru.

7ª Atividade: Improvisação usando o “Onde” (adaptação baseada em SPOLIN, 2000).

Nesse momento os alunos não tinham tempo para planejar anteriormente o que iriam apresentar. Todos os alunos ficavam na coxia esperando o momento de entrar. A professora anunciou o lugar “Castelo” e os alunos-atores, um minuto após o aviso da professora, tinham que começar a se apresentar criando as situações no mesmo momento da apresentação sem poderem trocar idéias anteriormente entre si.

8ª Atividade: Improvisação usando o “Quem” (adaptação baseada em SPOLIN, 2000).  
Mesma dinâmica da sétima atividade, só que agora com os seguintes personagens: “Motorista, bruxa, rei, servos, princesa”.

9ª Atividade: Improvisação usando o “O quê” (adaptação baseada em SPOLIN, 2000).  
Mesma dinâmica da sétima atividade, só que agora os alunos-atores não sabiam quais eram os personagens e nem o lugar onde a história se passava, mas sabiam que ali havia acontecido um “acidente”.

Estas improvisações foram propostas para que os alunos-atores pudessem entender a importância de se estar preparado para criar e planejar às pressas, o importante é que o ator esteja pronto para se sair de todas as situações, pois, durante uma apresentação teatral, vários imprevistos acontecem e cabe aos atores superarem todas as dificuldades, sem que a platéia perceba a falha.

É importante lembrar que as três últimas atividades tiveram por objetivo trabalhar os principais elementos da estrutura da narrativa – o espaço, os personagens e o enredo – e, certamente, em muito auxiliarão esses participantes na produção dessa modalidade discursiva.

Por tratar-se de uma atividade que trabalha mais o lado intuitivo dos alunos-atores, não é feita a berlinda para não inibi-los.

10ª Atividade: Estudo da poesia escolhida.

Os alunos tiveram vinte minutos para estudarem o texto e ensaiarem com o grupo toda a leitura e declamação do poema.

Alguns alunos que já haviam memorizado parcialmente a poesia escolhida mostraram-se solidários com os alunos-atores de seu grupo que ainda não tinham conseguido memorizar.

Como os alunos ficariam um mês (férias de julho) sem aulas de teatro, a professora orientou para que estudassem em casa o poema para que, na primeira semana de agosto/2008, já com o texto memorizado, os alunos-atores pudessem fazer um trabalho de expressão para melhorar sua declamação do poema.

Nessa terceira etapa foi possível perceber um grande avanço dos alunos em relação às atividades propostas. Os alunos-atores mostraram-se mais seguros e confiantes ao se expressarem e mais atentos às necessidades do grupo, sempre pensando no bem comum.

Demonstraram também terem mais confiança para as criações, diferentemente do comportamento observado no início das oficinas, quando os alunos-atores preocupavam-se em copiar do colega que já havia feito.

Devido aos laboratórios teatrais e às berlindas, os alunos-atores mostraram-se mais atentos e melhoraram a expressão oral, parando de usar falas repetitivas, pois, no momento da berlinda, a platéia comentava que havia ficado chato e cansativo ouvir as mesmas coisas.

Estavam mais atentos, também, quanto à coesão e coerência durante as apresentações, pois, muitas vezes, a platéia demonstrava não ter entendido ou demonstravam que não havia clareza e objetividade na exposição e apresentação.

Na etapa seguinte resolveu-se montar um recital de poemas da Cecília Meireles para uma possível apresentação na Casa da Cultura local (Matão/SP) e na própria escola.

### **Quarta etapa do trabalho de campo**

#### 15º Encontro (01/08/08)

As primeiras seis atividades foram as mesmas do encontro anterior.

Descreveremos, a seguir, a 7ª atividade: Mudando a ênfase.

Utilizando a frase “Vá para o quarto agora!” os alunos eram convidados a enfatizarem as palavras propostas pela professora (BOLTE; McCUSKER; 2000):

- “Vá para o quarto **agora!**”.
- “Vá **para** o quarto agora!”.
- “Vá para o **quarto** agora!”.
- “**Vá** para o quarto agora!”.
- “Vá para **o** quarto agora!”.

Na 8ª Atividade - Mudando a ênfase nos versos do poema de Cecília Meireles, a pesquisadora adota a mesma dinâmica da atividade anterior, só que os alunos-atores brincam com os versos de seus poemas. Cada vez um integrante do grupo propõe a ênfase do verso.

Essas duas atividades são muito importantes para que os alunos percebam a importância da entonação na oralidade, considerando que, em nossa língua, a mudança de entonação acarreta necessariamente mudança de sentido. Assim, por exemplo, quando acentuo a palavra “agora”, estou enfatizando o momento em que a ação proposta deverá ocorrer.

9ª Atividade: Planejando em conjunto como seria a declamação do grupo todo.

10ª Atividade: Divisão das falas para memorização.

11ª Atividade: Laboratório teatral para o grupo ensaiar, segundo o combinado grupal, como se apresentariam para a platéia.



**Figura 10:** Laboratório Teatral: Combinando como declamariam o poema

#### 12ª Atividade: Berlinda.

Todos os alunos deram idéias sobre o que cada grupo poderia fazer para melhorar a apresentação. A atividade berlinda precisa ser realizada com muito cuidado para que as críticas e sugestões sejam aceitas com naturalidade. Sua importância está no desenvolvimento do espírito crítico.

No 16º (08/08/08), 17º (15/08/08) e 18º (22/08/08) encontros, a professora trabalhou as marcações e orientações quanto às intenções, emoções, e sensações dos alunos-atores e os orientou quanto às entradas e saídas e deixas para que cada grupo soubesse o momento de entrar e sair de cena com segurança. Nesses três encontros houve ensaio com a música que antecedia a declamação dos poemas e servia para interligar as cenas.

A pesquisadora decidiu conversar, ao término da aula, com a mãe de um aluno sobre o comportamento dele nos três últimos encontros. O aluno começou a mostrar-se resistente quanto ao cumprimento das responsabilidades exigidas para a apresentação do 1º RECEM (primeiro recital da escola CEM). A pesquisadora percebeu que o aluno não estava mais entrando no início da aula e ficava se escondendo lá fora, exigindo que a professora fosse procurá-lo, dificultando o processo, já que a professora tinha que deixar os alunos-atores e as atividades para procurar o aluno que precisava estar em cena junto com seus colegas.

A pesquisadora explicou a situação à mãe que se mostrou muito compreensiva e até mesmo começou a contar e explicar à professora alguns problemas que seu filho vinha enfrentando naquele período. A mãe prometeu conversar com seu filho e, durante uma semana, decidir se ele realmente queria participar do RECEM ou se sentia-se inseguro com essa situação. Após ouvir a mãe do aluno, a pesquisadora pediu que ela escrevesse um texto relatando o que havia compartilhado com ela para anexá-lo à coleta de dados como um *feedback* de mãe de aluno.

19º Encontro (29/08/08): Ensaio Geral na própria Casa da Cultura do Município, usando o figurino e os acessórios cênicos.

Primeiramente os alunos-atores visitaram o espaço, conhecendo seus pormenores e ganhando confiança sobre os lugares por onde deveriam se locomover.

Fez-se a marcação de onde os objetos e acessórios cênicos ficariam.

A professora convidou o Grupo Teatral Panacéia para introduzir a parte biográfica de Cecília Meireles. Fez-se o ensaio com ambos os grupos em conjunto.

Houve o momento de correções finais.

Como os alunos se mostravam muito tímidos e apreensivos quanto ao espaço e ao contato com os atores do Grupo Panacéia, a professora propôs situações de sociabilização para que se quebrassem algumas tensões e para que os alunos-atores tivessem mais segurança.

20º Encontro (05/09/2008): Apresentação do 1º RECEM

Local: Casa da Cultura de Matão

Os alunos chegaram uma hora mais cedo (19h) para se maquiarem e participarem do relaxamento e aquecimento.



**Figura 11:** Todos os alunos-atores sendo maquiados



**Figura 12:** Combinados finais antes da apresentação pública

Todos os alunos-atores estavam vestidos com uma calça preta lisa e uma camiseta branca também lisa, descalços, as meninas com um rabo de cavalo, com uma flor no cabelo confeccionada com material reciclável como tampa de garrafa e os meninos com o cabelo com gel e um colar feito com lacre de latinha e canudinhos.

A maquiagem foi composta de um traço marcante nas sobrancelhas das meninas e no nariz dos meninos, para realçar suas expressões naturais.

O cenário também foi produzido com sucatas e materiais reciclados, já que a escola trabalha com educação ambiental e tem como projeto a coleta seletiva do lixo.

O cenário compunha-se de uma cortina que fazia o fundo preto e duas escadas de metais pintadas de verde em ambas as laterais.

Os alunos-atores receberam as orientações finais e começaram a se concentrar e aguardar o momento de início.

Foram apresentados e declamados os seguintes poemas de Cecília Meireles:

- “O menino azul”, “O último andar”, “O vestido de Laura”, “Lua depois da chuva” e “O lagarto medroso”.



**Figura 13:** Declamando o poema “O menino azul”



**Figura 14:** Declamando o poema “O último andar”



**Figura 15:** Os alunos-atores demonstram ótima expressão vocal, corporal e facial



**Figura 16:** Declamação do poema “Lua depois da chuva”



**Figura 17:** Declamação do poema “O vestido de Laura”



**Figura 18:** Declamando o poema “O lagarto medroso”



**Figura 19:** Os alunos-atores agradecem

Os alunos apresentaram-se de forma segura e encantadora. A impostação de voz estava ótima e os alunos-atores estavam à vontade como se brincassem de “poemar”.

Os professores, pais, direção e outros convidados parabenizaram os alunos que se apresentaram.

#### 21º Encontro (12/09/08)

1ª Atividade: Conversa a respeito do 1º RECEM.

Os alunos atores contaram como se sentiram antes, durante e após a apresentação. Contaram sobre seus medos e inseguranças e sobre como conseguiram superá-los.

Foi-lhes perguntado se poderiam melhorar alguma coisa, caso houvesse uma segunda apresentação.

Os alunos-atores contaram também sobre os comentários de seus familiares e amigos.

De modo geral os alunos fizeram uma boa avaliação quanto à apresentação.

2ª. Atividade: Alongamento ao som da música dois do CD “Canoa Minha Canoa”.

3ª. Atividade: Aquecimento.

4ª. Atividade: Flecha.

5ª. Atividade: Gato e rato.

6ª. Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

7ª. Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz.

8ª. Atividade: Laboratório teatral – Melhorando a declamação do poema conforme as questões levantadas na primeira atividade.

9ª. Atividade: Berlinda.

A platéia chamou a atenção dos atores que ocultaram seus companheiros no palco, ou que não prestaram atenção ao momento certo de entrar.

O posicionamento dos atores no palco também foi objeto de discussão do grupo, tendo sido sugerida uma melhor utilização desse espaço, evitando que a platéia olhasse sempre para o mesmo lado.

10ª. Atividade: Laboratório teatral: Tema: O acampamento.

Os alunos-atores tiveram dez minutos para criarem um enredo com o tema de um acampamento. A criação do texto foi feita oralmente com a colaboração do grupo todo.

11ª. Atividade: Produção de texto: Escrevendo individualmente a história criada pelo grupo.

12ª. Atividade: Berlinda sobre a apresentação do laboratório teatral “O acampamento”.

## 22º Encontro (19/09/08)

1ª Atividade: Alongamento ao som da música dois do CD “Canoa Minha Canoa”.

2ª Atividade: Aquecimento.

3ª Atividade: Flecha.

4ª Atividade: Gato e rato.

5ª Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

6ª Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz.

7ª Atividade: Formas que andam. (REVERBEL, 2003).

Os alunos-atores formam grupos de cinco, para trabalharem simultaneamente.

A professora sugere uma figura geométrica e os alunos devem representá-la com o corpo.

Os alunos devem andar de um lugar para o outro e voltar ao lugar de origem, mantendo a forma exata da figura.

Deve-se observar se a forma da figura geométrica foi mantida quando o grupo se deslocou.

As seguintes figuras foram propostas: círculo, triângulo, quadrado, retângulo e pentágono.

8ª Atividade: Amontoando (REVERBEL, 2003).

Os alunos-atores ficam em pé em círculo e depois fecham os olhos.

Cada aluno-ator emite um som vocal suave, em tom baixo, caminhando lentamente para o centro do círculo sem abrir os olhos.

Ao se amontoarem, todos devem procurar emitir, ao mesmo tempo, um único som.

Deve-se observar se houve concentração na atividade e se os alunos buscaram o contato físico.

Durante a caminhada, cada criança deve procurar manter-se em contato físico com o maior número possível de companheiros.

9ª Atividade: Laboratório teatral: 1º RECEM.

A professora inverte os poemas dos grupos, dando-lhes quinze minutos para planejarem, ensaiarem e se apresentarem para os outros grupos.

Cada grupo apresenta o poema de outro grupo e não pode recorrer ao poema escrito.

## 23º Encontro (03/10/2008)

1ª. Atividade: Aquecimento – expressão corporal – ritmo. (REVERBEL, 2003)

Os alunos-atores realizam corridas curtas, durante aproximadamente um minuto.

O ritmo da corrida é controlado por um sinal previamente combinado.

Os alunos-atores devem se atentar quanto ao ritmo para correr de acordo com o ritmo proposto.

Essa atividade tem por objetivo desenvolver o relacionamento grupal por meio de atividades corporais de sensibilização.

2ª. Atividade: Flecha.

3ª. Atividade: Gato e rato.

4ª. Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

5ª. Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz.

6ª. Atividade: Procurando um ritmo – expressão verbal. (REVERBEL, 2003)

Os alunos-atores foram divididos em dois grupos. Enquanto um grupo atuava o outro observava. Assim que o primeiro completasse a atividade, deveria ser feito um rodízio entre atuantes e observadores.

Em pé, os alunos-atores formaram um círculo.

Cada componente do grupo, individualmente, pronunciou uma palavra, com um determinado ritmo: normal, rápido ou lento.

Num segundo momento, cada aluno-ator ouviu os colegas e disseram sua palavra, adequando-a ao ritmo dos demais, até que predominasse um ritmo comum no grupo.

Essa atividade desenvolve o relacionamento grupal por meio de atividades com palavras num ritmo determinado.

#### 24º Encontro (10/10/2008)

As seis primeiras atividades foram as mesmas desenvolvidas no encontro anterior.

A 7ª Atividade – Movendo pessoas – teve por objetivo desenvolver a expressão gestual. (REVERBEL, 2003)

Os alunos-atores trabalharam com dois grupos, sendo que enquanto um fazia a atividade o outro observava.

O exercício inicia-se com os alunos caminhando livremente pela sala de aula. Depois é sugerido que eles caminhem como uma determinada pessoa ou personagem. Os alunos-atores modificam sua postura e o seu modo de andar. Os tipos sugeridos podem ser os mais variados: uma velha atravessando a rua, uma pessoa gorda correndo, um nenê assustado engatinhando, etc.

Sugere-se também que os alunos imitem as sensações das personagens: velha correndo com frio, pessoa gorda, triste, com calor.

O debate gira em torno de vários pontos:

- O modo de andar dos colegas estava de acordo com as personagens propostas?

- O modo de andar se modificou quando foi sugerido um sentimento? O que mudou no aluno-ator? Ele expressou sentimento com o corpo? Só com o olhar? Com todo o rosto?

- O que mudou quando foi sugerida uma sensação: o modo de andar, a posição dos ombros, das mãos, a expressão facial?

8ª. Atividade: Ensaiando os poemas do 1º RECEM.

9ª. Atividade: Berlinda.

#### 25º Encontro (17/10/2008)

O encontro iniciou-se com as atividades costumeiras, as mesmas desenvolvidas no encontro anterior.

A 8ª atividade consistiu num ensaio geral dos poemas de Cecília Meireles para a apresentação que ocorreria na própria escola.

9ª Atividade: Berlinda.

10ª Atividade: orientação e combinados finais sobre a apresentação.

#### 26º Encontro (24/10/2008)

Os alunos-atores chegaram com uma hora de antecedência para poderem participar do aquecimento, alongamento, relaxamento e conversa sobre os detalhes finais da apresentação.

Segundo Roubine (1990, p. 33)

O treinamento gestual. A atualização do gesto no teatro deve ser dosada e fiscalizada. Neste campo, a mitologia espontaneísta não dá bons resultados, e o acaso não é bom diretor! Daí a necessidade de um treino sistemático. Ele não apenas assegura ao ator o domínio de seu gesto, como o enriquece do ponto de vista da variedade expressiva e lhe permite adaptar-se a todas as exigências da representação.

Foi possível perceber que os alunos, nesta *performance*, apresentaram uma expressão gestual e corporal muito bem desenhada e articulada, indicando que, apesar de não objetivar que o aluno torne-se um artista profissional, é importante promover momentos de debates que levem o aluno-ator a sempre buscar melhorar, não se contentando apenas com o que é espontâneo. O professor-diretor deve estar atento para partir do que é espontâneo e instintivo da criança, mas promover um ambiente de busca de aperfeiçoamento na expressão do ator.

Nessa apresentação os alunos-atores mostraram-se mais seguros e confiantes ao se expressarem em público.

Foi possível perceber também uma postura de responsabilidade dos alunos-atores, pois, antes que a professora pedisse, eles se dispunham a procurar e organizar o cenário, os acessórios e a maquiagem da apresentação.

Esta organização prévia é fundamental no teatro porque segundo Roubine, (1990, p.86) “O ator trabalha sem rede de segurança. A beleza do teatro, como sua magia, é sua insegurança”.

Justamente porque o aluno-ator lida constantemente com sua insegurança, não deve ser obrigado a participar de uma apresentação pública, mas deve participar da apresentação se estiver se sentindo pronto e se o professor-diretor tiver observado que o aluno-ator está habilitado para a apresentação. Durante o desenvolvimento de nosso projeto, observamos o caso de uma aluna extremamente tímida, que, após os momentos iniciais da montagem do nosso recital, procurou a professora-pesquisadora para dizer que não queria participar da apresentação, mas gostaria de continuar a participar das oficinas teatrais. A professora não pressionou a aluna-atriz, mas, a encorajou a se apresentar, pois já demonstrara nas oficinas teatrais a competência necessária. A pesquisadora pediu para que a aluna pensasse melhor e desse a resposta na aula seguinte, comprometendo-se a deixá-la fora da apresentação caso ainda estivesse insegura.

A aluna se apresentou em ambos os RECEMs de modo positivo, dentro de suas limitações, pois tem uma voz bem baixinha, mas no dia da apresentação se superou, articulando bem as palavras e sendo entendida por todos. Roubine (1990, p.91) já afirmara que “o comportamento do público, que o ator percebe ou sente, contribui para modificar sutilmente sua representação”.

Nenhuma apresentação será perfeitamente igual à outra em teatro, justamente porque a apresentação dependerá de vários fatores externos e internos. Nos ensaios gerais, os alunos demonstraram-se inseguros, sem vontade e declamaram os poemas em voz muito baixa. Mas, durante a apresentação eles se superaram, dando o máximo de si, em especial porque sentiram as reações do público, o que contribuiu para a melhora da sua representação.

Ficou muito clara a necessidade dos alunos de se apresentarem para outras pessoas (platéia) que não os próprios amigos nas aulas de teatro. O trabalho final do aluno-ator depende desse olhar do outro, no caso o público.

## 5ª. Etapa do trabalho de campo

27º Encontro (31/10/2008)

1ª Atividade: Conversa com os alunos-atores sobre a apresentação do 1º RECEM na semana passada.

2ª Atividade: Aquecimento – expressão corporal – ritmo. (REVERBEL, 2003)

Os alunos-atores realizaram corridas curtas, durante aproximadamente um minuto.

O ritmo da corrida foi controlado por um sinal previamente combinado.

Os alunos-atores deviam prestar atenção para correr de acordo com o ritmo proposto.

Essa atividade teve por objetivo desenvolver o relacionamento grupal por meio de atividades corporais de sensibilização.

3ª Atividade: Flecha.

4ª Atividade: Gato e rato.

5ª Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

6ª Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz. (REVERBEL, 2003)

7ª Atividade: Procurando um ritmo – expressão verbal. (REVERBEL, 2003)

8ª Atividade: Movendo pessoas – expressão gestual. (REVERBEL, 2003)

9ª Atividade: Os animais caminham. (REVERBEL, 2002 e 2003)

O objetivo dessa atividade proposta por Reverbel (2002 e 2003) é o desenvolvimento da expressão corporal e da descontração.

A atividade é realizada com o grupo todo no palco.

Os alunos caminham pelo palco, cada um imitando um animal de sua livre escolha.

A um sinal combinado, eles se imobilizam e se observam mutuamente. Um animal que estava sendo representado é escolhido para ser imitado por todos.

A caminhada continua, agora com todo o grupo imitando um único animal.

A atividade pode ser modificada com a representação de animais dormindo, comendo, lutando, caçando.

O debate acontece para saberem se as imitações foram feitas com clareza ou se foi difícil reconhecer o animal imitado.

10ª Atividade: Radionovela (REVERBEL, 2003), visando o desenvolvimento da expressão verbal.

Os alunos-atores são organizados em grupo de cinco ou seis.

Cada grupo cria uma cena, de improviso. Os alunos que vão representar colocam-se enfileirados, lado a lado, sentados em cadeiras, como se estivessem num estúdio de rádio

gravando. Fazem os sons necessários e improvisam as falas, sem se movimentar, até o final da apresentação.

11ª Atividade: Produção de texto sobre a história criada na atividade anterior.

Os textos produzidos serão comentados no item 3.5.

28º Encontro (07/11/2008) – (REVERBEL, 2003)

1ª Atividade: Aquecimento e alongamento. (Acompanhando o ritmo da música, movimentando articulações e o corpo todo: ombros, joelhos, cintura, costas, barriga, mãos, pés, dedos, pescoço...)

2ª Atividade: Sociabilização, agrupamentos utilizando o palco todo.

3ª Atividade: Andando em diferentes tipos de solo e em diferentes sensações e emoções.

4ª Atividade: Massinha de modelar.

5ª Atividade: Construindo com o corpo (caverna, casa, triângulo, letras). Nessa atividade os alunos-atores devem criar as formas solicitadas em conjunto.



**Figura 20:** Em grupo, os alunos-atores tentam criar um retângulo com o corpo.



**Figura 21:** Antes de conseguirem criar a forma solicitada, os grupos tentam várias estratégias.

6ª Atividade: Laboratório teatral.

Os alunos-atores divididos em três grupos recebem um livro sem palavras (FURNARI, 1986, 1996, 2005), só com imagens (ilustração) e têm quinze minutos para planejarem a história e depois encenar.

7ª Atividade: berlinda.

A professora de Língua Portuguesa do quarto e quinto anos assistiu à aula do dia 07/11, avaliando cada atividade utilizando: R – Ruim, B – Bom, E – Excelente. Após avaliá-las, justificou o motivo explicando quais habilidades as crianças desenvolvem com elas.

A 1ª atividade – Aquecimento e alongamento (acompanhando o ritmo da música) – foi considerada pela professora como excelente. “Atividade bastante significativa no que diz respeito à lateralidade, espaço temporal, criatividade, agilidade de raciocínio e movimentos articulados com o ritmo musical”.

A 2ª atividade - Sociabilização utilizando o palco todo – também foi considerada excelente: “Achei muito produtiva e interessante ao observar as diversas maneiras pelas quais as crianças encontravam soluções para se agruparem devidamente, obedecendo às ordens dadas pela professora.”

A 3ª atividade - Diferentes tipos de solo, sensações e emoções- também foi considerada excelente pela professora das classes envolvidas: “Trata-se de um treino incrível, pois trabalha a

sensibilidade aliada à criatividade, que, em minha opinião, são requisitos importantíssimos para o ser humano”.

A 4ª atividade – Massinha de modelar –foi avaliada como excelente, pois “é uma atividade rica e divertida, em que a criança através do toque no outro, se expressa e se diverte ao mesmo tempo.”

A mesma avaliação foi feita para a 5ª atividade – Construindo com o corpo (caverna, casa, triângulo, letras): “Genial, absolutamente sensacional a maneira como as crianças encontram respostas diferenciadas, para uma mesma solicitação.”

A 6ª atividade - Laboratório teatral (alunos divididos em grupo recebem um livro sem palavras, só com imagens e têm quinze minutos para planejar a história para encenar) – foi considerada “atividade altamente criativa, em que o aluno é levado a encontrar estratégias diversificadas e adequadas ao livro, num curto espaço de tempo.”

Berlinda - a última atividade do dia foi considerada “momento importante, em que prevalece o desenvolvimento do senso crítico sabendo posicionar-se diante do outro, de modo que saiba ouvir, acatar, questionar, inferir e sugestionar.”

#### 29º Encontro (14/11/2008)

1ª Atividade: Aquecimento – expressão corporal – ritmo. (REVERBEL, 2003)

Os alunos-atores realizam corridas curtas, durante aproximadamente um minuto.

O ritmo da corrida é controlado por um sinal previamente combinado.

Os alunos-atores devem estar atentos para correr de acordo com o ritmo proposto.

Essa atividade tem por objetivo desenvolver o relacionamento grupal por meio de atividades corporais de sensibilização.

2ª. Atividade: Flecha.

3ª. Atividade: Gato e rato.



**Figura 22:** Os alunos-atores devem se concentrar na atividade “O gato e o rato”.

4ª Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

5ª Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz. (REVERBEL, 2003)

6ª Atividade: Espaço físico – Desenvolver a imaginação, criando cenas a partir de um local proposto, conferindo-lhe significação. (REVERBEL, 2003)

Os alunos-atores são divididos em dois grupos.

Cada grupo inventa um local para uma encenação. Em seguida, eles devem criar uma ação que se passará nesse espaço cênico.

Cada grupo ensaia a cena que idealizou.

Os alunos se apresentam para o outro grupo.

O debate gira em torno da questão se as cenas foram significativas e se deixaram claro à platéia o local escolhido.

7ª Atividade: O imitador – expressão gestual. (REVERBEL, 2003)

O objetivo dessa atividade é desenvolver observação por meio da imitação de uma pose criada por outra pessoa.

Para essa atividade os alunos são organizados em grupos de sete.

Trabalha-se com um grupo de cada vez. O outro grupo observa.

Pede-se que seis alunos do grupo saiam da sala. O aluno-ator que ficou cria uma pose.

Uma das crianças que estava fora da classe deve entrar e imitar a pose do colega. Este senta-se e, a seguir, entra outro aluno-ator para imitar a pose que está sendo apresentada.

A atividade continua até que o sexto aluno imite o quinto.

O aluno-ator que criou a postura inicial repete para que sua pose seja comparada com a última pose apresentada.

Todos os alunos-atores devem passar pela experiência.

Conversa-se com os alunos-atores se houve fidelidade nas imitações e que conclusão se pode tirar a partir desta atividade, com relação à observação e à comunicação entre as pessoas.

8ª Atividade: Laboratório teatral baseado em figuras.

Os alunos-atores dividem-se em dois grupos e cada grupo recebe um conjunto de figuras, que serve de base para a criação de uma história do grupo.

9ª Atividade: Berlinda.

10ª Atividade: Produção individual sobre a história criada no laboratório teatral.

Os textos produzidos serão objeto de análise no item 3.5

### 30º Encontro (21/11/2008)

1ª. Atividade: Aquecimento – expressão corporal – ritmo. (REVERBEL, 2003)

2ª Atividade: Flecha.

3ª Atividade: Gato e rato.

4ª Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

5ª Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz. (REVERBEL, 2003)

6ª Atividade: Estátua. (REVERBEL, 2003)

Expressão gestual. Desenvolver a percepção por meio da criação de uma pose significativa.

Todos os alunos-atores participam desta atividade.

A um sinal dado pela professora, um aluno deve criar uma pose, que pode representar: um sentimento, uma pessoa fazendo alguma coisa, um animal, um objeto, um elemento da natureza, etc.

As outras crianças observam e identificam o que está sendo representado pelas poses.

O aluno que criou a postura indica o próximo criador.

7ª. Atividade: Caminhar superando dificuldades – expressão gestual (REVERBEL, 2003).

O objetivo dessa atividade é desenvolver a percepção por meio de atividades que conscientizem o aluno de suas possibilidades corporais.

A atividade é realizada com toda a classe, trabalhando diversas partes do corpo de forma isolada:

- Pés

Os alunos iniciam uma caminhada em ritmo normal. Depois começam a caminhar como se estivessem com os pés amarrados.

- Mãos

As crianças se deitam no chão, de bruços, em seguida, se locomovem com as mãos, sem utilizar as pernas.

- Braços

Os alunos se locomovem só com os braços. Para facilitar a concentração, pede-se que se imaginem com as pernas e mãos engessadas, não sendo possível encostá-las no chão.

- Tronco

A caminhada agora deve ser realizada com o tronco.

As crianças devem imaginar que suas pernas, mãos e braços estão inutilizados.

No debate deve ser observado se houve dificuldade na execução dos movimentos com os pés, mãos, braços e tronco.

Pede-se às crianças sugestões de situações nas quais os modos de locomoção devam variar.

8ª Atividade: Mímica 1

Laboratório teatral, sem a utilização da fala, tendo que se expressar por meio da expressão corporal e facial. Os alunos-atores devem montar uma encenação que leve a platéia a perceber o local onde se passa a história.

O grupo 1 teve que criar uma situação que se passava em um “shopping”.

O grupo 2 teve que criar uma situação que se passava em um “cinema”.

9ª Atividade: Conversa e discussão a respeito de ter sido possível ou não entender onde se passavam as cenas.

31º Encontro (28/11/2008)

Nesse dia, a aula se desenvolveu de uma maneira bem diferente, pois os alunos puderam, por meio de votação, escolher quais atividades gostariam de desenvolver.

Eles poderiam escolher qualquer atividade que já tivessem realizado durante todos esses meses de oficina teatral.

Apesar da variedade de atividades propostas ao longo desse ano letivo, os alunos, de modo unânime, quiseram fazer uma aula com quatro laboratórios teatrais, sendo dois de tema livre e os outros dois de história de suspense proposta pela professora.

Como ainda dispúnhamos de tempo dentro do cronograma do projeto, os alunos quiseram realizar as seguintes atividades: massinha de modelar, gato e rato, alongamento com a música dois do CD “Canoa Minha Canoa”.

Por estarmos na reta final do trabalho de campo, foi proposto aos alunos que escrevessem uma carta à pesquisadora contando porque, ainda, participavam das oficinas teatrais.

Foi possível perceber que os alunos estavam motivados a realizarem atividades teatrais, pois todos perguntavam se no próximo ano (2009) a professora (pesquisadora) continuaria com o projeto e com o grupo formado (Figura 23, 24 e 25).

### 32º Encontro (05/12/2008)

O encontro começou com algumas atividades já conhecidas como:

1ª Atividade: Aquecimento – expressão corporal – ritmo. (REVERBEL, 2003)

2ª Atividade: Flecha.

3ª Atividade: Gato e rato.

4ª Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

5ª Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz. (REVERBEL, 2003)

A 6ª Atividade - Cena em família - tem por objetivo o desenvolvimento da linguagem gestual por meio da imitação de cenas familiares. (REVERBEL, 2003)

Os alunos-atores são organizados em grupos de cinco ou seis alunos.

Cada grupo, simultaneamente, prepara uma cena muda. Essas cenas podem ser sobre um casamento, um batizado, um jantar em família, um aniversário, uma mudança, um piquenique, um café da manhã, um velório, etc.

Cada grupo apresenta seu trabalho enquanto os demais observam.

Terminadas as apresentações, o grupo todo debate sobre as semelhanças entre as ações e as representações, discutindo se elas foram fiéis à realidade ou não.

7ª Atividade: Mímica 2 (REVERBEL, 2003)

Os grupos receberam em um envelope algumas personagens que teriam que fazer parte do enredo da sua apresentação.

Os alunos-atores tiveram quinze minutos para ensaiar e planejar o laboratório teatral.

8ª Atividade: Discussão a respeito de que se havia ficado claro à platéia quais personagens cada grupo representou.

### 33º Encontro (12/12/2008)

O encontro começou com as seguintes atividades:

1ª Atividade: Aquecimento – expressão corporal – ritmo. (REVERBEL, 2003).

2ª Atividade: Flecha.

3ª Atividade: Gato e rato.

4ª Atividade: Exercício espelho número 1. (SPOLIN, 2000).

5ª Atividade: Expressão vocal e aquecimento de voz. (REVERBEL, 2003)

6ª Atividade: Procurando um ritmo – expressão verbal. (REVERBEL, 2003)

7ª Atividade: Movendo pessoas – expressão gestual. (REVERBEL, 2003)

8ª Atividade: Mímica 1 contemplando o elemento “O quê?”. (Adaptação baseada em REVERBEL, 2003).

Os alunos-atores dividiram-se em dois grupos de livre escolha e receberam duas frases que comunicavam “o quê ” deveria ocorrer no enredo da história que seria encenada. Tiveram quinze minutos para o preparo.

9ª Atividade: Discussão a respeito se o elemento “O quê” havia sido bem demonstrado.

10ª. Atividade: Mímica 2 (Adaptação baseada em REVERBEL, 2003)

Contemplando os três elementos narrativos: “Onde?”, “Quem?” e “O quê?”.

Devido à vivência dos alunos-atores com o fazer teatral, puderam realizar esta última mímica com tema livre, tendo apenas sido orientados pela professora de que os três elementos narrativos fossem bem trabalhados.

As atividades 8, 9 e 10 são importantes para trabalhar a estrutura da narrativa, focalizando o enredo, os personagens, o espaço e o tempo.

11ª Atividade: Berlinda.

12ª Atividade: Despedida.

Os alunos-atores demonstraram-se muito apegados à professora e ao fazer teatral de modo geral. Todos lhe agradeceram e pediram que no ano seguinte o projeto tivesse continuidade.

Ao término da aula, três pais vieram agradecer à pesquisadora devido à contribuição para o desenvolvimento dos filhos. No primeiro caso, a mãe afirmou que sua filha, agora, tinha mais amigos e se relacionava melhor com os outros; no segundo caso, os pais afirmaram

que o filho, agora, tinha mais paciência em ouvir as críticas dos outros e repensar suas ações; apenas no terceiro caso a mãe comentou que a filha queria ser artista de “verdade” e já perguntava a todos os familiares qual faculdade teria que fazer para se tornar atriz.

Cumpramos ressaltar que só foi possível o desenvolvimento do projeto na escola CEM, devido à colaboração da direção, coordenação, professores, pais e em especial os alunos que sempre davam um retorno positivo à pesquisadora. A escola entendeu o trabalho desenvolvido e não pressionou a pesquisadora para que ficasse fazendo apresentações aleatórias. É preciso ressaltar, também, que, em nenhum momento, o processo foi prejudicado, devido a festas, reuniões ou outras situações da própria escola.

Encerrando este relato do processo de intervenção, cabe lembrar a escassez de recursos com que pudemos contar ao longo do processo, o que, segundo Grotowski (1992, p.28) não constitui um problema:

Pode o teatro existir sem uma platéia? Pelo menos um espectador é necessário para que se faça uma representação. Assim, ficamos com o ator e o espectador. Podemos então definir o teatro como “o que ocorre entre o espectador e o ator”. **Todas as outras coisas são suplementares** (grifo nosso) – talvez necessárias, mas ainda sim suplementares.

Justamente por trabalharmos com teatro-educação, não utilizamos muitos recursos como iluminação, figurinos caros, cenários caros. Mas nosso trabalho sempre esteve ligado com a relação entre o espectador e o ator. Por isso, foram propostas atividades em que se fazia a troca de função, pois sempre que um grupo atuava, o outro funcionava como platéia.

### **3.4 As concepções sobre Teatro-Educação**

Nas entrevistas realizadas seja com a diretora do colégio cultural, com o diretor da escola cem, com os professores e por meio do questionário dos pais, pudemos depreender algumas concepções sobre teatro-educação que serão apresentadas a seguir.

#### **3.4.1 A Diretora do Colégio Cultural**

A pesquisadora entrevistou (04/04/2008) a Diretora do Colégio Cultural que há quarenta anos atua na área de educação escolar, para saber os motivos que a levaram a implantar o teatro-educação em 1997, mesmo ano em que a escola foi fundada.

Dentre as sete perguntas feitas à Diretora, três serão transcritas para discussão:

**Pesquisadora:** Qual era seu objetivo inicial ao fazer tal implantação?

**Diretora:** Deixar o aluno [...] ãm, (pausa para pensar), deixar o aluno em contato permanente com a cultura, eu penso que a cultura é o que o ser humano mais leva de sua vida, então, o pessoal, tudo o que é de alma, eu penso que é muito importante.

**Pesquisadora:** Baseada em observação própria, de seus professores e pais, o que você pode relatar em relação aos alunos que participam das oficinas teatrais e dos que não participam?

**Diretora:** Oxalá todos pudessem participar das oficinas de teatro, nota-se uma graaande mudança no aluno que participa dessas oficinas e os que não têm esta oportunidade, os alunos ficam ã, mais soltos né? Perdem a timidez, nós temos casos de crianças aqui na escola que eram excessivamente tímidas até para conversar conosco e que após participarem do teatro ã, conversam, é, debatem, questionam, apresentam seminários na frente e participam das peças, das apresentações e a gente nem pode imaginar.

**Pesquisadora:** Foi atingido então seu objetivo inicial? Por quê?

**Diretora:** Sem dúvida foi, ã, ã, mesmo a criança que não participa dessas oficinas de teatro, elas têm oportunidade de assistir peças teatrais e então o objetivo nosso tem sido alcançado porque a criança está tendo contato com a cultura ela aprende a assistir a uma aula de teatro, aprende a participar e a assistir e se não dermos esta oportunidade a criança passa pela vida sem conhecer esta arte que é tão importante, aliás, todas as artes eu considero essenciais e fundamentais pra, pra pessoa, pra parte humana da pessoa, né? Pra formação pessoal, da personalidade, de caráter...

Quando questionada sobre seu objetivo inicial ao implantar o Teatro-Educação, a entrevistada ressaltou a importância de que o aluno esteja permanentemente em contato com a cultura que segundo ela é o que o ser humano mais leva de sua vida e tem ligação com a alma.

De acordo com Reverbel (2002, p. 21):

A arte não é simplesmente o que encontramos nos museus e galerias, ou em cidades como Florença e Roma. Como quer que a definamos, a arte está em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos.

Segundo a entrevistada, os alunos que participam das oficinas teatrais passam por uma “graaande” mudança porque ficam mais “soltos”, perdendo a timidez. Nota-se a contribuição que o fazer teatral traz às crianças em seu convívio social e no desenvolvimento de sua competência comunicativa: conversam, debatem, questionam, apresentam seminários...”.

A arte desempenha um papel extremamente vital na educação das crianças. Quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa e como vê. (REVERBEL, 2002, p.21).

Ao ser questionada se o seu objetivo inicial foi atingido, a Diretora revelou a importância de a escola promover a oportunidade de acesso da criança a essa arte e demonstra ter uma concepção que visa à formação global do aluno (formação pessoal, da personalidade, do caráter).

Platão considerava o jogo fundamental na educação. Dizia que mesmo as crianças de tenra idade deviam participar de todas as formas de jogos adequadas ao seu nível de desenvolvimento, pois sem essa atmosfera lúdica, elas jamais seriam adultos educados e bons cidadãos. (REVERBEL, 2002, p. 12).

### 3.4.2 O Diretor da Escola Cem

Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora pediu para o Diretor de vinte e oito anos, que atua na área educacional há oito anos e trabalha na unidade escolar escolhida para a aplicação do projeto e coleta de dados, que comentasse um pouco sobre sua história na cooperativa.

**Diretor:** Um pouco da minha história na cooperativa, antes descreverei a minha formação, juntamente com o colegial cursei Técnico em Química, em seguida, fui para a Faculdade onde cursei Ciências com habilitação em Matemática, após a especialização cursei especialização em Matemática e depois de três anos de formado fui fazer outra faculdade, cursei Pedagogia com habilitação de supervisão. Entrei na cooperativa em agosto de 2006 como professor, pois uma professora havia deixado oito aulas. Além de minhas aulas, ainda substituía quando outro professor faltava e sempre vestia a camisa da escola, participando de todos os eventos e ajudando sempre que me convidavam. Em 2007, fui convidado pela diretora Terezinha Marta Ballista Arroyo e pelo conselho da época em assumir a coordenação pedagógica da escola, foi um desafio muito grande. Em 2008 a diretora não poderia mais ficar nas suas funções devido a problemas familiares, onde fui convidado a assumir a direção e a mesma ficou como vice-diretora, jamais esperava essa oportunidade e encarei e ainda encaro com muita seriedade meu trabalho e a escola que a mim foi confiada. Durante esses anos venho acompanhando uma crescente da cooperativa a cada dia. Essa crescente não é só esforço de uma ou duas pessoas, mas sim de todas as pessoas que participam desse processo como, por exemplo: Conselho de Administração, Direção, Professores, Funcionários, Pais e Alunos. Que a cada dia que passa a Cooperativa possa crescer sempre mais e todos possam ter um ambiente de trabalho muito proveitoso e agradável.

Na entrevista foram feitas oito perguntas e nas três respostas relacionadas ao que ele entendia por teatro e teatro na escola, percebemos que a palavra “cultura” aparece oito vezes:

**Pesquisadora:** E para você o que é teatro?

**Diretor:** Teatro? ... Hum, é complicado definir o que é teatro (risos). Cultura, quando penso em teatro penso em cultura, na palavra cultura. Adquirir um conhecimento num tempo, um livro, por exemplo, que eu não consegui ler, eu vejo numa peça de teatro.

**Pesquisadora:** E o que é trabalhar teatro na escola?

**Diretor:** Trabalhar teatro na escola? É trabalhar com a cultura das crianças, é desenvolver nelas o gosto de assistir uma peça, o gosto de ler até livros

diferentes, então você mexe com a cultura mesmo e isso muda muito a vida de uma pessoa.

**Pesquisadora:** Qual o objetivo da escola em permitir que a pesquisadora implantasse o teatro-educação na unidade?

**Diretor:** O objetivo da escola é trazer, como eu já havia dito, cultura, não que os alunos não tenham cultura, porém, o objetivo maior da escola é fazer com que os alunos tenham cultura e ajude eles na escrita, na oralidade, na educação, no convívio entre eles, porque a escola por ser uma cooperativa ela trabalha com diferentes classes sociais, não é uma cooperativa só de rico, não é uma cooperativa só de pobre, é uma cooperativa que trabalha todas as classes e a gente, o objetivo principal da cooperativa é o trabalho da cultura e isso no teatro tem muito improvisado, várias coisas que acabam ajudando, então a gente tá fazendo com que a escola tenha um contato maior com a cultura e melhore nesses aspectos.

É possível analisar que o Diretor possui uma concepção de teatro na escola mais próxima à concepção de teatro-educação que vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência, como defende Koudela (2004). Talvez essa concepção seja resultante de sua participação num grupo teatral da cidade por alguns anos.

Ressalte-se que o Diretor, em vários momentos de seu depoimento, aponta a importância do teatro para que o aluno tenha cultura. Pode-se inferir que seu conceito de cultura refere-se a manifestações culturais relacionadas com a arte. Na Sociologia, o conceito é mais amplo e, segundo Charon (2002), cultura abrange tudo o que resulta da criação humana. Charon (2002, p.45) cita a clássica definição de cultura de Edward B.Tylor: “Um todo complexo que abarca conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e outras capacidades adquiridas pelo homem como integrante da sociedade.” Assim, no sentido sociológico, a arte pode ser considerada um dos elementos da cultura. É papel da escola, fazer um recorte nos elementos que compõem o universo cultural, selecionando aqueles que mais valoriza para a formação dos escolares. É possível perceber no depoimento do Diretor uma valorização da arte, mais especificamente do teatro, como elemento cultural importante no processo educacional.

Em momento algum durante a entrevista o teatro foi entendido apenas como uma técnica para memorizar um texto objetivando apenas uma apresentação, como algumas visões tradicionais a respeito do teatro, que não levam em conta a formação do indivíduo de modo geral.

Barbosa (apud REVERBEL 2002), comentando o trabalho de Reverbel, afirma, no prefácio do livro, que o que ela vê de mais importante no trabalho de Reverbel é o equilíbrio entre a liberdade de expressão da criança e do adolescente e a necessidade de levá-los ao contexto cultural, por meio da informação sistematizada.

Buscamos, com a proposta do teatro-educação, desenvolver nas crianças o gosto por assistir peças teatrais, o gosto de ler livros diferentes, como afirmou o Diretor, proporcionando um ambiente prazeroso de busca por descobertas, trabalhando o relacionamento grupal para que as crianças convivam em um espaço mais harmonioso e que o contato com o fazer teatral possibilite mudanças na vida da criança, contribuindo, assim, para que ela se auto-descubra, descubra e seja capaz de “ler” o mundo que a cerca.

### 3.4.3 A professora do primeiro ano da Escola CEM

A professora que leciona no primeiro ano tem vinte e dois anos e atua como professora na escola há quatro anos. Ela disse que nunca usou o teatro em sua prática pedagógica por ter dificuldade nesta área e dificuldade em se expressar. Afirma também que seria mais fácil usar o teatro em sua prática pedagógica se tivesse tido uma formação que contemplasse tal área (teatro):

**Pesquisadora:** E para você o que é teatro?

**Professora:** (Pensando), teatro é... Eu acho que é uma forma da gente se expressar, como posso falar? Tem tempo? É uma forma de libertação, da pessoa se expor, para a pessoa se expressar sem vergonha; ficar sem limite, mas ao mesmo tempo saber respeitar esses limites.

**Pesquisadora:** E para você, o que é trabalhar teatro na escola?

**Professora:** Eu acho assim, olha, para ajudar a criança a se desenvolver, a gente poderia ver como a criança se expressa e até ajudaria na coordenação motora e na naturalidade.

**Pesquisadora:** Você já fez curso, *workshop* ou oficina com enfoque em teatro? Se você fez, onde e quando foi?

**Professora:** Eu fiz um curso de teatro em 1999, cerca de seis meses. Eu gostei, mas a gente parou porque cada dia um faltava, o grupo foi parando. E já fiz na escola quando era criança. O curso em 99 era no anfiteatro do Henrique Morato pela escola Innocêncio, no período inverso, era optativo.

Cumpramos ressaltar que das quatro professoras entrevistadas, essa última que relatou já ter feito curso de teatro foi a única que admitiu não incorporar o teatro em sua prática pedagógica, o que causa certo estranhamento. Talvez por não ter sido sensibilizada pelo papel dos jogos teatrais para o desenvolvimento global da criança, e, mais especificamente, para melhorar sua capacidade de expressão por meio das diferentes linguagens.

### 3.4.4 A professora do segundo ano da Escola CEM

A professora do segundo ano tem trinta e dois anos, atua na área educacional há quatorze e leciona na Cooperativa há onze anos:

**Pesquisadora:** Você já usou ou usa o teatro em sua prática pedagógica? Por quê?

**Professora:** Eu já usei, parei pelo fato, assim, não ter muito tempo, você tem que cumprir suas atividades e teatro precisa de um tempo maior para ensaio, então foi por esse motivo.

**Pesquisadora:** Como você já disse que usou, de que forma?

**Professora:** É, o que eu tinha feito era uma historinha que a gente trabalhou, era um projetinho que a gente tinha feito dos três porquinhos e eu fiz, foi bem simples, só fiz umas mascarazinhas, fiz e apresentei com eles, mas já faz um pouquinho de tempo.

**Pesquisadora:** E para você o que é teatro?

**Professora:** (risos) Nossa (pausa), eu penso em uma história dramatizada, uma história criada ou tirada de algum livro e dramatizada.

**Pesquisadora:** E para você o que é trabalhar teatro na escola?

**Professora:** Eu acho importante, inclusive, a Ana Clara (filha da entrevistada) começou a não querer a fazer a aula e eu e o Marcos conversamos, mas eu acho importante, a criança fica mais solta, principalmente aquelas retraídas elas se desenvolvem melhor, têm, é, uma convivência melhor com as pessoas, então porque eu acho, eu acho assim, hoje em dia as crianças são muito agressivas e o teatro vem contribuir, dar uma tranquilizada.

**Pesquisadora:** Você já fez curso, *workshop* ou oficina com enfoque em teatro? Se você fez, onde e quando foi?

**Professora:** Nunca fiz.

A professora justificou que parou de usar o teatro em sua prática pedagógica, por falta de tempo e entende que o teatro precisa de um tempo maior para os ensaios. Ao explicar como foi trabalhado o teatro, a professora usou muitas palavras no diminutivo “historinha, projetinho, pouquinho, mascarazinhas”. Isso pode se dar devido à faixa etária com que ela trabalha ou até mesmo pelo lugar que o lúdico ocupa no imaginário das pessoas, como sendo próprio ou necessário apenas às crianças menores.

A professora afirmou que, ao trabalhar teatro, as crianças ficam mais soltas, principalmente as mais retraídas se desenvolvem melhor e têm convivência mais harmoniosa com as pessoas.

### 3.4.5 A professora do terceiro ano da Escola CEM

Esta entrevista levou mais tempo para ser realizada, pois a professora não permitiu que a entrevista fosse gravada em áudio.

Mesmo sendo tranquilizada pela pesquisadora, a professora mostrava-se apreensiva perguntando várias vezes para que seriam usadas suas respostas. Ao término da resposta de cada pergunta, a professora perguntava se estava certo o que tinha acabado de falar, como se estivesse sendo avaliada por suas respostas.

A professora do terceiro ano tem quarenta e três anos, atua na área educacional há vinte e dois e está na cooperativa há um ano:

**Pesquisadora:** Você já usou ou usa o teatro em sua prática pedagógica? Por quê?

**Professora:** Quando trabalhava no prezinho, eu dramatizava história em datas comemorativas. A gente sempre trabalhava teatro. Porque, como não tínhamos formação na área, havia a necessidade de trabalhar nas datas comemorativas.

**Pesquisadora:** Com que frequência você trabalha?

**Professora:** Nas datas comemorativas sempre, ora visando entonação, leitura, fluência até o ato de decorar.

**Pesquisadora:** E para você o que é teatro?

**Professora:** Para mim o que é teatro? É uma forma de expressão espontânea, criativa e cultural que vai fazer a criança tímida perder a timidez. Ali que eles vão conhecer os autores, o que acontece nos bastidores, você vai ver na prática o que são os personagens...

**Pesquisadora:** E para você o que é trabalhar teatro na escola?

**Professora:** Como na questão anterior. A criança está perdendo a timidez se expressando, tendo momento de lazer e interação, acho que é necessário.

**Pesquisadora:** Você já fez curso, workshop ou oficina com enfoque em teatro? Se você fez, onde e quando foi?

**Professora:** Não, não fiz nenhum. Já fiz outros cursos (alfabetização) e vou sempre ao teatro.

A professora diz trabalhar o teatro em datas comemorativas visando à leitura, entonação, fluência e a memorização de texto. Para a professora, o teatro é uma forma de expressão criativa e cultural que ajuda a criança a perder a timidez e a expressar-se, proporcionando momentos de lazer e interação. Considera erroneamente o teatro como uma forma de expressão espontânea, pois, como já discutimos, uma apresentação teatral requer muita disciplina e trabalho prévio, deixando pouco ou quase nenhum espaço para a improvisação e a espontaneidade no que diz respeito às apresentações públicas.

### 3.4.6 A Professora de Língua Portuguesa do quarto e quinto ano da Escola CEM (séries participantes das oficinas teatrais)

A professora tem quarenta anos, há vinte e dois atua na área educacional e há onze leciona na cooperativa. A professora demonstra ter uma experiência positiva quando usou o teatro em sua prática pedagógica:

**Pesquisadora:** Você já usou ou usa o teatro em sua prática pedagógica? Por quê?

**Professora:** Já usei e uso eventualmente, não é uma atividade permanente, que dou sempre, é eventualmente, depende muito da fala que eu tenho, do número de alunos e da atividade que acho assim pertinente ao que estou trabalhando, mas quando usei foi uma maravilha e sempre que posso utilizo dela sim.

**Pesquisadora:** Como você já disse que usou, de que forma e com que frequência?

**Professora:** Foi um texto, surgiu a música do rato, né, da TV Cultura, me caiu nas mãos, nessa hora eu acho que Deus ajuda o professor, recebendo o texto de Rubem Alves que falava do rato, mas grupos de ratos pobres e ricos, falavam de política, como dividir um queijo e eu gosto muito de poesia e coloquei algumas poesias nesse texto, a música do rato que eles gostavam; trabalhei o texto cru do Rubem Alves e transformamos em texto teatral, para perceberem como é esta transformação, que não é a mesma coisa, ã, e o que diz respeito ao teatro: cenário, roupas, as falas, as músicas, as poesias, é, que vinha por trás do teatro também a discussão até que a peça ficou pronta, mas levamos três meses antes que isso acontecesse ao fim e também pedi ajuda dos pais, na parte da fantasia eu sou assim muito difícil de conseguir fazer, pintar uma criança, ver que roupa que vai, tal... Então os pais me ajudaram e surgiu essa peça e também já fiz um teatro que as crianças criaram a história, eles escreveram e fizeram tudo com a minha ajuda, assessoria, cenário, falas e tudo mais. Os pais sempre colaboram quando podem.

**Pesquisadora:** E para você o que é teatro?

**Professora:** Em palavra simples a arte de dramatizar, a arte de transformar aquilo escrito em uma verdade, emoção, sentimento e contagiar as pessoas que estão assistindo.

**Pesquisadora:** E para você o que é trabalhar teatro na escola?

**Professora:** É a mesma definição, porque eu pego um trabalho de contagiar o aluno, a arte de fantasiar, de dramatizar, de provocar sentimentos, então minha missão principal é fazer isso com a criança, depois que eu faço isso é passar para os pais para ver o que, se a comunicação está realmente existindo o efeito daquilo que eu queria.

**Pesquisadora:** Você já fez curso, workshop ou oficina com enfoque em teatro? Se você fez, onde, quando e como foi?

**Professora:** Nunca tive a oportunidade de fazer em todos esses anos por incrível que pareça, mesmo assim já trabalhei por uma questão minha, uma coisa pessoal minha, mas nunca fiz curso, infelizmente não.

Foram citados pela professora vários tópicos que compõem uma apresentação teatral: “cenário, roupas, falas, músicas, poesias”, demonstrando ter um conhecimento amplo de elementos que compõem uma apresentação teatral em seu sentido estético e formal. A professora afirma que teatro é a arte de transformar aquilo escrito em uma verdade, emoção, sentimento e contagiar as pessoas que estão assistindo.

As entrevistas com os profissionais da Escola CEM foram realizadas no dia 06/06/2009.

Todas as entrevistas foram de extrema importância, pois por meio das respostas referentes ao que entendiam como teatro e teatro na educação, foi possível caracterizar as concepções que o corpo docente do ensino fundamental I da Escola CEM tem sobre teatro e Teatro-Educação e conhecer alguns dos motivos que impedem que o professor utilize o fazer teatral em sua prática pedagógica.

### **3.4.7 Depoimento de uma mãe**

Para finalizar as apresentações e discussões dos depoimentos obtidos, é importante conhecer a avaliação de uma das mães das crianças, que reproduzimos a seguir:

Meu filho, 10 anos, começou a freqüentar aulas de teatro neste ano. Foi iniciativa dele mesmo. Apenas lhe disse que as aulas seriam, uma vez por semana, após o horário normal de aula e que talvez ficasse cansado, com fome... Ele respondeu que caso isso ocorresse não faria mais. Depois de algumas aulas lhe perguntei o que estava achando, e ele disse que estava “adorando”. A princípio, não supunha ou parei para pensar qual a finalidade ou importância dessas aulas. Após algum tempo, observando os alunos durante as aulas, pois eu chegava uns minutos antes do término para buscá-lo, conversando e observando meu filho, percebi o resultado: ele está mais desinibido, mais crítico, mais direcionado. Antes, ele tinha dificuldades para expor para a classe as idéias principais de um livro que tinha lido. Agora, não mais. Houve um episódio que ele não queria ir mais. Eles teriam uma apresentação, a primeira, e ele disse que não queria participar. Mas, tanto eu como a professora percebemos que isso não era só insegurança ou ansiedade, mas uma forma de chamar a atenção. Pois, os lábios transmitiam uma mensagem e os olhos, outra. O que ocorria é que ele não queria aceitar certas regras necessárias para a montagem da peça, como por exemplo, trabalhar em grupo. Em casa, conversei muito com ele, aliás, como sempre faço. Expliquei-lhe sobre a importância de trabalhar e conviver em grupo; que ninguém vive sozinho; que cada pessoa tem a sua individualidade, é só respeitar e saber onde começa e termina o limite de cada um; que sempre temos para ensinar, mas temos muito mais a aprender; que somos livres para expressarmos aquilo que quisermos, só que todo ato tem uma consequência, boa ou ruim, só depende de nós, mas temos que ouvir e respeitar o que o outro pensa. Expliquei-lhe, ainda, que oportunidades são únicas; que diante disso tudo, só caberia a ele decidir. Ele fez uma boa apresentação, um pouco tenso, mas acho que dentro do esperado. Meu filho tem transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), é o que chamam popularmente de “espivettato”, “desorganizado”, “parece que vive no mundo da lua”. Exatamente por isso, achei que ele não

faria mais que uma aula. Pois, crianças com esse transtorno só prestam atenção naquilo que lhes interessa e não aceitam se enquadrar dentro das regras. Ele faz terapia com psicóloga, além de acompanhamento médico. Ambos acharam ótima a idéia dele ter se interessado por teatro. Ainda bem que eu estava equivocada, pois o teatro tem contribuído muito para o dia a dia dele. Está mais extrovertido, impondo mais as suas idéias (tanto que preciso chamar a atenção quanto ao limite para tudo). Questiona tudo e não aceita qualquer resposta sem fundamentos. Mesmo sendo TDAH, em muitas situações, ele se posiciona e toma decisões rápidas. Às vezes, acho que ele possui maturidade demais para a idade. Ele não é um artista, mas o teatro tem lhe oferecido mais que isso: desenvoltura e postura para enfrentar o mundo.

Pelas palavras da mãe foi possível observar que o aluno estava gostando muito de participar das oficinas, pois ele dizia estar “adorando” as aulas. Ela comentou que vinha observando algumas aulas de teatro e percebeu que seu filho estava mais desinibido, mais crítico e mais direcionado. Apontou também que antes de participar das oficinas teatrais, ele tinha dificuldade de expor para a classe as idéias do livro que havia lido e que agora se saía melhor nessas situações. Na frase final ela afirma que, apesar de seu filho não ser um artista, o teatro tem se mostrado uma importante ferramenta para que ele tenha desenvoltura e postura para enfrentar o mundo.

Esse depoimento foi muito importante no sentido de comprovar que os jogos teatrais não apenas estavam contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, mas para a aquisição de outros comportamentos fundamentais para a vida em sociedade.

### **3.5 Analisando os textos dos alunos**

Relembrando que o nosso objetivo principal era verificar até que ponto os jogos teatrais contribuiriam para a produção textual dos alunos, faremos, a seguir, algumas considerações sobre os textos elaborados.

As análises dos textos escritos foram feitas em duas etapas.

Na primeira etapa, observamos os textos propostos nos dias 12/05/08, 07/08/08 e 07/11/08 de todos os alunos do 4º ano e textos propostos nos dias 23/03/08, 05/08/08 e 07/11/08 de todos os alunos do 5º ano. Nesse momento também foram analisados os textos dos alunos que não participavam das oficinas teatrais, para traçar alguns paralelos no sentido de poder verificar a real contribuição dos jogos teatrais para a produção textual.

Na segunda etapa, analisamos todos os textos produzidos nas oficinas teatrais, propostos pela própria pesquisadora-professora, observando a evolução de cada aluno comparado

consigo mesmo, levando em conta se o texto escrito, dos mesmos, havia tido algum ganho após os jogos e experiências teatrais propostos no momento de intervenção.

### 1ª Etapa

Foi possível perceber que os textos propostos pela professora que leciona Língua Portuguesa para o 4º e 5º ano mostraram-se significativos para os alunos. Talvez a forma como ela propunha a atividade tenha contribuído para que os alunos se envolvessem ativamente na produção. Geralmente a professora motivava os alunos lendo um poema, a letra de uma música, ou retomando um livro que haviam lido. A partir dessa leitura, sugeria um tema relacionado com o conteúdo do texto lido.

As produções eram bem conduzidas pela professora que demonstrou pesquisar atividades textuais que fossem significativas para as crianças, levando em conta a faixa-etária e o interesse das mesmas.

Outro ponto observado pela pesquisadora é que a professora trabalhava com devolutivas. Ao término das produções, ela sempre fazia uma observação sobre o que a criança havia criado de interessante, reforçando seu progresso, indicando o que ela não deixara claro ao leitor e outras observações para o enriquecimento do texto.

Apresentaremos, a seguir, a análise da produção de duas narrativas do mesmo aluno no início e no final do projeto (L-5º ano).

O **primeiro** texto foi produzido com base na seguinte proposta da professora da classe:

- a) Os alunos ouviram a música “Guerreiros das sombras” de Oswaldo Montenegro.

Frases escritas com sangue na nossa memória

Guerreiros das sombras

Nossa canção escudeira rompendo castelos em meio à batalha

Nobres varões escoltando a riqueza tomada do cofre do rei vilão

Doces donzelas esperam o terno momento do encontro primeiro

Gritam arautos nos cantos cantando a chegada do primeiro dia

Todo barulho aumenta

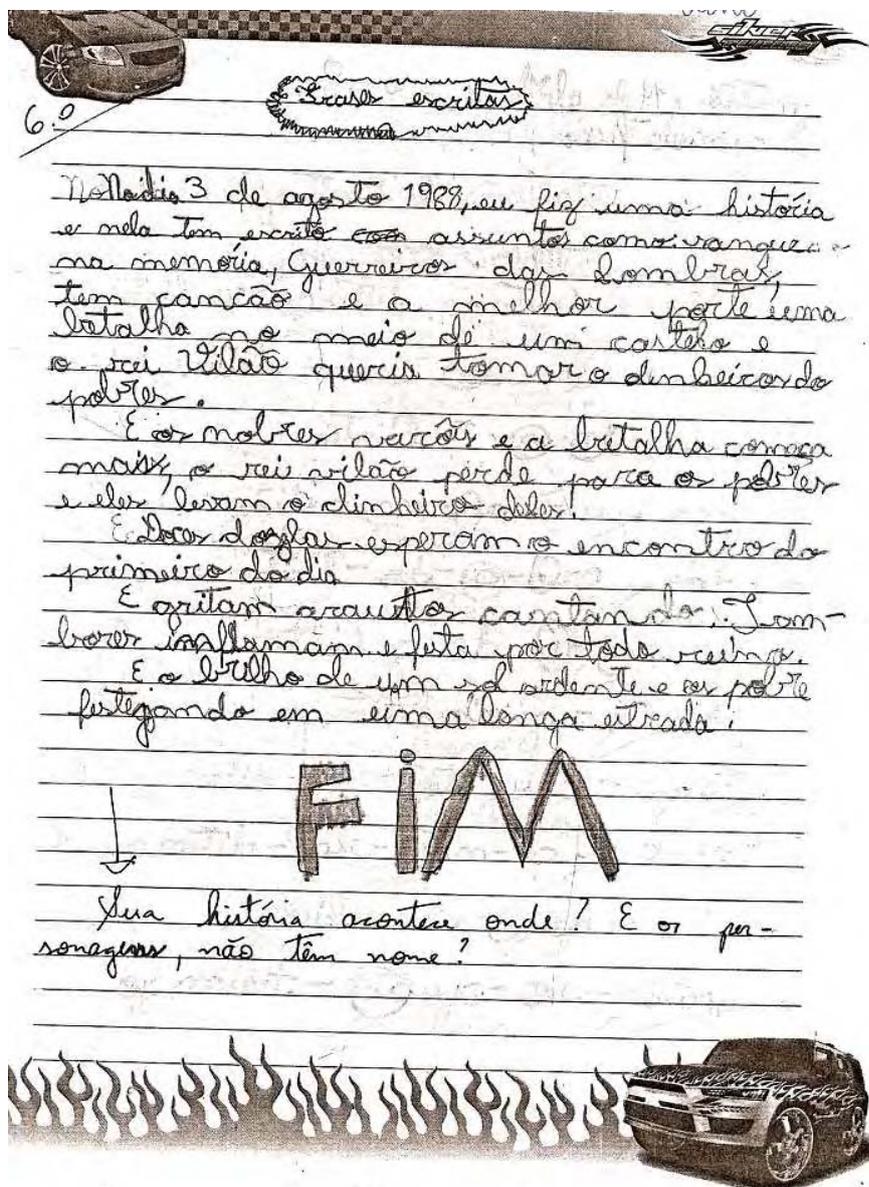
Tambores inflamam o grito sonhado

Festa por todo o reino na vinha distante é colhida a semente

Brilho de um sol ardente ilumina a estrada que leva à conquista.

b) Crie uma história em que os termos grifados apareçam no texto.

O texto produzido por L. foi reproduzido abaixo:



A análise do texto produzido revelou que, do ponto de vista **estrutural**, L. não conseguiu fazer uma narrativa. Apenas selecionou alguns aspectos do enredo, mas não conseguiu contar uma história com início, complicação e final.

Não nomeou personagens e nem inseriu o texto no contexto espacial e temporal. O ponto de vista também não aparece.

Quanto aos aspectos **linguísticos**:

Demonstra não dominar o uso de marcadores textuais, pois seu texto contém apenas o elemento conjuntivo **e**. Esse resultado está de acordo com os problemas apontados por Koch (1997) encontrados nas produções textuais no início do processo de aquisição da escrita.

Problemas de concordância nominal também foram encontrados: “**e os pobre**”.

Causa estranhamento num texto com tantos problemas, a inclusão de um vocabulário mais sofisticado como **arautos, nobres varões**.

No entanto, verificou-se que a fonte desse vocabulário está no texto motivador inserido na proposta da professora, não fazendo parte do repertório lexical desse aluno.

É importante apontar a tentativa de usar alguns elementos de coesão referencial, como, por exemplo:

[...] o rei vilão perde para os pobres e eles levam o dinheiro **deles**.

Embora incorretamente, usa o pronome (**deles**), quando a forma correta seria **dele**, numa relação anafórica, para se referir ao elemento anteriormente mencionado (**vilão**).

Produção de 07/11/2008 (L)

A proposta da professora foi a produção de uma narrativa a partir de uma apresentação de fantoches assistida pelos alunos na Casa da Cultura da cidade.

Data 7/11/2008

## O segredo do Vovô

Era uma vez uma família que não era de gente era de uma família de fantasmas, nesta família tinha quatro fantasmas: o vovô, a vovó, a Cydara e a Peracita.

Tinham uma casa em São Paulo, mas a casa era muito velha, e elles precisavam de uma nova para morar.

O senhor ofereceu a casa para família e eles aceitaram a casa e tinha 3 quartos, 4 cozinhas e 5 banheiros e vovô tem 84 anos.

O vovô tinha um cofre de madeira sob a que tinha dentes, a casa tinha um buraco na teto. A família estava procurando a mapa do tesouro da família.

O vovô dormiu e os melos pegaram o cofre da família. Quando o vovô acordou viu que a cofre havia sumido e a vovó ficou desaperçoada. Até que os netos descobriram que foram eles.

Chegou uma carta que avisava que os primos Simões que seria vindo para eles, até que apontou a ladrao do mercado, a apotea e delegado. E o primo disse a cofre do vovô seria sumido e não foram os netos fazer a ladrao.

Descobriram que foi primo que era o ladrao e todos se deram confiança. Levaram a ladrao e o primo para a cadeia. Descobriram que o primo não é o ladrao e não conseguem descobrir a ladrao. Assim como a ladrao para descobrir

a ladrao, ele vai para a cadeia e fala que no cofre tem o mapa do tesouro da família que eles precisavam.

Jim

O texto é relativamente extenso, uma página manuscrita, demonstrando possuir bastante assunto. Esta criatividade na busca de material para a elaboração do texto pode ter sido estimulada pelas produções do laboratório teatral.

Observa-se o início tradicional dos contos infantis (**Era uma vez**) situando a história num tempo passado indefinido.

Já no primeiro parágrafo pode-se observar o ponto de vista, utilizando um narrador na terceira pessoa, optando pelo discurso indireto, mais característico da modalidade escrita.

Começa nomeando os personagens fantasmas, mas sem caracterizá-los nem física nem psicologicamente, indicando aspectos que precisariam ser melhor trabalhados em sala de aula.

Paragrafa corretamente ao mudar de assunto.

A pontuação (ou falta dela) dentro dos parágrafos revela ainda influência da oralidade na escrita. (MARCHUSCHI, 2003; FÁVERO et al., 2002):

O senhor ofereceu a casa para a família e eles aceitaram a casa e tinha 28 quartos, 7 cozinhas e 5 banheiros o vovô tem 737 anos.

Como se pode verificar no trecho acima, não consegue ainda separar as frases dentro de um parágrafo, inserindo na descrição da casa, informação sobre a idade do avô na mesma frase, e sem nenhuma pontuação.

Consegue usar alguns recursos coesivos ao produzir sua história:

O vovô tinha um cofre e ninguém sabia o que tinha dentro.

Na frase acima observa-se o uso da elipse (**dentro dele**), fazendo com que o leitor recupere a informação (**cofre**).

Ainda se observa um pouco de repetição, recurso típico da língua falada:

Até que apareceu o ladrão da máscara rosa, e apareceu o delegado.

**Os marcadores textuais** também são mais variados e adequados: **e, mas, quando**.

Apresenta ainda alguma insegurança na sequência temporal, alterando o tempo verbal no passado para o presente:

Descobriram que foi o primo [...]. Levam o ladrão e o primo para a cadeia. Descobrem que o primo não é o ladrão.

O final da história parece um pouco incoerente no sentido de organizarem uma “gincana” para descobrir quem foi o ladrão. Não seria o recurso mais adequado, mas o aluno retirou essa informação da apresentação assistida.

O texto apresenta ainda poucos erros ortográficos: \*avia (havia), \*confesaram (confessaram), \*tezouro (tesouro), etc.

De um modo geral, se compararmos este texto de L. com o inicialmente produzido, o progresso foi muito grande, revelando principalmente conhecimento da estrutura narrativa, elaborando um texto com início, meio (complicação) e fim.

Além da criatividade na narração da história, observa-se o uso de muitos recursos típicos da escrita, como uma maior riqueza de marcadores textuais, paragrafação adequada, alguns recursos coesivos referenciais (elipse, pronomes).

Outro resultado importante que podemos creditar à participação dos alunos nos jogos teatrais é o próprio fato de se **motivarem** a produzir um texto. Como exemplo, citaremos dois casos: a aluna G. e o aluno LP:

G. apresentava problemas comportamentais (segundo seus colegas, em razão da ingestão de medicamentos) e era frequentemente excluída do grupo nas atividades escolares. Quando solicitada a produzir textos em sala de aula, esquivava-se da tarefa.

Transcrevemos a seguir dois textos produzidos por G. após começar sua participação nos jogos teatrais.

Embora não fosse prática constante da professora da classe, a redação comentada a seguir foi proposta como “tema livre”.

O menino que queria ir para Olímpia

- Mãe mãe. Mãe vamos para Olímpia?

- Filho quantas vezes eu já te falei que um dia nos iremos, mas eu já te falei que a mãe não tem dinheiro, mas quando eu tiver dinheiro farei feitiço e nos estarei com os nossos nomes.

Bruno teve uma ideia.

- Já sei que eu vou fazer.

- Eu vou guardar dinheiro.

Ele foi guardando, guardando tanto, tanto...

Um belo dia Bruno acordou e foi olhar no seu cofre. Ele começou a chorar. A mãe dele entrou no quarto dele e viu ele chorando e disse:

- Filho, porque você está chorando?

- Porque hoje eu vou realizar o meu sonho.

- Mas que sonho?

- Hoje é o dia.

- Não do que?

- Mãe eu vou para Olímpia !!!!!!

- Olha aqui !!!

- Noventa e noventa e nove mil reais !!

- Éta !!!!!!

Naquele dia o menino foi para Olímpia.

- Mãe olha que legal.

- Vamos mãe vamos.

E foi assim que Bruno realizou seu sonho.

FIM

Ela produziu uma história com início, desenvolvimento e final. O tema da narrativa, voltado para a história da realização do sonho de um menino que queria ir para Olímpia, é desenvolvido de maneira coerente. Na redação predomina o discurso direto, apresentando corretamente as mudanças de turno entre mãe e filho, característica do texto escrito para ser dramatizado.

O uso adequado da repetição, (Ele foi guardando, **tanto, tanto...**), para indicar que a quantia de dinheiro economizada era realmente grande, também é um recurso expressivo importante na dramatização do texto.

Outra observação que merece ser feita quanto à parte formal é a preocupação de usar as anotações para os diferentes tipos de frase – interrogativa, exclamativa – sinalizando cuidados com a entonação quando o texto fosse dramatizado.

Os problemas de acentuação (**ja, Olimpia**, etc.), de segmentação (**euja**), de ortografia (**realizou, comesou, Olimpia**, etc.) observados são frequentes na etapa inicial de produção de escrita, mas devem, certamente, ser trabalhados pelo professor da classe, visando à correção linguística desejável no texto escrito.

Observamos ainda no texto de G. conectores oracionais próprios da oralidade (e, e,):

A mãe dele entrou no quarto dele e viu ele chorando e disse:

Embora com incorreções, é importante salientar a tentativa de usar tempos verbais no subjuntivo, mais utilizados na linguagem escrita, como pode ser observado na sequência a seguir:

[...] mas quando eu \*estiver (tiver) for feriado e nos \*estiver(tiver) carro, nós vamos.

Também utiliza corretamente o conectivo “mas” para indicar uma relação de contraste (falta de dinheiro, de carro) e a possibilidade futura do sonho do menino se realizar, com o preenchimento das seguintes condições: dinheiro, carro, feriado.

O outro texto foi produzido a partir de uma apresentação que os alunos assistiram na Casa da Cultura da cidade (v. última produção de L.,p. 105 e 106).

①

Era uma família que queria  
 uma casa para morar, mas eles  
 não acharam uma casa para mo-  
 rar. Depois de uns dias eles con-  
 seguiram. Nessa família tinha Gelson,  
 Geraldo, vovô, vovó e o primo Li-  
 mero. Eles se mudaram para a  
 nova casa deles.

O primo Limero foi visitar a  
 casa nova. Mas também tinha o  
 ladrão de Falsa Roca, ele ficava es-  
 piando a casa. Um belo dia o vovô  
 pegou o cofre dele e todo mundo  
 queria ver este cofre, para saber  
 que que tinha dentro desse cofre.

O ladrão quis roubar o cofre do  
 vovô, mas as crianças reclaram  
 o cofre brincando e também para  
 saber que que tinha dentro da-  
 quele cofre. Pois as crianças criavam

Sulamericana

fazer uma bancadeira com o vovô,  
 mas o vovô ficou furioso.

O ladrão se vestiu de dona e  
 pediu para o vovô contar o que que  
 tinha dentro. Ele contou.

Um belo dia o cofre sumiu e  
 a vovó falou que era as crian-  
 ças mas não era, e o ladrão  
 se vestiu de primo e eles pegaram  
 ele e eles descobriram que era o  
 ladrão.

F I M

4.º ano,

Sulamericana

A proposta de produção, a partir de uma apresentação assistida, parece ter direcionado G. a optar por um texto narrativo sem a presença de diálogos, pois sua preocupação não era produzir um texto que iria ser representado, mas sim, mostrar como ela havia entendido a representação teatral.

A narrativa produzida é bastante razoável, embora apresente alguns problemas já apontados nas narrativas de produtores de texto iniciantes, como, por exemplo, muitas marcas de oralidade. A repetição de elementos, muitas vezes importante na interação oral, no texto escrito mostra-se desnecessária, como ocorre na repetição de **uma casa para morar**, no exemplo a seguir:

Era uma família que queria uma casa para morar mas eles não achavam **uma casa para morar**.

Outro exemplo de redundância:

Eles se mudaram para a nova casa **deles**.

Problemas de segmentação ainda aparecem, como na sequência:

O ladrão se vestiu de dono e pediu para o vovô contar \***oque** que tinha dentro.

Mas, apesar de muitas marcas de oralidade, o texto já apresenta avanços na escolha de conectivos para indicar relações lógicas, indicando a causa da brincadeira do roubo do cofre pelas crianças (**pois**) e a reação contrária do avô (**mas**):

**Pois** as crianças \*criariam fazer uma brincadeira com o vovô, **mas** o vovô ficou furioso.

No caso de LP., podemos afirmar que suas produções textuais estão claramente relacionadas ao fato de ter participado das oficinas teatrais. Trata-se de um aluno que sempre se recusou a escrever, alegando não saber fazê-lo. Ao sentir que escrevendo, contribuía com seu grupo do Laboratório Teatral, começou a encorajar-se, mostrando um grande avanço entre as duas produções apresentadas a seguir.

Chico Bento foi produzida no mês de agosto a partir de uma proposta da professora da classe que solicitou que fizessem um texto sobre o livro que o aluno havia lido na semana anterior:

4º ano

07/08/08

## Chico Bento: A hora da onça beber água.

Era uma vez um sítio lindo tinha de tudo.

Um dia sua mãe pediu para o filho pegar água lá no rio.

Chegando perto do rio ele viu formiga se preparando para o inverno.

Quando foi veras deu com cara com uma onça.

Chegou no rio a onça estava bebendo água.

Ele ficou desesperado pois ficou mais de 12 horas atras de uma árvore comendo maçã.

Cu ele teve uma idéia ele se vestiu de onça e foi pegar água.

Quando o caçador chega e começa atira em Chico Bento.

Depois ele não desistiu e foi tentar e conseguiu.

Quando voltou para casa ele foi dar a sua mãe e viu um porco ele diz:

— O pai o que é isso.

O pai diz:

— Um porco filha.

A hora que ele foi falar a água a mãe diz:

— Agora não precisa filha.

Diz o filho:

— Porque mãe.

tilibra

Porque filha agora temos um porco filha?

Chico Bento: A hora da onça beber água

LP. inicia a narrativa do Chico Bento, situando-a no tempo e no espaço.

O foco narrativo escolhido é o de narrador onisciente e consegue descrever o episódio do encontro com a onça de maneira clara e coerente.

Sua opção pela inserção de muitos diálogos na narrativa talvez possa ser creditada à necessidade das falas nos textos criados para serem dramatizados. É importante salientar que ele marca claramente os verbos **dicendi (diz)** e utiliza as marcas formais adequadas para indicar as mudanças de turno na conversação entre Chico e seus pais, isto é, mudança de linha e travessão.

A evolução do aluno é evidente no texto “O cegredo de família” produzido três meses depois, a partir de uma apresentação que os alunos assistiram na Casa da Cultura da cidade (v. última produção de L., p. 105 e 106).

O cegredo da família.

Era uma vez...

Uma família de família que estava cansada de morar na rua.

Um dia o vovô encontrou um jornal e estava escrito que estavam vendendo uma casa.

O vovô chamou o Perouta, o guloso, e a vovó e falou chamando.

Os 2 subrinha e a vovó foi procurar e voltaram sem resposta.

Outro dia toda a família foi procurar a tau da casa; o vovô sempre carregava o copo da família onde tinha um copo com o mapa mas ele não deixava ninguém abrir o copo.

Mas o ladrão-de-máscara rouba e se desforçou de uma senhora e se ofereceu a casa para ele morar.

O vovô acerto e disse que assistia a tau casa.

De repente ocorreu um patido na porta e a vovó falou que era uma carta mas era e estava escrita assim

- Olá família porque.
- Olá guloso porque.
- Olá vovó porque e o resto da família porque.

Um dia o primo que era o ladrão se desforçou de Primo.

Mas a família sou para pegar o lanche as crianças perguntaram

como foi a viagem ele contou que a carta que mandou era uma carta falsa.

Um dia o delegado chegou falando que alguém viu o ladrão. O marechal racha o primo que era o ladrão começou a tremer o delegado desconfiou porque ele tinha passado 2 vezes.

Quando ele foram dormir ele trocou o cofre com amalo.

Quando ele viu o delegado foi e descobriu o ladrão era o verdadeiro primo que ele acusou mas ele falou pra que a agarrarção.

O primo entrou de reagoz e o delegado comentou disse o vovô teve a ideia de perguntar os nomes dos 2 moleques e o primo não soube e o vovô o primo 1 foi descoberto e foi preso no final o cofre ele contou o cofre era mitorias pois tinha o mapa do tesouro e diz:

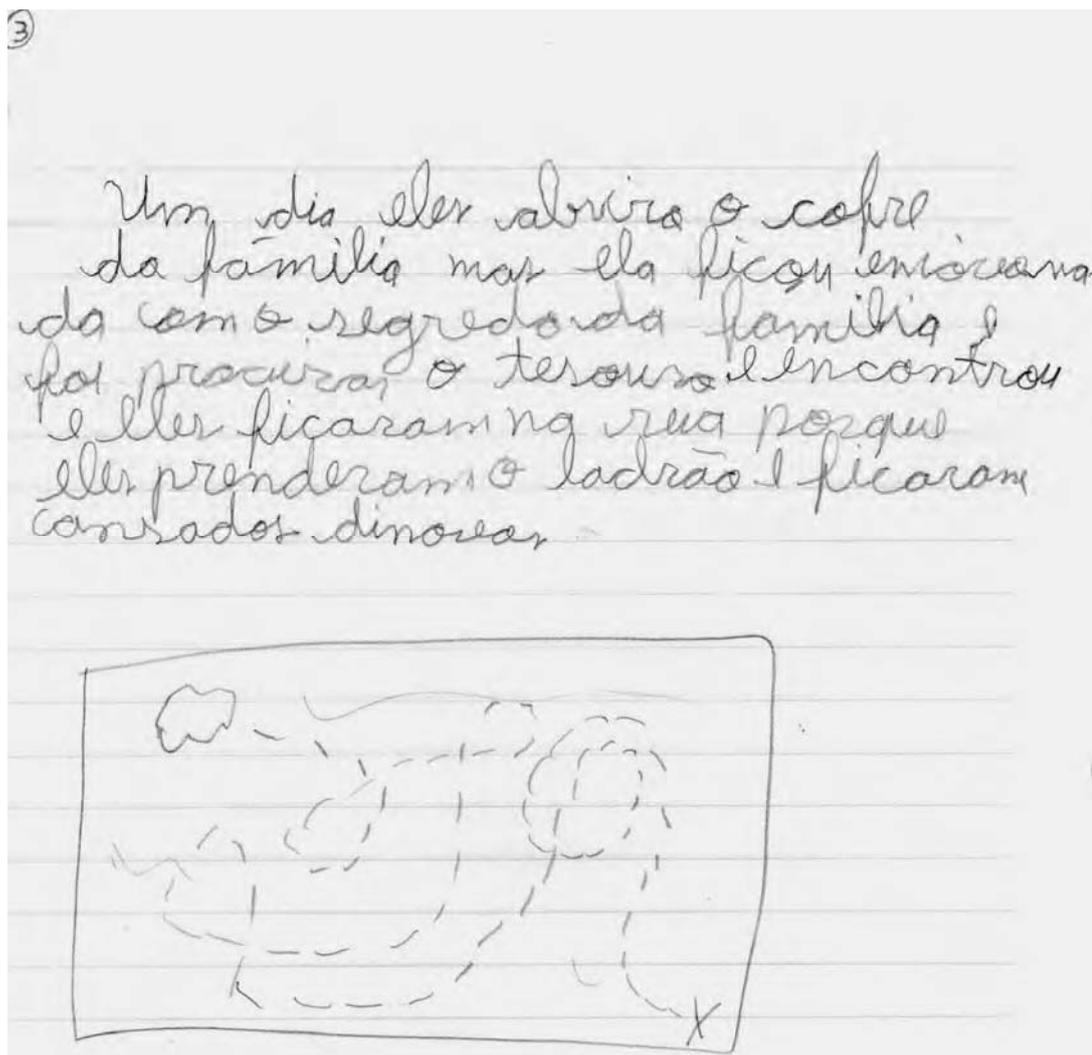
— Desculpa primo.

— A não foi nada.

Assim a vovô foi viritar o ladrão.

O ladrão tinha fugido da cadeia ai os dois primos

começaram a agarrar o vovô dizendo que é porque isso agarradas e dizendo que estava conecado.



Embora ainda apresente muitos problemas de várias naturezas, se considerarmos as características da linguagem escrita, fica evidente no texto acima a vontade de escrever, revelada pelo aluno, pois se trata de um texto longo (mais de duas páginas manuscritas), cheio de detalhes como, por exemplo, a forma que o avô descobriu para desmascarar o ladrão do cofre, que se fazia passar por um primo da família, isto é, pedir para dar o nome dos netos.

Considerando-se a falta de disposição para a escrita, observada no início do projeto, a motivação para a produção textual, certamente, pode ser creditada à sua participação nos Laboratórios Teatrais.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de um texto muito bem escrito pelo aluno H do 5º ano, que foi premiado como redação nota 10, produzido com base na proposta já apresentada (p. 103 e 104), a partir da audição e da leitura da letra da música de Osvaldo Montenegro, Guerreiros das Sombras. Seleccionamos este texto para que possa ser comparado com o texto pouco satisfatório produzido por L sobre o mesmo tema comentado à página 104.

# REDAÇÃO NOTA 10

## GUERREIROS DAS SOMBRAS



Na Inglaterra antiga, havia dois reinos. Num desses reinos, existia um “rei vilão”. Ele era apelidado dessa maneira, por não ser justo com seu povo. Seu nome verdadeiro era Dom Luiz II e havia um outro rei de outro reino, chamado Dom Inácio IV, que também era tirano.

Certo dia, arautos gritaram avisando que tinham descoberto uma mina de ouro na divisa dos dois reinos. No começo, foi tudo bem, até que Dom Inácio IV, mandou seus guerreiros roubarem o ouro dos cofres de Dom Luiz II. A batalha tinha começado...

Dom Luiz não podia ficar parado! Teve que chamar os Guerreiros das Sombras! (grandes guerreiros poderosos que nunca perdiam uma batalha)

- Vamos, mostrem a estrada que leva à conquista. – disse Dom Luiz II.

Tambores inflamam! A guerra começa! Doces donzelas e as rainhas Vitória (esposa de Dom Luiz II) e Elizabete (esposa de Dom Inácio) fogem para os castelos. A pressão aumenta, cada rei querendo mais e mais!

É uma guerra emocionante! Gritos de dor, castelos invadidos, sofrimento para todos os lados.

Quando a batalha acaba, com os dois reis mortos, nobres varões aparecem, o príncipe Luiz III (filho de Dom Luiz II) e o príncipe Estevão (filho de Dom Inácio), comemorando a nova era de paz. Aautos gritam ao povo:

- Vamos celebrar e cantar a canção da vitória!

É festa por todo o reino e o brilho de um sol ardente, mostra finalmente o caminho da paz e da conquista.

– 5º ANO

O texto narrativo apresenta claramente o tempo e o espaço da ação (Inglaterra antiga). No desenrolar da trama, é apresentado o acontecimento que provoca a batalha entre os dois reinos: descoberta de uma mina de ouro na divisa dos dois reinos.

Os enunciados estão claramente agrupados, segundo Platão e Fiorin (2003) em quatro fases bem distintas: manipulação, competência, *performance*, sanção.

Na fase de manipulação, o rei bondoso quer fazer alguma coisa contra o vilão, mas não tem poder para tanto. Então pede a ajuda aos Guerreiros das Sombras, pois não tem competência para batalhar sozinho. A fase de *performance* está muito bem detalhada, com a descrição da batalha, onde não faltam gritos e mortes, etc. Finalmente, a narrativa se encerra com a sanção, isto é, o castigo do vilão e a volta da paz ao reino,

O aluno soube aproveitar bem o vocabulário da música, recontextualizando-o de acordo com suas necessidades. Os enunciados estão bem escritos, não apresentando erros de ortografia. Enfim, trata-se de uma ótima produção, considerando-se não constituir apenas uma paráfrase em prosa produzida pelo aluno, como pela criatividade demonstrada no reaproveitamento do conteúdo do poema.

De um modo geral, foi possível perceber, pelas análises, que poucos alunos demonstraram grandes problemas de organização textual. Cinco alunos que não participavam das oficinas teatrais demonstraram alguma dificuldade, mas é preciso relatar que essa dificuldade também foi observada no início do ano escolar em dois alunos que frequentaram as oficinas teatrais. Acrescente-se, no entanto que, apesar dos tropeços iniciais, esses dois alunos mencionados avançaram durante o processo, e seus textos tornaram-se mais criativos, melhor articulados, principalmente os textos narrativos, percebendo-se uma maior atenção aos elementos estruturais principais (“onde, quem, como, o quê”) dessa modalidade textual e que foram bastante trabalhados nas oficinas teatrais.

O fato de poucos alunos terem apresentado grandes dificuldades nas produções textuais também pode ser justificado pela participação deles em dois projetos de leitura e escrita que a própria professora da escola desenvolve com os alunos.

A professora do 4º e 5º anos, quando indagada sobre a constatação de alguma melhora no desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos seus alunos, respondeu:

Em se tratando de educação, não dá para dizer que os resultados obtidos foram excepcionais, pois sabemos que as mudanças e melhoras ocorrem lentamente, muitas vezes, afinal as aulas de teatro ocorreram uma vez por semana somente. Para alguns alunos as contribuições na oralidade e na escrita foram mais intensas. Pude comprovar através da melhora na qualidade dos textos produzidos e nos momentos de recontos orais de livros, esses alunos apresentaram um vocabulário mais maduro e rico; já outros, ainda demonstraram certas dificuldades em criar e se expressar, que em minha opinião caracterizam a individualidade própria da criança, não podemos esperar que todos cresçam na mesma medida.

Quanto às diferenças entre os alunos que fizeram aulas de teatro e aqueles que não fizeram, ela afirmou:

Deu para notar, durante os ensaios para o nosso Sarau, a desenvoltura dos que praticavam as aulas e a inibição daqueles que não fizeram as aulas. Os alunos praticantes do teatro apresentaram mais confiança, segurança e ótima oralidade ao se exporem em público. As produções de textos, os questionamentos em sala de aula também foram um diferencial acentuado entre os alunos do teatro e os demais.

Quanto às contribuições do teatro-educação para seus alunos do 4º e 5º anos, ela afirmou o seguinte:

Acredito que utilizar o teatro aliado à educação proporcionará aos alunos, um conhecimento diversificado e lúdico, existindo um ambiente de liberdade onde ele poderá liberar suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, aflições, sensações; será também motivado a assumir-se como ser social pensante e transformador.

A análise dos textos produzidos revelou que os alunos que participaram das oficinas teatrais mostraram facilidade em indicar graficamente os diferentes turnos dos diálogos na produção escrita (diálogos), como no exemplo, a seguir:

### **A Floresta mágica**

Era uma vez um príncipe e uma princesa. Eles iriam se casar no dia seguinte e eles se chamavam Lívia e Matheus.

Os dois estavam dormindo quando veio uma bruxa e os mandou para uma floresta mágica.

Matheus ficou assustado, e disse:

- Onde nós estamos?

- Não sei! Disse Lívia.

Ao falarem isso, ouviram um ruído dizendo:

- Vocês estão na floresta mágica!!!

Os dois ficaram assustados, olharam para trás e viram um duende e uma fada, eles falaram:

-Eu sou a fada.

-Eu sou o duende. (...)

Esse trecho da história produzida por L.M. no laboratório teatral ilustra bem a aquisição da habilidade de indicar na escrita os turnos de fala dos diferentes personagens, utilizando os sinais de pontuação corretos.

Os alunos que participaram das oficinas teatrais também demonstraram maior competência na paragrafação, produzindo textos mais coesos, coerentes e criativos. A ênfase nos jogos teatrais sobre o papel do outro e a necessidade de clareza e objetividade para que esse outro pudesse entender os textos produzidos parece ter ajudado nesse aspecto.

## **2ª Etapa**

Nesta etapa pudemos perceber que todos os alunos que participaram da oficina teatral demonstraram avanço tanto no desenvolvimento da linguagem oral quanto no desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao analisar as três gravações de conversas espontâneas e duas gravações dos alunos contando histórias e anotações no diário da pesquisadora quanto à participação de cada aluno nos laboratórios teatrais, foi possível detectar que os alunos-atores melhoraram o modo de falar em público, articulando melhor as palavras (devido às atividades de expressão vocal), gaguejando menos, utilizando menos os marcadores (**então, aí, né**) e mostrando preocupação em transmitir a mensagem com clareza.

Tal postura, de refletir e buscar uma forma mais argumentativa de posicionar-se por meio de enunciados, talvez tenha sido estimulada, em especial, pela atividade da berlinda que era proposta ao término dos laboratórios teatrais. Nessa atividade a platéia comentava a atuação do grupo, ressaltando os pontos positivos da apresentação e apontando os aspectos do texto que precisariam ser melhorados, para serem bem compreendidos. Alguns dos comentários anotados na atividade da berlinda são apresentados a seguir:

Eu não entendi o que ela falou.  
Falou baixo demais.  
Ficou muito cansativo porque ela falava várias vezes, então, né, daí.

Essas observações sobre o desempenho oral dos alunos são fundamentais para o aperfeiçoamento da oralidade, função importante, mas não valorizada pela escola, conforme já apontamos na introdução de nosso relato de pesquisa.

Outra situação que merece destaque, também observada nos comentários feitos na berlinda, relacionava-se à coerência no desenvolvimento do enredo das histórias encenadas:

Não deu para entender; por que você falou que a avó estava no hospital, se quem estava no hospital era a professora?

Eles perceberam alguns aspectos importantes na interação linguística, tais como apontados por Koch (2007, p.29).

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o (s) outro (s) de determinada maneira, obter dele (s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. (grifo nosso)

Como Koch (2007) afirma que todos nós procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa, mais uma vez podemos afirmar a importância de se trabalhar o fazer teatral, pois ele permite que os alunos-atores estejam sempre atentos às intenções de produzir sentidos, de estabelecer relações, de terem claros os objetivos a serem atingidos, no caso, estabelecer relação com a platéia, despertando nela diversas reações. O fazer teatral exige que o aluno-ator, em todos os momentos, atue sobre o outro, obrigando-o a buscar a melhor forma de argumentar, de defender seus posicionamentos, pois sempre estarão preocupados com o olhar do outro.

Bange (apud KOCH, 2007, p.75) ressalta a importância da conversação na organização linguística, afirmando

Se é exato que “falamos através de textos”, isto é, se os discursos constituem de fato o objeto adequado da linguística; se de outro lado, admitimos que a língua é um meio de resolver os problemas que se apresentam constantemente na vida social, então a conversação pode ser considerada a forma de base de organização da atividade de linguagem, já que ela é a forma da vida cotidiana, uma forma interativa, inseparável da situação.

Coll e Teberosky (2000, p. 11) também apontam esse importante papel da conversa, dizendo que

Quando se usa a linguagem para conversar, criam-se relações “de vida” com os outros. Por meio da conversa nos relacionamos, marcamos nossas diferenças e semelhanças com as outras pessoas, transmitimos e recebemos informações.

Apresentam nessa mesma obra uma análise cuidadosa da estruturação do gênero conversa, apontando a necessidade e a importância de se propor na escola, atividades orais que proporcionem esse contato de maneira interativa, pois ao permitir a inter-ação dos indivíduos, os alunos estarão praticando a base da organização da atividade de linguagem, permitindo que, futuramente, esta atitude se reflita também em suas produções escritas.

Entendemos que, como a fala é considerada o primeiro modelo intuitivo de texto, quanto mais atividades que trabalhem a oralidade, de forma eficaz e significativa forem

desenvolvidas, melhor preparada a criança estará para organizar-se textualmente, pois estará atenta às interações com o outro, no caso o leitor.

É preciso considerar também o trabalho do professor de língua portuguesa, auxiliando o aluno na passagem do texto produzido oralmente para o texto escrito, mostrando as especificidades da linguagem escrita e ensinando como retirar do texto as marcas da oralidade. Nesse sentido Fávero et al. (2002) e Marcuschi (2003) apresentam sugestões importantes de atividades de retextualização que podem contribuir para essa conscientização sobre as características da escrita. Essas atividades consistem basicamente na apresentação de textos “escritos” com todas as características da fala (repetições, frases truncadas, problemas na segmentação de palavras, etc.) para que o aluno reescreva esses mesmos textos adequando-os às especificidades da língua escrita.

### **3.6 A motivação dos alunos em participar das oficinas teatrais**

Um indicador importante do grande interesse por parte dos alunos em participarem das atividades teatrais foi o fato de nenhum aluno ter parado de participar das oficinas durante o ano letivo. Acrescente-se o número reduzido de faltas, apesar do horário das oficinas ter sido colocado no final de semana.

As professoras da escola comentavam que os alunos demonstravam ansiedade para que chegasse logo o dia da próxima aula, para saberem o que haveria de novidade.

Este comportamento comprova as palavras de Bronfenbrenner (apud SACRISTÁN 2000, P. 209).

Do ponto de vista psicológico, quando existe envolvimento ou motivação, a tarefa marca uma certa tensão que provoca a persistência em seu desenvolvimento enquanto se realiza e se produz certa resistência a seu abandono.

Dentre os relatórios dos alunos, preenchidos em 27/06/2008, com informações sobre o que haviam aprendido com as aulas de teatro, selecionamos quatro, em razão de abordarem aspectos diversificados em relação à informação solicitada, oferecendo um retrato da riqueza das contribuições dos jogos teatrais, a saber: a) auxílio no desenvolvimento corporal e intelectual; b) sensações provocadas pela atividade teatral; c) aumento da capacidade de concentração; d) interação com os amigos; e) ludicidade e alegria.

**Participante 1:** No teatro eu aprendi a desenvolver o cérebro, a fala, e o corpo. Eu venho no teatro porque quando venho no teatro, fico muito alegre, menos tímido. A atividade que eu mais gosto é o laboratório teatral. Eu fico muito grato por ter o teatro na minha escola.

**Participante 2:** Eu gosto da aula de teatro porque eu aprendo novas histórias, e também aprendi a me concentrar. E toda vez que eu venho eu sinto uma grande emoção, portanto eu acho a aula muito legal. E a brincadeira que mais gosto é o laboratório teatral.

**Participante 3:** Eu gosto de fazer teatro, porque é legal, nós criamos histórias e aprendemos a não ficar de costas. Eu gosto do laboratório, do quadro, dos exercícios, eu gosto também dos meus amigos e principalmente da professora. As aulas são divertidas, nós aprendemos a fazer animais, aprendemos a concordar com os amigos, por isso que eu gosto tanto.

**Participante 4:** Eu gosto de fazer teatro porque fala que no teatro tem que falar alto, tem que pensar, tem que prestar atenção, etc. Eu gosto do teatro porque tem marionete, alongamento, mais o que eu gosto mais é do laboratório teatral.

Na etapa final (28/11/2008) a professora-pesquisadora sugeriu que os alunos-atores lhes escrevessem uma carta contando o que haviam aprendido com as aulas de teatro. A escolha do gênero carta pareceu mais adequada para colher esse tipo de informação, uma vez que permite, por suas características, uma “conversa” com o destinatário. Nas cartas recebidas, alguns tópicos foram contemplados pelos alunos-atores como, por exemplo:

As aulas de teatro foram muito importantes para mim, pois, me ensinou muito a falar bem; as brincadeiras são muito legais e com elas perdemos a vergonha e aprendemos a criar novas histórias; aprendi a conviver com as pessoas chatas; depois do teatro aprendi a apresentar para a classe; o teatro foi importante para mim, pois agora falo mais alto, não tenho mais medo de falar em público e outras coisas; gostei tanto da aula que já quero que as férias acabem logo para renovar a minha fase teatral; depois de fazer teatro descobri que quero ser atriz quando eu crescer.

Três textos que trazem informações relevantes sobre o processo vivenciado foram selecionados:

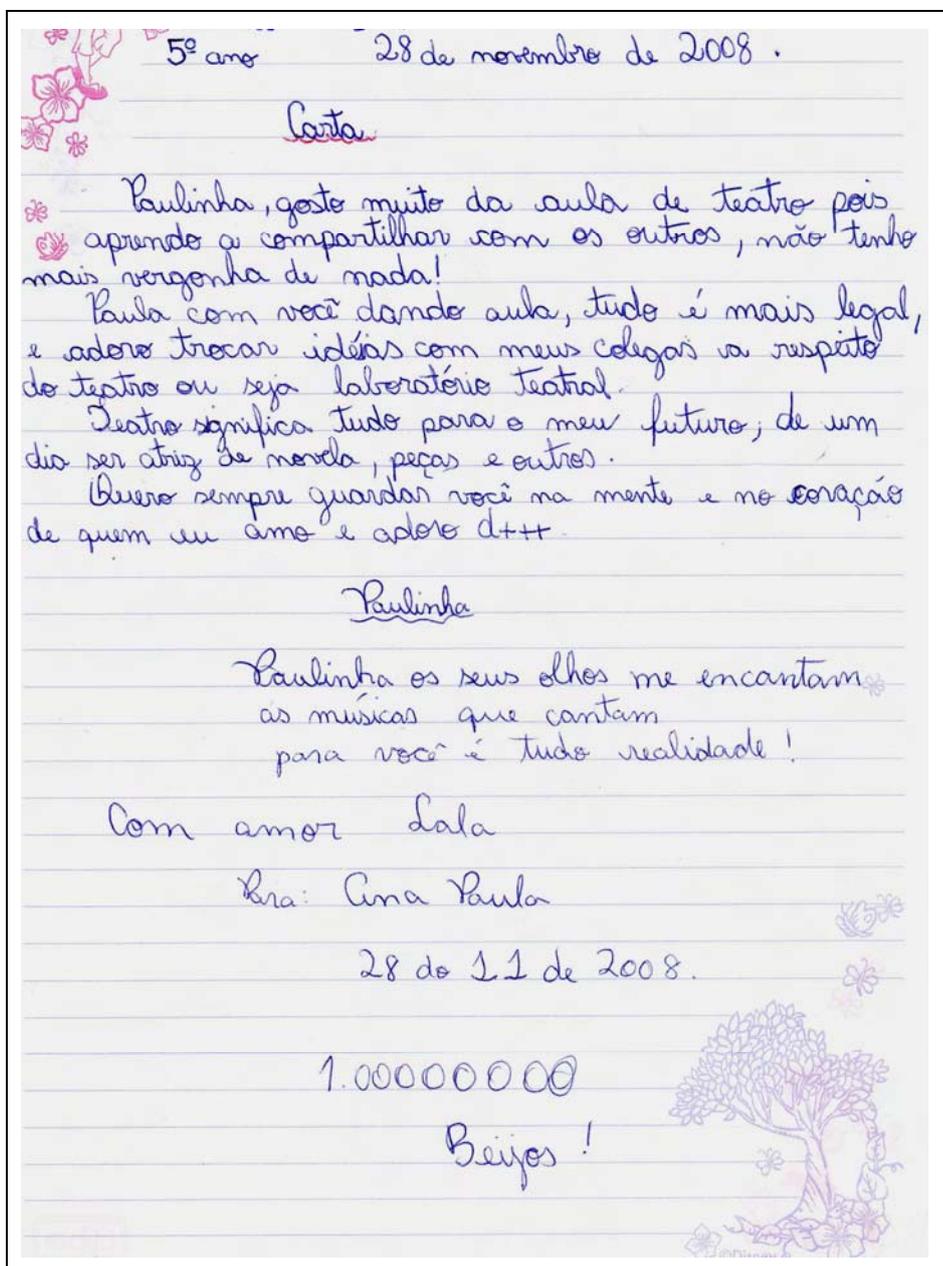


Figura 23: Carta I

Eu aprendi nas aulas de teatro a ficar mais concentrado, a fazer laboratório bem melhor.

Então eu tinha medo de me apresentar agora eu não tenho mais medo apresentei-me ajudaram muito para me tirarem a vergonha.

As atividades que eu mais gosto são o laboratório a marioneta de modelar, de marioneta e de outras atividades.

As aulas de teatro são relaxantes e muito divertidas, me sinto mais calmo e relaxante.

FELIZ  
NATAL  
E  
FELIZ  
ANO NOVO

Figura 24: Carta II

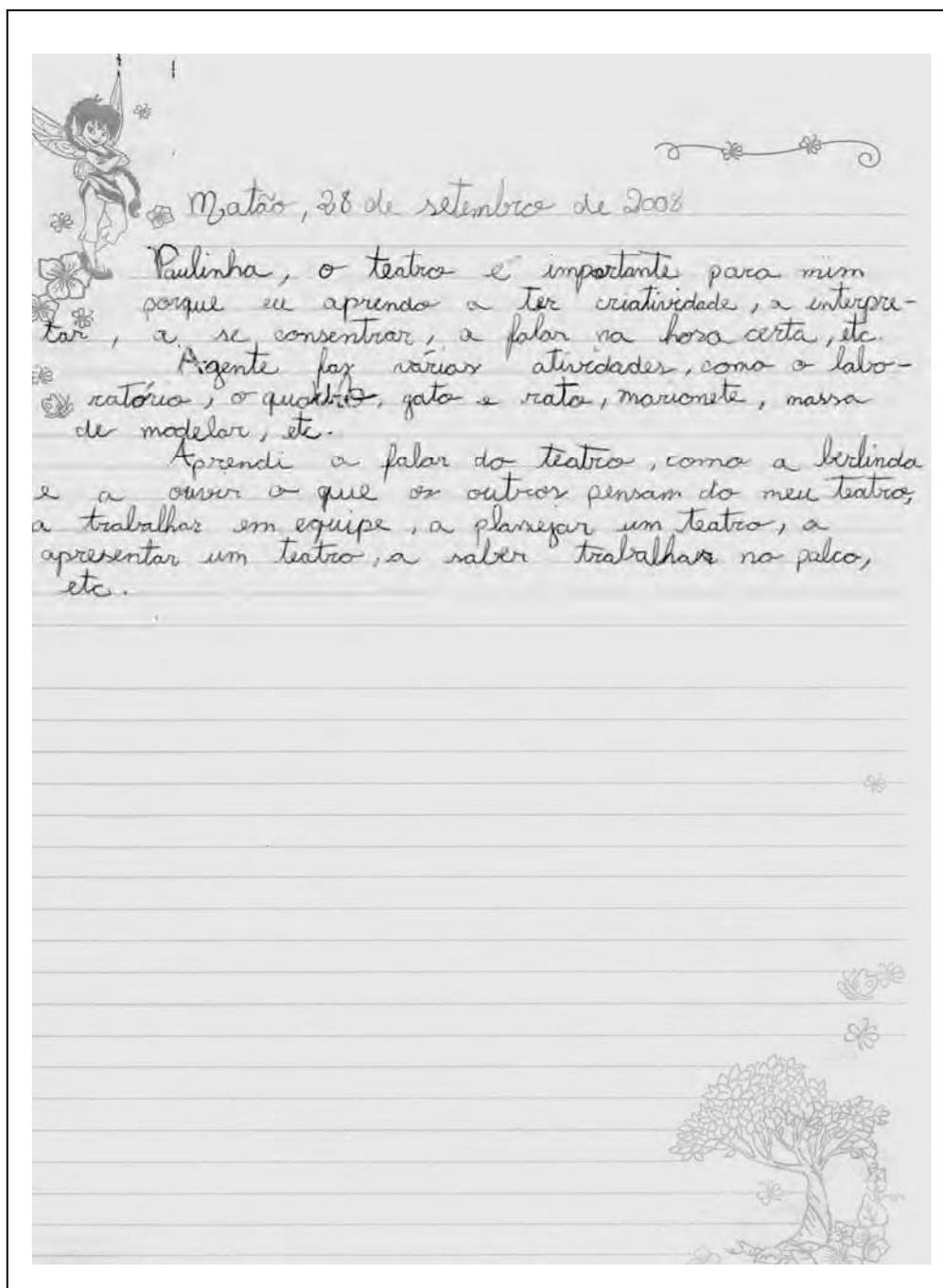


Figura 25: Carta III

Outra atividade que forneceu informações importantes sobre a opinião dos alunos sobre sua participação no projeto foi a realização de desenhos sobre os Laboratórios teatrais, dentre os quais selecionamos alguns, apresentados a seguir:



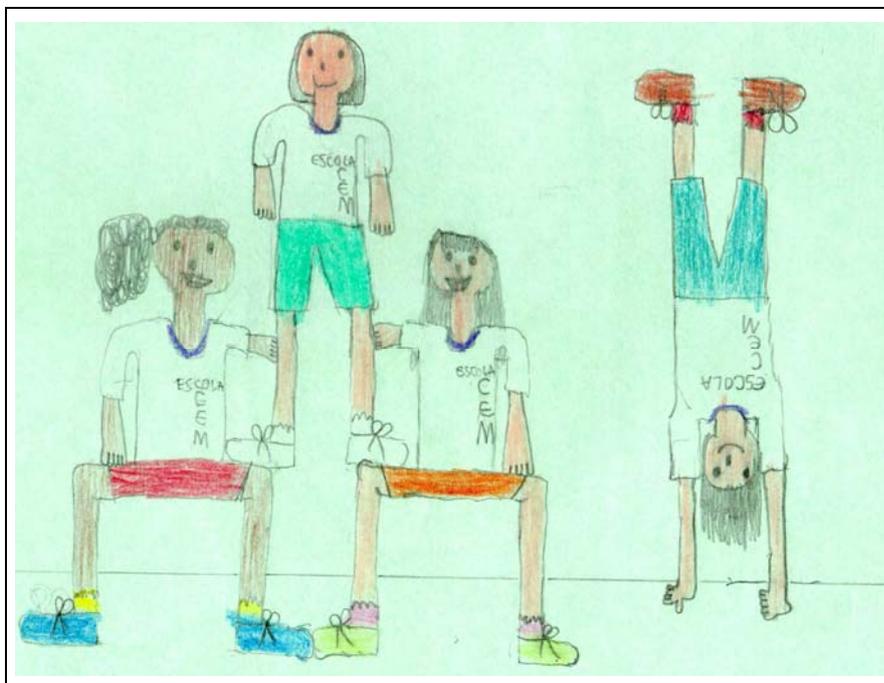
**Figura 26:** Laboratório teatral I

Podemos observar que o aluno que desenhou a figura acima, entende o laboratório teatral como um texto que, para ter significação, deve apresentar as situações e cenas organizadas de modo coerente. O aluno criou seu desenho em forma de uma história em quadrinhos por meio dos recursos visuais, representando os elementos que compõem os cenários e as personagens do enredo da história.



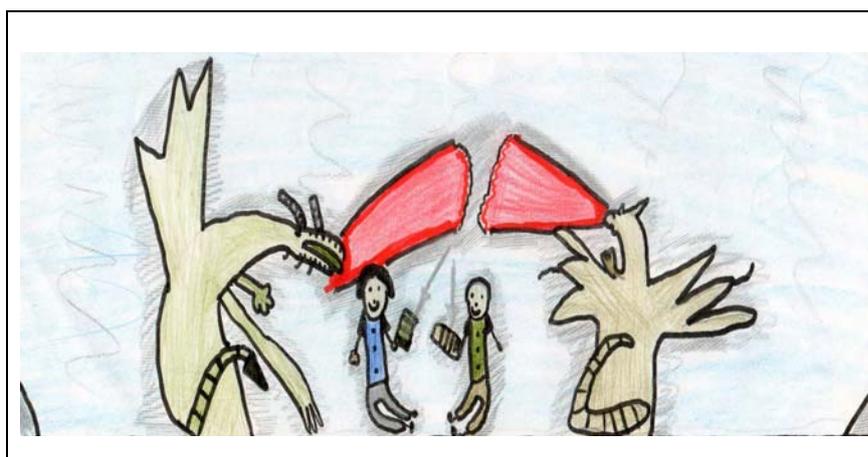
**Figura 27:** Laboratório teatral II

Os alunos-atores entendem as atividades teatrais como atividades que possibilitam o movimento do corpo e criatividade no sentido de imaginarem-se com os figurinos e os cenários de uma apresentação.



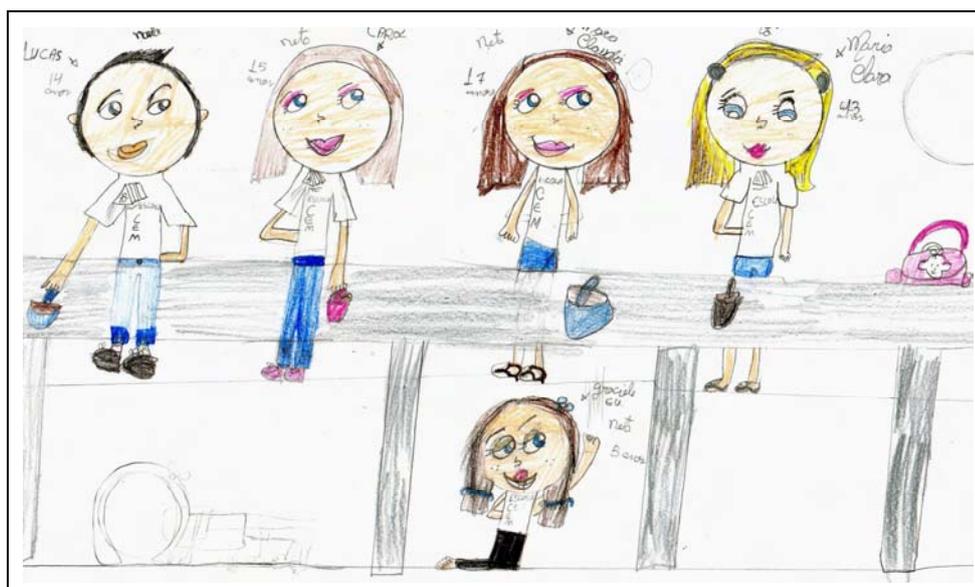
**Figura 28:** Os alunos durante as oficinas teatrais

É importante ressaltar que, ao se retratar durante uma aula de teatro, o aluno-ator que desenhou a figura faz todas as crianças com expressão de alegria, disposição e união.



**Figura 29:** Laboratório teatral III

É possível perceber que o aluno-ator retrata o fazer teatral como algo que suscita diferentes sensações e emoções, criando a sensação de um mundo de magia e encanto.



**Figura 30:** Laboratório teatral com tema livre

Outro dado que muito nos impressionou foi que, na maioria das vezes em que eram propostos laboratórios de tema livre, o assunto mais escolhido pelos alunos era retratar algum enredo que contemplasse suas vivências dentro da escola. Por isso, tanto nesta figura quanto na figura 28 os alunos se retrataram com o uniforme da escola, demonstrando vestirem no sentido literal “a camisa da escola”.

Segundo Sacristán (2000), quando os alunos entendem o que se pede deles em diferentes tipos de atividades, auto-regulam seu comportamento de acordo com a norma requerida para cada tarefa. Portanto, mostram-se de extrema importância, estudos, projetos, e pesquisas que se proponham a investigar a respeito das práticas docentes por meio das atividades que os professores propõem aos alunos. Acreditamos que as atividades teatrais, por suas características específicas, além de colaborarem para o desenvolvimento da produção textual, podem auxiliar na incorporação de algumas atitudes e comportamentos desejáveis na formação integral e global do aluno.

### 3.7 O educador diante da nova proposta

As entrevistas revelaram concepções dos professores sobre teatro-educação bem como algumas dificuldades encontradas na prática pedagógica envolvendo jogos teatrais.

Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma admitiu nunca ter usado o teatro em sua prática pedagógica por ter dificuldades nessa área. Afirmou também que seria mais fácil usar o teatro em sua prática pedagógica se tivesse tido uma formação que contemplasse tal conteúdo.

Todas as professoras afirmaram que o teatro poderia contribuir muito para o desenvolvimento do aluno, ajudando-o na coordenação motora, no aproveitamento de sua espontaneidade, no seu modo de se expressar, perdendo a timidez e colaborando para que os alunos mais agressivos se controlem melhor. Podemos perceber que, embora alguns professores tenham vontade de incrementar sua prática com atividades inovadoras e significativas, sentem-se presos a várias condições que lhes são impostas, como nos alerta Gimeno Sacristán, (2000, p. 201):

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes.

O papel secundário que as atividades teatrais ocupam no currículo escolar faz com que poucos tenham interesse e competência para inseri-las em sua prática pedagógica, sendo necessários projetos como este para sensibilizar os professores sobre sua importância não somente na produção textual como no desenvolvimento da sociabilização, etc.

A maioria dos professores prefere propor tarefas e atividades que lhes são mais familiares, que vão configurando a sua prática, não abrindo espaço para tarefas mais inovadoras. Sacristán (2000, p. 216) apontou esta questão, quando afirma que “a prática do ensino é estável ao longo do tempo e os estilos didáticos reproduzem uma prática profissional e por meio dela, reproduzem os condicionamentos que dão significado ao currículo”.

As concepções dos professores sobre o fazer teatral, associando-o à memorização de textos a serem apresentados em datas comemorativas, pode ser outro fator de não valorização das atividades teatrais como recurso didático importante não só na produção textual como também para o desenvolvimento de comportamentos de respeito com os colegas, entre outros.

Vianna e Strazzacappa (apud FERREIRA, 2009) afirmam que, pela relação que o professor estabelece com aquilo que ensina, o aluno estará mais ou menos próximo do que aprende, pois, os estímulos ou as provocações que estimulam o desejo de aprender, e não apenas o conteúdo programado, poderão ser mais eficientes para que o aluno desenvolva a capacidade de adquirir conhecimento durante toda a vida.

Portanto, faz-se necessário propor debates que levem o professor a constantemente repensar e melhorar sua ação, pois, segundo Sacristán (2000), as tarefas propostas pelo professor e realizadas pelo aluno constituem elemento intermediário entre as possibilidades

teóricas que o currículo prescreve e seus efeitos reais. Sendo assim, é fundamental que o professor atualize constantemente as concepções teóricas sobre os conteúdos que ensina, para que possa propor atividades práticas mais significativas para o aluno.

A professora que acompanhou o trabalho da pesquisadora em todas as etapas desenvolvidas pelos alunos, inicialmente, não demonstrou levar em conta todo o processo necessário antes de uma apresentação pública, desenvolvendo, por exemplo, atividades de sociabilização, concentração, imaginação, cooperação, entre outras. Ao final da proposta de intervenção confessou o quanto havia mudado sua idéia em relação às atividades teatrais, verificando que elas possibilitam um trabalho de formação global com os alunos, desenvolvendo o senso crítico da realidade e a capacidade de análise, síntese e cooperação mútua. Segundo ela:

O teatro é um recurso valioso para a educação, pois além de reunir todas as artes como a poesia, literatura, dança, canto e tantas outras mais, proporciona ao aluno sair transformado, crítico, atuante e aberto ao mundo em que vive.

Quando perguntada se as atividades de teatro-educação deveriam fazer parte do currículo e da ação escolar, a professora afirmou:

Sem dúvida nenhuma, pois o teatro na escola vai proporcionar ao aluno um programa de estudos e vivências com a atenção voltada muito mais para as integrações de significados, do que para a mera acumulação de conhecimento, fomentado no aluno a produção de sentidos e significados.

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo escolar contempla aspectos considerados importantes em um determinado contexto. No nível que o autor denomina de “currículo apresentado aos professores”, alguns conteúdos ainda precisam ser melhor conceituados e seu papel melhor definido no contexto educacional para que mereçam ser incluídos nas propostas pedagógicas e passem a integrar a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental, com o devido valor que merecem. É o caso do fazer teatral.

Ainda retomando Gimeno Sacristán (2000), ao apontar os condicionantes das práticas pedagógicas, citemos a fala de uma das professoras participantes da pesquisa:

Acredito que todas as professoras que têm gosto e interesse pela arte dramática, que possuem um bom repertório literário e muito gosto pela leitura, têm condições de realizar bons trabalhos teatrais. O que impede que essa prática ocorra com mais frequência em alguns casos, é conciliar os ensaios com o desenvolvimento do conteúdo pedagógico que a escola impõe.

A professora afirma que teatro é a arte de transformar o texto escrito em uma verdade, emoção, sentimento e contagiar as pessoas que estão assistindo. A professora ressaltou também, a dificuldade em se trabalhar teatro, devido à preocupação com o conteúdo programático que tem para cumprir.

Outro condicionante apontado como responsável pela reduzida presença de atividades teatrais nas propostas pedagógicas refere-se à falta de preparo do professor para a realização da prática teatral. Segundo ela, um profissional especializado desenvolveria o trabalho com mais competência:

Mas, um professor que tem preparo e estudo específico para a realização da prática teatral, o fará com mais profundidade, competência e qualidade do que aquele que realiza seguindo sua intuição e vivências particulares.

Foi possível perceber, por meio das entrevistas iniciais, que as professoras do primeiro ao quinto ano associavam o fazer teatral a meras apresentações de datas comemorativas, ressaltando a importância principal do teatro para a memorização das falas dos textos. Não levavam em conta todo o processo necessário antes de uma apresentação pública, desenvolvendo, por exemplo, atividades de sociabilização, concentração, imaginação, cooperação, entre outras. A professora que acompanhou o trabalho da pesquisadora em todas as etapas desenvolvidas com os alunos ressaltou o quanto havia mudado sua idéia em relação às atividades teatrais e segundo ela:

O teatro é um recurso valioso para a educação, pois além de reunir todas as artes como a poesia, literatura, dança, canto e tantas outras mais proporcionam ao aluno sair transformado, crítico, atuante e aberto ao mundo em que vive.

Ao separar poesia de literatura, a professora revela não ter muita clareza sobre a abrangência do conceito de literatura que, na verdade, contempla vários gêneros textuais, inclusive o poético.

Segundo Strazzacapa (2001, p.71)

Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais -, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. Apesar de estas atitudes estarem muito presentes, algumas experiências (que caminham exatamente no sentido oposto) têm nos mostrado o quanto o movimento pode contribuir para se criar no espaço escolar um outro ambiente. A introdução de atividades corporais artísticas na escola, ou seja, a realização de trabalhos de dança-educativa ou dança expressiva, como são comumente chamadas (embora não goste muito destes nomes, afinal, toda dança é educativa e expressiva), tem mudado significativamente as atitudes de crianças e professores na escola.

Na Lei há abertura para atividade teatral na escola, na disciplina de Educação Artística. Mas o problema é que, na maioria das vezes, o professor com formação em educação artística, não recebeu formação adequada na área teatral. Então, o teatro, na maioria das vezes é trabalhado na escola, como atividade extra-curricular.

Segundo Strazzacappa (2001), os cursos de educação artística poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, mas tendem a priorizar o trabalho em artes plásticas, atividade em que os alunos acabam permanecendo sentados para realizá-la.

É importante ressaltar a necessidade de se propor cursos de capacitação, oficinas, ou até mesmo disciplinas nos Cursos de Pedagogia, para que se abra um caminho de aproximação dos professores com a arte-educação.

Apesar da dificuldade que o professor encontra em transformar e aperfeiçoar sua prática devido aos condicionantes já apontados, Gimeno Sacristán (2000, p. 208) estimula a busca por práticas inovadoras:

[...] é preciso ressaltar a importância das rupturas dos moldes acadêmicos que pode supor a introdução de atividades culturais diversas, extra-escolares, oficinas de tipos diversos, etc., principalmente quando se relacionam com as atividades “normais” para desenvolver o currículo geral.

É importante lutar para que o fazer teatral deixe de ser uma atividade apenas extra-curricular e passe a ocupar um espaço maior na sala de aula, pois contribui com todas as disciplinas, possibilitando a construção de um espaço comum, colaborando para que os alunos se relacionem melhor em um ambiente mais democrático, já que os alunos-atores ensaiam no palco exercícios de vida, de cidadania, pautados pela procura e respeito ao outro e no melhor e mais profundo dos encontros, cada um consigo mesmo.

### **3.8 As contribuições das atividades teatrais para a língua portuguesa**

Durante o desenvolvimento do projeto de fazer teatral, a professora-participante observou três sessões de atividades teatrais desenvolvidas com as crianças, sendo a primeira no início do processo, a segunda no meio e a terceira na etapa final. Nas sessões observadas, a professora pôde observar um total de sete atividades (Apêndice A). Nessa fase final a professora-participante relatou para a pesquisadora sua visão sobre a contribuição que o teatro poderia ter trazido para o ensino da Língua Portuguesa.

A primeira questão solicitava que ela mencionasse alguma atividade que trabalhava a expressão corporal e oral. Ela apontou

a atividade nº 6, o laboratório, pois através desse exercício, o aluno é levado a expressar-se com sua oralidade e seus movimentos, para dar forma, voz e vida ao texto que lhe é apresentado.

A segunda questão – Há alguma atividade que contribua para o trabalho escolar? Qual? Por quê? - ela respondeu:

Todas. Porque contribuem significativamente para o aluno liberar e exercitar suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, sensações, enfim, são trabalhados recursos valiosos para o cotidiano escolar.

Transcrevemos, a seguir, os demais questionamentos feitos à professora por esta pesquisadora:

**Pesquisadora** – As atividades teatrais contribuem para o desenvolvimento das iniciativas e hábitos sociais da criança?

**Professora** – Sim, pois são práticas em que o aluno é levado a se comunicar constantemente com o outro para agir e encontrar soluções. Muitas vezes o aluno realiza as atividades em cooperação com os demais, tornando-os assim, abertos ao mundo em que vivem.

**Pesquisadora** – As atividades teatrais contribuem para a criança aprender a falar, saber transmitir seus sentimentos e idéias, a compreender os outros e fazer-se compreender melhor?

**Professora** – Sim, por diversas vezes lhe é solicitado falar, opinar, inventar, ouvir, atender e entender regras, ampliando seus horizontes e conseqüentemente melhorando sua auto-imagem.

**Pesquisadora** – Há alguma atividade teatral que contribua significativamente para que o aluno organize suas idéias e pensamentos para a criação de um texto onde fiquem claros os principais elementos de uma narrativa como: as personagens, situação inicial, desenvolvimento, desfecho e que fiquem claros os elementos (onde, como, o quê, por quê?). Qual? Essa atividade contribui para trabalhar a coesão e coerência textual? Como?

**Professora** – Sim, trata-se da atividade nº 6, que já mencionei anteriormente, que desenvolve e trabalha todos esses elementos citados na pergunta. Com a realização desse exercício, os alunos praticam a coesão e a coerência textual ativamente e de maneira lúdica e livre para criar e recriar.

**Pesquisadora** – Há alguma atividade teatral que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno? Qual? Por quê?

**Professora** – Sim, a berlinda atividade nº 7, pois o aluno tem que avaliar sua postura e criatividade e em seguida analisar igualmente seus colegas.

**Pesquisadora** – Quais as contribuições das atividades teatrais para o ensino da Língua Portuguesa?

**Professora** – São inúmeras as contribuições. Através da prática constante dessas atividades, os alunos têm oportunidade de exercitar sua criatividade de forma intensa. Estão em contato permanente com textos diversos, tanto em prosa quanto em versos. Exercitam também a oralidade, nas atividades que exigem a dramatização de textos e quando lhes solicita opiniões, sugestões, etc. Ampliação e enriquecimento do vocabulário, gosto e prazer pela leitura. Conhecimentos de vários autores e gêneros literários. Maior interesse pela leitura aos amigos e familiares.

No último relatório de observação, a professora-participante avaliou a postura da pesquisadora na aplicação das atividades teatrais.

A atuação da professora foi em minha opinião, excelente, pois conseguiu resultados marcantes ao longo do ano, perceptíveis através do interesse das crianças em participar das aulas e dos eventos propostos.

Durante os ensaios e as aulas de teatro, pude observar que a docente possui absoluto comando do trabalho que coloca em prática, contagiando e incentivando todos os alunos a crescerem cada vez mais na aquisição dos conceitos teatrais.

A minha contribuição pode ser através dos trabalhos que já realizo com poesias, músicas, contação de histórias, leituras de vários gêneros literários, leituras orais entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-família, envolvendo dessa forma toda a comunidade escolar.

Valorizar e destacar constantemente o papel da leitura em nossas vidas, motivando-os e orientando-os a ler para compreender e não simplesmente ler por ler. Outra forma de contribuir com o teatro, é por meio de saraus e apresentações de textos trabalhados em conjunto professora de teatro-professora da classe.

## CONCLUSÕES

Neste capítulo retomamos o objetivo geral desta pesquisa e, em seguida apresentamos alguns resultados obtidos.

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a possibilidade de incorporar o fazer teatral como recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se, com o trabalho desenvolvido, uma abertura para novas discussões sobre a busca por atividades prazerosas e ao mesmo tempo eficazes para a prática pedagógica de produção textual. Como objetivos específicos pretendíamos: a) verificar quais atividades do fazer teatral poderiam ser exploradas para motivar os alunos para a produção textual; b) sensibilizar o professor para a importância de incorporar atividades do fazer teatral no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; c) verificar até que ponto a atividade teatral poderia auxiliar os alunos na interação com seus colegas, desenvolvendo a sua sensibilidade.

Para conseguirmos as respostas desejadas, buscamos um referencial teórico sobre teatro-educação, produção textual e prática pedagógica.

Com base nesse referencial, analisamos os dados obtidos durante o processo de intervenção que durou oito meses e pudemos apontar alguns resultados não apenas em relação aos alunos envolvidos com o fazer teatral bem como em relação aos pais desses alunos, seus professores e diretor da escola onde foi desenvolvida a pesquisa.

No que se refere ao objetivo geral, é possível afirmar que o fazer teatral mostrou-se um recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, auxiliando bastante na produção textual. É possível incorporar o uso de jogos teatrais como recurso para que os alunos por meio de todas as atividades e, em especial, por meio do Laboratório Teatral pratiquem de forma ativa, significativa e empolgante a articulação do texto, seja ele oral ou escrito, contribuindo assim para a produção de textos cada vez mais coesos e coerentes.

No que se refere aos textos orais, podemos apontar progressos tanto no seu processo de produção, uma vez que constituíam uma etapa intermediária para a produção do texto escrito, como na expressão oral do texto produzido nas apresentações do Laboratório Teatral. Nesse último aspecto, pudemos observar uma sensível melhora na colocação e projeção da voz, bem como na articulação das palavras, tendo em vista, que, nas atividades teatrais é fundamental a presença do outro, que necessita ouvir e entender com clareza o que está sendo dito pelo aluno-ator.

É importante também salientar a melhoria das interações entre os elementos dos grupos na elaboração das propostas textuais e na busca por vocabulário e formas mais adequadas de expressar um sentimento ou transmitir uma idéia, buscando, sempre, soluções de forma corporativa.

Ainda relacionado a aspectos da oralidade, um resultado importante refere-se às possibilidades de, nos jogos teatrais, liberarem e exercitarem suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, sensações auxiliando bastante na desinibição nas apresentações orais.

Quanto à produção escrita, saliente-se: a) a facilidade em indicar graficamente os diferentes turnos de um diálogo; b) tentativa de evitar usar marcadores de textos comuns na oralidade como “aí, então”, buscando outros mais característicos da variedade escrita; c) aumento de vocabulário; d) produção de textos mais coesos e coerentes, em decorrência de uma maior preocupação com a platéia.

No contato com textos em poesia e em prosa, exigido nos jogos teatrais, foi possível observar o desenvolvimento de um maior gosto e prazer pela leitura.

Permeando todos esses aspectos, é fundamental apontar a melhoria da criatividade nos textos produzidos.

Em relação **aos professores** envolvidos na pesquisa, foi possível perceber que, antes do início do projeto, apresentavam uma concepção sobre teatro-educação distorcida, considerando as apresentações como simples atividades recreativas para preencher as festividades especiais.

Alguns professores demonstraram interesse em trabalhar o teatro em sua prática pedagógica, mas afirmaram sentir falta de conhecimento sobre o teatro-educação para desenvolverem projetos com os alunos.

Foi possível observar que a pesquisa teve um impacto grande, pois colaborou para que as professoras e, em especial a professora-participante, mudassem, ou melhor, reformulassem suas concepções do teatro na escola, despertando seu interesse para a aplicação de novas práticas.

A própria direção da escola também se mostrou satisfeita quanto à proposta, demonstrando interesse em ampliar a carga horária para o desenvolvimento de atividades. Pretende até mesmo implantar os jogos teatrais para as crianças a partir de 02 anos, em decorrência dos comentários dos pais e professores em relação à contribuição que o fazer teatral trouxe para o desenvolvimento dos alunos.

Nossas perguntas de pesquisa sobre a possibilidade de incorporação do fazer teatral foram confirmadas e algumas evidências do envolvimento dos alunos com as oficinas podem ser apontadas: a) a adesão foi voluntária e não houve desistências; b) as falas gravadas e os questionários respondidos pelos alunos revelaram seu interesse em participar das oficinas teatrais.

De modo especial, a professora do 4º e 5º ano que acompanhou todo o processo das oficinas e em especial, participou com observações de seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa e em seu desenvolvimento. Ela ressalta que as contribuições para o ensino da Língua Portuguesa foram muitas como: trabalho com a oralidade, ampliação e enriquecimento do vocabulário, gosto e prazer pela leitura, conhecimento de vários autores e gêneros literários. Afirma que os alunos tiveram maior interesse pela literatura e desejo de mostrarem todo esse aprendizado aos amigos e familiares.

Sabemos da dificuldade encontrada pelos professores em trabalhar atividades teatrais “todas” as aulas. Mas buscamos encorajá-los, pois apesar do fator “tempo” ter sido apontado, se o professor conseguisse pelo menos trabalhar o fazer teatral uma vez por semana, por aproximadamente uma hora e meia, teria um ganho não só em relação à melhoria dos alunos com a Língua Portuguesa, mas em outros aspectos importantes como a disciplina, concentração, sociabilização, observação, espontaneidade, percepção e melhoria nos relacionamentos, entre outros.

O fazer teatral mostrou-se motivador, pois foram propostas atividades que levavam os alunos a se auto-conhecerem, a conhecerem seus colegas e o mundo ao seu redor de uma forma mais viva. Assim, os alunos demonstravam maior interesse em produzir textos orais e escritos.

Quando os alunos eram indagados sobre como se sentiam na aula de teatro, diziam que gostavam muito de participar das atividades, pois, apesar dos exercícios serem fixos, afirmavam que aprendiam coisas novas e interessantes todas as aulas.

Foi possível perceber a importância de produzir textos para alguém, além do professor, pois o aluno que participa de atividades teatrais sempre leva em conta que sua obra ou mensagem são feitas para o outro (platéia). Por esse motivo de estarem sempre trabalhando com o olhar do outro – espectador – transfere essa situação para suas produções orais e também escritas, pois a relação autor-leitor é mais clara, devido à consciência em relação à platéia.

Podemos afirmar então que o fazer teatral convida o aluno a ser ator/autor, pois todo ator é autor. Mesmo quando tem um texto a seguir, o ator é autor de suas criações e composições de personagens.

Outro resultado importante é que os pais informaram à direção e a alguns professores que a partir da participação nas oficinas, os seus filhos começaram a acompanhar o folheto cultural da cidade para irem aos espetáculos.

Além de todas as contribuições para o ensino da Língua Portuguesa, foi possível perceber que os alunos-atores não só se tornaram mais confiantes ao se expressarem, bem como mais seguros quanto ao enfrentamento das situações do dia-a-dia.

Muitos alunos tímidos começaram a articular suas colocações de forma mais argumentativa tentando convencer seus colegas sobre qual protagonista gostaria de ser e de como a história deveria ser conduzida melhor.

De modo especial os alunos-atores tornaram-se mais críticos e mais ponderados quanto ao relacionamento com o outro, mostrando uma atitude de cooperação mútua.

Com base nos resultados acima descritos é possível confirmar que o fazer teatral mostrou-se um excelente recurso motivador, significativo e eficaz no trabalho educacional.

Acreditamos que esta pesquisa apresenta uma importante contribuição para a linha de Formação do professor, trabalho docente e prática pedagógica, como também para a área de educação escolar, contribuindo para futuras reflexões e indagações quanto ao lugar que o fazer teatral pode ocupar na formação e no desenvolvimento de nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.M.de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (org.) *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 7ª ed. Capinas: Papyrus, 2009.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*, 14ª ed. trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio, RJ: Ediouro, 2009.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLT, C.; MCCUSKER, P. *Peças rápidas & quebra-gelos*. São Paulo: Vida Nova Educacional, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC, 1997.
- BUIN, E. *Aquisição da escrita*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CALDANA, M. G. L. *Elaboração de textos narrativos por alunos da terceira série: análise da produção oral e escrita de alunos de duas escolas publicas*. 2002. 155 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- CARO, F.G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDEBERG, M.A.A.; SOUZA, C.P. (Org.) *Avaliações de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p.10-14.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- CHARON, J.M. *Sociologia*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- COLELLO, S.M.G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COLL, C.; TEBEROSKY, A. *Aprendendo Português: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série*. São Paulo: Ática, 2000.
- CANOA MINHA CANOA. Produção de Cia. Cultural Bola de Meia, São José dos Campos SP, The Lyre Studio & Produções – Marcelo Faria e Adstúdio Beto Quadros, 2003, 1 CD.
- CUNHA, A.M. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los*. 2004. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino): Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CUNHA, M.V. Da; *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEZOTTI, M.C.C. *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. São Paulo: Ed. da UNB, 2003.

EISNER, E.W. The impoverished mind. *Educational Leadership*. 35(8) May, p. 615-23, 1978.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F.P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.

FURNARI, E. *Traquinagens e estripulias*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1986.

\_\_\_\_\_. *A bruxinha atrapalhada*. 18ª ed. São Paulo: Global, 1996.

\_\_\_\_\_. *A bruxinha e o Godofredo*. 8ª ed. São Paulo: Gaia, 2005.

GATTI, B.A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOLLER, G. *A prática docente nas séries iniciais e seus determinantes*. 2002. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva: Ed. da USP, 1971.

JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A.M.; RODRIGUEZ, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KNELLER, G.F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1990.

KOCH, I.G.V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (30), p.31-38, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_.; TRAVAGLIA, L.C. *Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARGONARI, D. M. A. *O Papel do Humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa*. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MAGALHÃES, M.M. De S.C.; GOMES, A; *A criança e o teatro*: coleção educativa. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1974.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. Corpo e Dança na Educação Infantil. In *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil, Construindo a Pedagogia da Infância do Município de São Paulo*, Secretaria da Educação; São Paulo, 2004.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Nova Fronteira, 1990.

MORAES, V. *A arca de Noé*. São Paulo: Schwarcz, 2004.

PEIXOTO, F. *Teatro em movimento*. 3ª ed. São Paulo: Hulitec, 1989.

REVERBEL, O. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 2002.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Scipione, 2003.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 3ª ed. 2000.

SBOROWSKI, L. R. S. *O trabalho do professor com as marcas de oralidade nos textos narrativos dos alunos das séries iniciais*. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SIMONATI, A.F. *Teatrando: aplicação do teatro na escola*. São Paulo: Elementar, 2001.

SNYDERS, G. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

STANISLAVSKI, C. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, ano XXI, nº 53, abril/2001.

\_\_\_\_\_; VIANNA, T. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, S. (org.) *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 7ª ed. Capinas: Papyrus, 2009.

VIEIRA, L. C. *As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações dos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo (1980-2005)*,

2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALL, D. *Para Trás e Para Frente*, trad. Leila Coury. São Paulo, SP; Perspectiva, 1983.

BARROS, L.D.P.M. de. *Palco de Experiências – artes e desartes com o teatro*. 2008, 196 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BERKENBROCK, V.J. *Brincadeiras e Dinâmicas para Grupos*, 3ª. ed. São Paulo, SP; Ed. Vozes, 2003.

BURNIER, L. O. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 2001.

FARIA, A.A. de. *Contar histórias com o jogo teatral*. 2002, 161 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FO, D. *Manual Mínimo do Ator*, trad. Lucas Baldovino e Carlos David Szlak. São Paulo, SP; Ed. SENAC, 1998.

FORTUNA, M. *A performance da oralidade teatral*. São Paulo: Annablume, 2000.

ISKANDAR, J.I. *Normas da ABNT*. Curitiba: Juruá, 2008.

LOPES, J. *Pega Teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.

LUCCI, E. A. *O lúdico e a era da criatividade*. São Paulo: Saraiva, 2001.

MONTEIRO, R.F. *Jogos Dramáticos*, 4ª. ed. São Paulo, SP; Agora, 1994.

NOVELLY, M.C. *Jogos Teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*, 8ª. ed. Trad. Fabiano Antonio de Oliveira. Campinas, SP; Papyrus, 1994.

OIDA, Y. *O ator invisível*, trad. Marcelo Gomes. São Paulo, SP: Beca Produções Culturais, 2001.

STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*, 19ª. ed., trad. Pontes de Paula Lima, Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_, *A construção da personagem*, 12ª. ed., trad. Pontes de Paula Lima, Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2004.

## **APÊNDICES**

### A - Roteiro de observação

A professora observou as aulas com base em um roteiro previamente elaborado, avaliando as propostas teatrais, a evolução dos alunos e a postura da pesquisadora.

Matão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

#### Roteiro das atividades

- 1 - Aquecimento e alongamento (acompanhando o ritmo da música, movimentando articulações e o corpo todo: ombros, joelhos, cintura, costas, barriga, mãos, pés, dedos, pescoço...).
- 2 - Sociabilização, agrupamentos, utilizando o palco todo.
- 3 - Diferentes tipos de solos, sensações e emoções.
- 4 - Massinha de modelar.
- 5 - Construindo com o corpo (caverna, casa, triângulo, letras).
- 6 - Laboratório teatral/alunos divididos em grupo recebem um livro sem palavras, só com imagens e têm 15 minutos para planejar a história antes de encená-la.
- 7 - Berlinda.

A) Agora avalie cada atividade utilizando R – para ruim, B – para bom e E – para excelente. Após avaliá-las, justifique o motivo de sua nota explicando quais importantes habilidades, as crianças desenvolvem com elas.

B) E a contribuição para a Língua Portuguesa?

- Há alguma atividade que trabalha a linguagem de expressão corporal e oral? Qual?
- Há alguma atividade que contribua para o trabalho escolar? Qual? Por quê?
- As atividades contribuem para o desenvolvimento das iniciativas e hábitos sociais da criança?
- As atividades contribuem para a criança aprender a falar, saber transmitir seus sentimentos e idéias, a compreender os outros e fazer-se compreender melhor?
- Há alguma atividade que contribua significativamente para que o aluno organize suas idéias e pensamentos para a criação de um texto, onde fiquem claros os principais elementos de uma narrativa como: as personagens, situação inicial, desenvolvimento e desfecho e que fiquem claros os elementos (onde, como, o quê, por quê?) Qual? Essa atividade contribui para trabalhar a coesão e coêrência textual? Como?
- Há alguma atividade que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno? Qual? Por quê?

- Quais as contribuições das atividades para a Língua Portuguesa?
- Todas as professoras poderiam usar o fazer teatral em sua prática pedagógica, ou trata-se de uma atividade que só pode ser desenvolvida por um especialista da área? Por quê?

C – Avaliando a postura da professora-pesquisadora

- Sua atuação foi ruim, boa, razoável ou excelente? Por quê? O que você teria a contribuir com ela?

D – Rediga um relatório contendo o que você percebeu que os alunos melhoraram ou não durante esses oito meses de implantação do teatro-educação na escola. Para tanto, tente contemplar as seguintes questões:

- Houve uma melhora no desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos? Como percebeu isso?
- Comparando os alunos que participaram das aulas teatrais com aqueles que não participaram, você nota uma postura e desenvolvimento diferentes? Em quê?
- Se houveram, quais foram as maiores contribuições do teatro-educação para seus alunos do quarto e quinto ano?
- Outras observações.

E – Atividades de teatro-educação deveriam fazer parte do currículo e da ação escolar? Por quê?

**B - Entrevista semi-estruturada inicial com a professora das classes envolvidas  
4º e 5º anos**

- 1 - Nome completo, idade e formação acadêmica.
- 2 - Onde você se graduou? (Instituição e cidade).
- 3 - Há quanto tempo atua na área educacional?
- 4 - Há quanto tempo leciona nesta unidade escolar?
- 5 - Já usou ou usa o teatro em sua prática pedagógica? Por quê?
- 6 - Se você já usou ou usa, relate de que forma e com que frequência.
- 7 - Para você, o que é teatro?
- 8 - E o que é trabalhar teatro na escola?
- 9 - Já fez oficina, workshop ou curso com foco em teatro? Quando? Como foi? Onde?
- 10 - Você costuma assistir a espetáculos teatrais?

**C - Entrevista semi-estruturada inicial com as professoras do 1º, 2º e 3º ano.**

- 1 - Nome completo, idade e formação acadêmica.
- 2 - Onde você se graduou? (Instituição e cidade).
- 3 - Há quanto tempo atua na área educacional?
- 4 - Há quanto tempo leciona nesta unidade escolar?
- 5 - Já usou ou usa o teatro em sua prática pedagógica? Por quê?
- 6 - Se você já usou ou usa, relate de que forma e com que frequência.
- 7 - Para você, o que é teatro?
- 8 - E o que é trabalhar teatro na escola?
- 9 - Já fez oficina, *workshop* ou curso com foco em teatro? Quando? Como foi? Onde?

**D - Entrevista com a diretora do Colégio Cultural.**

- 1 - Seu nome, idade e há quanto tempo atua na área da educação escolar.
- 2 - Quando sua escola foi fundada e quando foi implantado o teatro-educação?
- 3 - Qual era seu objetivo inicial ao fazer tal implantação?
- 4 - Quais séries participavam ou ainda participam das oficinas teatrais?
- 5 - Baseada em observação própria, de seus professores e pais, o que você pode relatar em relação aos alunos que participam das oficinas teatrais e dos que não participam?
- 6 - Foi atingido então seu objetivo inicial? Por quê?
- 7 - Então, só para finalizar, o Colégio continua trabalhando com o teatro-educação?

**E - Entrevista com o diretor da Escola CEM.**

- 1 - Seu nome, idade e sua formação acadêmica.
- 2 - Onde você se graduou? (Instituição e cidade)
- 3 - Há quanto tempo você atua na área educacional?
- 4 - E há quanto tempo leciona nesta unidade escolar?
- 5 - Há quanto tempo exerce a função de diretor?
- 6 - E para você, o que é teatro?
- 7 - O que é trabalhar teatro na escola?
- 8 - Qual o objetivo da escola em permitir que a pesquisadora implantasse o teatro-edução na unidade?

**F - Questionário para os alunos: avaliação das atividades teatrais realizadas**

Data: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Das atividades abaixo, assinale (marque com x) a de que você mais gostou de desenvolver:

A – ( ) Alongamento (trabalho com as articulações).

B – ( ) Aquecimento/sociabilização (preenchimento do palco, agrupamentos, diferentes formas de andar e diferentes solos: areia, pedrinha, chão quente, algodão...).

C – ( ) Marionete (manipulando meu colega).

D – ( ) Massinha de modelar (criando um boneco com o corpo do meu colega).

E – ( ) Laboratório teatral: Um dia no Zoológico (experimentando o fazer teatral).

Agora, explique por que você gostou de desenvolver a atividade assinalada:

Resp.

**G - Questionário para os alunos: avaliação das atividades teatrais realizadas**

Data: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Dos laboratórios teatrais propostos na aula de hoje, de qual você mais gostou de desenvolver?

Assinale a alternativa:

A – ( ) Fantoche

B – ( ) Normal (sem utilização de recurso variado)

C – ( ) Fantasia (objetos e adereços)

Agora explique por que você gostou mais de desenvolver a atividade assinalada.

Resp.

**H - Questionário para os alunos: avaliação das atividades teatrais realizadas**

Data: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Enumere, em ordem crescente, as atividades abaixo, de acordo com a sua preferência (use a numeração de 1 a 5).

A – ( ) Alongamento (trabalho com as articulações)

B – ( ) Aquecimento/sociabilização (preenchimento do palco, agrupamentos, diferentes formas de andar e diferentes solos: areia, pedrinha, chão quente, algodão...)

C – ( ) Marionete (manipulando o meu colega)

D – ( ) Massinha de modelar (criando um boneco com o corpo do meu colega)

E – ( ) Música da Mariquinha (cantando de diferentes maneiras, sentimentos e sensações).

Agora, explique:

A atividade de que mais gostou, por quê?

Resp.

A atividade de que menos gostou, por quê?

Resp.

## I – Questionário para os pais

Matão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

Srs. Pais, atualmente faço uma pesquisa referente ao teatro-educação. Por esta razão, peço a gentileza de responderem as questões abaixo, pois será de grande valia para o meu trabalho.

- 1 – Nome completo, idade e profissão dos pais.
- 2 – Nome completo, idade e série do aluno:
- 3 – Vocês (pais) costumam freqüentar teatro?
- 4 – Vocês levam o seu filho ao teatro quando há oportunidade?
- 5 – Aproximadamente, quantas vezes por ano vocês assistem a peças teatrais?
- 6 – Depois que seu filho passou a participar do curso de teatro-educação, vocês notaram alguma mudança nele? Qual? Relatem.