



2010000403



TE-ARTES & EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

valdo resende

unesp







TE-ARTES & EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

valdo resende

unesp

FOTOGRAFIA
ANDREA LINS DE REZENDE
HEKTOR VENEZIANO
VALDO RESENDE
PROJETO GRÁFICO
MARISE DE CHIRICO
DIAGRAMAÇÃO E IMPRESSÃO DO MIOLO
ESTAÇÃO
IMPRESSÃO DA CAPA
ALL SIGNS

TE-ARTES & EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS;
VALDO RESENDE, SOB ORIENTAÇÃO DA PROFª DRª REGINA COELI GUEDES DE S. PINTO;
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; SÃO PAULO; 2000.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

TE-ARTES & EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

VALDO APARECIDO VINAGREIRO RESENDE

ORIENTAÇÃO: PROFª DRª REGINA COELI GUEDES DE S. PINTO

Dissertação apresentada
ao programa de pós-graduação em Artes Visuais
da Universidade Estadual Paulista
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Artes Visuais.

INSTITUTO DE ARTES - UNESP
BIBLIOTECA

SÃO PAULO
2000

Para meus alunos.

Muito obrigado aos caros
ADRIANA CAMPOS
ANA SOLER CHUÍ
FÁTIMA BORGES
MARISE DE CHIRICO
MEIRE GUTIERREZ
OCTÁVIO CARIELLO JR.
REGINA COELI G. DE SOUZA PINTO

Ao CAPES, pelo incentivo.



Espírito de Minas, me visita,
e sobre a confusão desta cidade,
onde voz e buzina se confundem,
lança teu claro raio ordenador.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

unesp

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade expor, partindo da experiência profissional, as possibilidades práticas de atividades com as três linguagens básicas da Educação Artística, tendo o teatro como eixo.

Um trabalho realizado em dois colégios da rede privada serve de base para as reflexões e elaboração, após estágio supervisionado em um terceiro estabelecimento, de discussão da EA e de propostas concretas para um caminho da arte-educação no processo escolar.

Criada pela Lei 5692/71, e mantida pela LDB 9394/96, a EA vem sendo mal aplicada e por isso é, com freqüência, criticada como conseqüência da má atuação dos profissionais que enfrentam dificuldades em trabalhar com as diferentes linguagens expressivas; acomodando-se aos problemas, a tendência é enfatizar atividades em uma linguagem em detrimento das demais.

O ensino da arte, a comprensão do seu significado, permanece respectivamente enquanto componentes da Educação Básica e do Ensino Médio. Mais que uma disposição legal, vale refletir o direito da criança em participar de atividades que desenvolvam seu potencial expressivo nas linguagens plásticas, cênicas e musicais. A EA é essencial; estudos e reflexões devem ser ato contínuo na busca de uma solução ideal para a questão da arte no dia-a-dia da escola.

unesp

ABSTRACT

The present study is intended to unveil, based on solid professional practice, the applicable possibilities of specific activities with three basic languages of *Educação Artística* – EA, having theater as main axis.

The work developed in two private schools is the basis of reflections and the elaboration, after supervised probation in a third institution, of discussions over EA and concrete proposals for ways of teaching arts in the schooling process.

Stablished by the law 5692/71, and maintained by the LDB 9394/96, *Educação Artística* has been wrongly applied in Brasil and is thus, very often, criticized as consequence of the poor performance of the professionals who have to cope with the difficulties of working with different expressive languages; accomodating themselves to the problematic situation, they tend to emphasize activities in one of the languages, disregarding the others.

Teaching art is one component of the educação básica as well as the understanding of the meaning of art is one of the components of the *ensino médio*. More than an option guaranteed by law, there should be compremensive reflections on the children's right to participate in activities that might help develope their expressive potential through the languages of plastic, scenic, and musical arts. The *Educação Artística* is essential; studies and reflections must be a continuous labor in search of ideal solutions to the subject of art in the children's quotidian school experience.

unesp

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO I

Minha Experiência – Colégios Quarup e Metodista 16

1. Quarup, 1986, trabalho com 7as e 8as séries 16

1.1. O trabalho com 7as séries – Quarup – 1986 17

1.2. O trabalho com 8as séries – Quarup – 1986 21

1.3. Quarup – 1987 25

1.3.1. O trabalho com 5as séries / Quarup / 1987 28

1.3.2. O trabalho com 6as séries / Quarup / 1987 35

1.3.3. O Trabalho com 7as séries / Quarup / 1987 38

1.3.4. O Trabalho com 8as séries / Quarup / 1987 45

1.4. Colégio Metodista 56

1.4.1. Metodista – atividades desenvolvidas com 5as séries – 1992 66

1.4.2. Metodista – atividades desenvolvidas com 6as séries – 1992 68

1.4.3. Metodista – atividades desenvolvidas com 7as séries – 1992 72

1.4.4. Metodista – atividades desenvolvidas com 8as séries – 1992 76

1.4.5. Colégio Metodista – Uma experiência integrada 80

CAPÍTULO II

As orientações legais e a realidade encontrada 82

2.1. Orientações legais 82

2.2. Limitações cotidianas em escolas de I grau 88

2.2.1. Planejamento 88

2.2.2. Espaço físico 89

2.2.3. Tempo 91

2.2.4. Materiais 92

2.2.5. Prática cotidiana 93

2.3. Condição e prática da EA – Uma avaliação 95

unesp

CAPÍTULO III
O teatro enquanto eixo para integração de áreas e sua aplicação na sala de aula 103
3.1. 5ª Série – Máscaras e rituais / contos de fadas 112
3.2. 6ª Série – Bonecos e lendas / introdução à mímica 118
3.3. 7ª Série – Mímica e Improvisação 127
3.4. 8ª Série – Montagem – Abordagem de um texto 133

CONCLUSÃO 144

BIBLIOGRAFIA 151

ANEXOS 160

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES 176

unesp

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir da experiência e da problemática vivenciada como professor de Educação Artística em escolas da rede privada. Um breve histórico dessa atividade torna-se vital para que as questões aqui abordadas sejam apontadas com a coerência ditada pela necessidade, abrindo caminho para a justificativa desta dissertação.

Minha primeira indagação quanto à arte educação começou, efetivamente, no primeiro bimestre letivo de 1987, quando me deparei com uma turma de 5ª série do primeiro grau. Havia sido contratado para lecionar teatro; uma primeira experiência tinha sido satisfatória, no ano anterior, com turmas de 7ª e 8ª séries. O que fazer diante de um grupo de crianças em se tratando de atividades teatrais?

A primeira grande conclusão a que cheguei, logo após a primeira aula com a 5ª série, foi a de que a Universidade não me preparara para desenvolver a ação educacional junto a crianças, embora fosse eu portador de um documento através do qual corrobora-se uma habilitação profissional.

Foi como alunos/atores que tratei os pré-adolescentes das 7as e 8as séries da minha experiência inicial. Diante de crianças de 5ª série senti um princípio de pânico: a insegurança diante do desafio e a certeza de que teria de assumir uma atitude auto-didata para realizar uma ação séria e coerente. Um relato aprofundado e análise desses experimentos em teatro educação está contido no primeiro capítulo desta dissertação. Aqui, principio um histórico buscando colocar, com maior clareza, as questões que justificarão este trabalho.

No Colégio Quarup, durante dois anos e meio de trabalho, levantei as questões básicas que norteariam minha busca e postura enquanto educador, embora soubesse da situação peculiar do colégio, se colocada perante a macro realidade brasileira. O Quarup, com uma tradição de trabalhos teatrais, contratando profissionais de teatro para realizá-los, propiciava espaço, tempo, dinheiro e apoio pleno da direção para as atividades teatrais...São poucas as escolas que atuam dessa forma.

Minha segunda experiência como educador ocorreu um pouco depois, através de um convite, indicação da professora Marcia Gomes Lorenzano, no Instituto Metodista de Ensino Superior, de São Bernardo do Campo, grande São Paulo. Iniciando esse trabalho a partir do segundo semestre de 1991, deparei-me com um enorme desafio: o Instituto buscava um professor de Educação Artística e o projeto pedagógico da escola pressupunha a atuação desse professor nas três linguagens básicas - cênicas, plásticas e musicais. A grande diferença com a escola anterior levou-me a aceitar a oportunidade de atuação nas três áreas e responder à questão que, naquele momento, tornara-se vital para minha vida pessoal: É possível ser professor de Educação Artística, atuando plena e coerentemente dentro do que foi pensado para esse profissional?

O Instituto Metodista oferecia condições materiais em escala menor que o Colégio Quarup. Dispunha de uma sala específica, denominada Oficina de Artes, distanciada geograficamente das demais salas, em um extremo do prédio, onde os "barulhos" das atividades dos alunos não seriam caso de reclamações para os demais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Enquanto colégio de aplicação da Universidade Metodista, os alunos dispunham de uma biblioteca excepcional para os padrões da escola média brasileira; um anfi-teatro para aulas e apresentações teatrais; um amplo jardim onde exercícios de desenho de observação, por exemplo, possibilitavam um contato único dos alunos com a experiência criativa associada a aspectos da natureza.

Percebi outras questões somadas àquelas obtidas no Quarup: Como integrar as três áreas sem privilegiar ou colocar uma delas em detrimento das demais? Como enfrentar as questões inerentes a um sistema de estudo dividido por séries e conduzir o aluno a um crescimento efetivo em atividades coerentes com sua faixa etária? Como lidar com questões materiais sem onerar pais e responsáveis e como cumprir com todo o programa pensado para a arte educação, dentro da Educação Artística?

A Educação Artística foi incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, como uma tentativa de melhoria do ensino da arte, incorporando atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Na prática, constata-se que a "Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas de forma incompleta, quando não incorreta"[1].

O despreparo de professores, levados a assumir um trabalho em áreas distintas, sendo os mesmos normalmente habilitados em uma única área, provoca trabalhos intensivos na área dominada pelo professor, em detrimento das outras. Não se propõe como objetivo do presente trabalho a discussão da Educação Artística mas sim, uma reflexão sobre a mesma e de como o ensino do teatro, como eixo na mesma Educação Artística, pode vir a ser desenvolvido em nossas escolas.

O ensino da música e do desenho possuem estudos sistematizados, chegando inclusive a propor atividades levando em conta as diferentes séries, pois tem tradição na escola brasileira, o que não ocorre com o teatro; embora as encenações teatrais estejam sempre presentes nas festas escolares ou, às vezes, o texto de autores representativos sendo analisados nas aulas de português, o teatro não está sistematizado e seu ensino está distante da sala de aula.

Uma análise das propostas de atividades teatrais expostas em livros didáticos à disposição de alunos e professores revela a falta de um método de ensino que permita a ambos a utilização de todo o potencial criativo dessa e nessa linguagem. Com orientações simplistas como "faça cenário", "aproveite uma das pecinhas deste livro, prepare as personagens...", "escolha uma música e dramatize sobre essa história cantada" etc., os autores deixam alunos e professores perplexos e revelam desinformação quanto ao assunto. Em sua maioria são exercícios inócuos, com riscos de provocar bloqueios emocionais, pouco ou nada fundamentados, sem propiciar acesso aos processos de criação e produção dramáticos, nem mesmo facilitando meios para a apreciação do produto artístico em questão.

Experiências e estudos sobre o Jogo Dramático têm sido realizados no Brasil a partir da década de 50 (notadamente Olga Reverbel na UFRS), aplicando à nossa realidade escolar estudos aprofundados por diferentes pesquisadores estrangeiros (Léon Chancerel; Maurice Bourges; Michel Small, e outros).

Reverbel, apoiada na Psicologia Evolutiva de Piaget, desenvolveu seu trabalho para crianças de 7 a 12 anos e propõe atividades para essa faixa etária em publicação de 1978 e posteriores atualizações

USARI & FERRAZ, *Arte na cação Escolar*, p.16.

de suas pesquisas. Segundo a autora, "na escola não se pretende fazer teatro propriamente dito mais amplo, mas utilizar suas técnicas e princípios, adaptando-os às necessidades pedagógicas"[2].

Por outro lado, a mesma autora reconhece que "o mundo atual, vertiginoso, imprevisível, às portas do ano dois mil, conturba o adolescente, levando-o a formular perguntas cujas respostas não se encontram no teatro que se lhes oferece"[3]. Ainda citando Reverbel: "nunca deverá um professor pretender fazer teatro com seus alunos, mas somente Jogos Dramáticos ou Jogos de Expressão"[4].

O trabalho desenvolvido nos colégios Quarup e Metodista para o ensino de teatro, de 5ª a 8ª séries, propiciou-me oportunidade para identificar várias questões e conflitos a partir do que me foi apresentado na Universidade quando estudante, do que buscava como método de trabalho em vários estudiosos; do que tinha desenvolvido enquanto profissional de teatro (prática vivenciada no mundo artístico) e do que a própria escola em questão esperava da minha atuação profissional.

Um professor de Educação Artística (EA) entra em sala de aula para ensinar arte: tem que abordar essa questão estética porque deve ensinar e propor atividades expressivas, em, no mínimo, três diferentes formas. Entendendo a "arte como meio de se compreender o desenvolvimento individual em suas diferentes fases e como desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo"[5], o como ensinar Arte/Teatro foi minha primeira grande questão. Posteriormente, o problema passou a ser como integrar as diferentes formas expressivas e propiciar uma experiência, mesmo que mínima, a meus alunos, de cada uma delas.

Tendo sido o ensino do teatro, em minha atividade profissional, o primeiro objetivo a cumprir em sala de aula, com uma vasta experiência nos meios amadores e profissionais do fazer teatral, quando assumi, posteriormente, o trabalhar a música e as artes plásticas tinha como norteador as artes cênicas. É a partir delas que elaborei o presente trabalho e o jogo dramático vem sendo elemento vital em meus estudos.

Se o Jogo Dramático é "manifestação de liberdade absoluta em princípio"[6], como facilitar o aprendizado teórico e estético através das atividades expressivas? Como falar unicamente em jogo, quando a criança está, no seu entender, "fazendo teatro"? A criança deverá saber a diferença entre o ator e o jogador?

Conforme Barata, "o jogo dramático supõe luta de contrários - vontade e prazer do Jogo/Normatividade para que o jogo possa ser jogado - e a manifestação lúdica se completa"[7]. Então, se a criança aceita e acata regras e normas para o jogo, é lógico que o professor pode interferir dentro dessa normatividade, estabelecendo regras com os alunos para cada jogo proposto.

Essa certeza adquirida e comprovada na experiência, dentro de um trabalho empírico, veio a ser objeto de reflexão e estudo, buscando sistematização e fundamentação dentro das teorias disponíveis. Quando falo em regras a estabelecer baseio-me na consciência da capacidade da criança em construir seu material de trabalho para o jogo: um desenho, uma máscara; o entendimento de que teatro também é forma de comunicação - atividade expressiva. Ao invés de colocar na sala de aula o material necessário para um jogo, ou uma atividade mais extensa, tendo o jogo

ERBEL, O., *Teatro na Sala de*
p. 3.
cit., p.109.
cit., p. 18.
SARI & FERRAZ, *Arte na*
ção Escolar, p. 33.
RATA, J.O., *Didáctica do*
– *Introdução*, p. 36.
cit., p. 36.

como fase para atingir resultados, levo a criança a produzí-lo, dentro de suas capacidades, para atingir os objetivos propostos.

A criação e produção desse material pela criança, em minhas aulas, indicou-me caminhos para buscar respostas às seguintes questões:

COMO REALIZAR jogos e ensinar teatro? Como integrar as artes e deixar claro, na cabeça da criança, a razão de ser de cada uma delas?

COMO LEVAR aos estudantes do I grau elementos que propiciem conhecimento das produções artísticas teatrais do presente e de épocas anteriores?

COMO SUPRIR a falta de repertório de nossos alunos no que concerne a teatro?

COMO CONDUZIR ao conhecimento da estética teatral sem afetar o processo do Jogo Dramático?

Essas questões, assim como a situação do ensino do teatro e as propostas de Atividades Dramáticas que desenvolvi, foram somadas a uma nova postura que minha pesquisa levou-me a assumir. A ênfase ficou na elaboração de proposta que sistematize um trabalho, iniciado de forma empírica, a partir da aplicação de diferentes metodologias para a construção do material cênico pela própria criança, sabendo, de antemão, do papel das Artes Plásticas na confecção desse material e dos elementos musicais pertinentes ao processo teatral.

Existe uma pedagogia do Jogo Dramático disponível para a prática educativa. Concordo com Viola Spolin que o teatro, enquanto experiência grupal, "permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais"[8]. A praxis artística pressupõe a observação de como e o que é definido no transcorrer das aulas de arte, e o aprofundamento de conceitos, critérios e processos que levam a criança e o adolescente a dominar a linguagem específica da arte.

Formular um programa de curso de arte, visando a formação teatral, para o I grau seria pretensioso e incorreto. Não se tratando de curso profissionalizante, não cabe ao I grau tal propósito. No entanto, sabemos que o Jogo Dramático, por si só, como nos é apresentado, não supre necessidades surgidas dentro da própria classe (alunos não jogam, "fazem teatro") e não resolve questões teóricas e estéticas da linguagem.

Nossos alunos saem do 1° grau, na área de artes, dominando questões como a notação musical e suas figuras; conceituam frase musical e período, além de outros diferentes conhecimentos da área musical. Também dominam diferentes técnicas plásticas, passando pelo desenho, a pintura e a escultura, além de autores e períodos históricos das duas linguagens. Em teatro, o que aprendem?

Angustia-me entrar em uma sala de 8ª série do primeiro grau e constatar que o aluno participou de aulas de artes cênicas, em anos anteriores, e pouco pode dizer a respeito. Desconhece formas, autores, métodos. Saber que o teatro tem a necessidade de comunicar-se para que possa existir como arte é fundamental para que o aluno perceba que a atividade expressiva, em artes cênicas, deve aprimorar sua capacidade

LIN, V., *Improvisação Para* ro, p. 251.

unesp

de dialogar com o mundo. Se o aluno apenas realizou jogos dramáticos, discutiu o conteúdo dos mesmos, sua participação neles, a participação dos colegas, o relacionamento entre a turma durante o exercício, com certeza terá crescido dentro do âmbito vivenciado pela própria atividade.

Deparo-me com freqüência com outro tipo de aluno que fez "teatro" na escola. O que esse aluno aprendeu? Fez uma comédia? Quem foi o autor? Com que objetivo tal texto foi escolhido? Qual a contribuição artística dessa montagem? Essas questões embaraçam o aluno ao invés de ser um meio de aprofundar uma boa conversa. Encontro alunos que fizeram "teatro", foram "artistas" e "não deram para a profissão", "não tinham talento", foi só uma "brincadeira". E o que esse brinquedo propicia?

Fusari e Ferraz, arte-educadoras, enfatizam uma necessidade: "repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético"[9]. Assumi este como um dos objetivos da minha pesquisa.

Se por educação estética pressupõe-se a percepção, o uso, o conhecimento, a apreciação e a crítica da obra, é possível avaliar o quanto estamos distantes no que se refere a educação teatral. A Atividade Dramática objetiva favorecer a auto-expressão, oferecendo meios para o desenvolvimento da criatividade. Com esses meios, tenho como objetivo apresentar a produção dos artistas também como resultante do construir, representar e exprimir o mundo, assim como a difusão de suas obras.

Um programa tradicional de um curso de teatro é vasto e compreende: o texto, a dramaturgia, o espaço cênico, a encenação, a interpretação, a cenografia, o cenário, os figurinos e adereços, a maquiagem, a iluminação, a sonorização, a música, a direção de cena, a assistência de produção e, finalmente, as funções administrativas. Minha experiência levou-me a concluir que grande parte dos itens desse programa podem ser facilitados nas atividades com artes cênicas, a saber: Espaço Cênico, Cenografia, Cenário, Figurinos e Adereços, Maquiagem, Iluminação, Sonorização e Música.

É com base nesses itens, cujo aprendizado demanda conhecimentos de Artes Plásticas e Música, que apresento o grande objetivo da presente dissertação: levar o aluno, pelo jogo dramático, ao fazer teatral através da elaboração e confecção de elementos gráfico-pictórico-plásticos associados ao ato lúdico, somando-se a esses o conhecimento, o exercício e a apreciação musical.

Esclarecendo praticamente o objetivo acima, eis alguns exemplos:

O CONCEITO DE SÍMBOLO e a simbologia das máscaras em construções distintas, com técnicas diversas, possibilita abordar a tragédia grega, passar pela Commédia Dell'Arte e desembocar no teatro popular expresso no Bumba-meu-boi, rico em elementos musicais.

SOLUÇÕES ESTÉTICAS verificadas na história da arte deixam de ser meras fontes de pesquisa e apreciação para recriação em classe. Alguns figurativistas apresentam composição teatral, que, recriada por grupos de alunos - o que tenho chamado, nesse tipo de atividade, "cenário vivo"- leva à compreensão e domínio do espaço cênico. Grandes pintores auxiliam nas informações quanto a equilíbrio, peso, tonalidade,

ARI & FERRAZ, *Arte na ção Escolar*, p. 17.

iluminação; todos elementos também presentes em espetáculos teatrais.

AO PROJETAR GRAFICAMENTE um elemento cênico (máscara, figurino, cenário, etc.) e posteriormente construí-lo, o aluno tem um instrumento concreto para a auto-avaliação. O confronto entre o projetado e o realizado informa se o aluno atingiu o objetivo proposto.

SONS MUSICAIS dentro de ritmos específicos criam ambientes e enfatizam estados de espírito; buscar a percussão na pesquisa de instrumentos alternativos, criando-os e executando pequenos movimentos, associando-os a momentos cênicos, permite a compreensão de sincronia e harmonia.

ENFIM, O FAZER ARTÍSTICO toma duas dimensões: o aluno constrói os elementos cênicos assim como constrói o jogo em questão.

Em se tratando de pesquisa teórico-prática, adotei como metodologia recorrer, primeiramente, a um embasamento histórico da EA, desde a sua imposição legal, para em seguida abordar a bibliografia decorrente da mesma. Uma abordagem analítica que permitiu-me a descrição de um quadro da situação da EA, da sua aplicação, dos trabalhos realizados para sua viabilidade, como também da sua prática cotidiana.

Descrevendo meus experimentos dentro de uma perspectiva fenomenológica e revendo-os a partir das obras analisadas, foi-me possível elaborar um tratamento da questão dentro da legislação vigente, realizando análise crítica do quadro formado.

O levantamento teórico e a revisão de minha prática escolar conduziu-me para a experimentação prática, onde busquei comprovar as possibilidades de concretização dos objetivos teoricamente elaborados. Evitando a formulação de propostas de atividades que assumiriam um papel norteador para a prática em sala de aula, adotei o texto reflexivo para a exposição dos resultados obtidos.

Assim, concluo esta introdução apresentando os procedimentos adotados nas seguintes etapas do trabalho:

NO CAPÍTULO 1 descrevo minha experiência profissional, enquanto elemento condutor para minha hipótese/proposta. Apresento duas experiências distintas, peculiares, que têm caráter introdutório às reflexões que conduziram-me a acreditar nas possibilidades reais de desenvolver uma prática em sala de aula tendo como eixo o teatro e, através deste, desenvolver o ensino somando às atividades cênicas, outras, em expressões plásticas e musicais.

NO CAPÍTULO 2 examino alguns pressupostos legais para a EA em confronto com a realidade. Enfoquei, primeiramente, as "orientações legais", onde analiso documentação oficial que subsidia o trabalho do professor em Educação Artística, o que se pressupõe, o que historicamente ocorreu e discuto o mesmo a partir da prática escolar. Em seguida, apresento algumas "limitações cotidianas em escolas de I grau": em decorrência de minhas pesquisas e do meu trabalho prático, reflito sobre questões tais como o espaço físico do qual dispõe o professor, as sessões de planejamento, os trabalhos isolados e, entre outros, as condições materiais para a efetivação de sua prática. Concluo este capítulo com uma reflexão sobre a "condição e prática da EA" através de um posicionamento quanto ao papel do professor e sua formação, finalizando com a exposição de dados que demonstram as permanentes dificuldades da EA, prejudicando o trabalho do professor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

NO CAPÍTULO 3, apoiado em atividade supervisionada aplicada na Escola Terra Mater, onde realizei atividades que corroboram aspectos apontados na minha hipótese/proposta, reflito sobre a condição do profissional de EA. Ao priorizar o aluno, razão de ser da ação do professor, coloco a necessidade de facilitar atividades nas diferentes linguagens para garantir ao mesmo o desenvolvimento de suas potencialidades expressivas. Assim, tendo o teatro como eixo para integração de áreas, buscando uma educação global fundamentada nos teóricos abordados, aponto possibilidades de facilitar conhecimentos inerentes ao teatro, assim como os conhecimentos transmitidos com o trabalho em expressões plásticas e musicais.

unesp

CAPÍTULO I

MINHA EXPERIÊNCIA – COLÉGIOS QUARUP E METODISTA

1. QUARUP, 1986, TRABALHO COM 7ªs E 8ªs SÉRIES.

Em maio de 1986, em caráter de substituição, fui convidado a lecionar teatro[1] para turmas de 7ªs e 8ªs séries do primeiro grau, no Colégio Quarup, escola sediada à Rua Marechal Deodoro, 278, em São Caetano do Sul - SP, com dois prédios na mesma rua, em substituição ao ator e aderecista Luís Carlos Rossi.

O Quarup oferece os cursos de pré-primário e primário no período vespertino e primeiro e segundo graus no período matutino. Atualmente[2] possui cerca de 24 salas de aula e 1050 alunos, distribuídos em 14 turmas; duas secretarias, sendo uma administrativa e outra para assuntos pedagógicos, almoxarifado, salas específicas para línguas, sala de artes, sala de teatro, um anfiteatro[3], duas quadras, pátio com cerca de 300m², duas cantinas, uma biblioteca, refeitório para funcionários e duas salas para professores.

Sua estrutura administrativa é composta por dois diretores pedagógicos e um diretor administrativo, uma secretária, um orientador educacional e um corpo docente formado por 105 professores. Nos serviços auxiliares conta com 12 serventes, 6 seguranças e um bibliotecário. Conta também com coordenadores específicos para primeiro grau, segundo grau, primário, pré-primário e dois psicólogos.

O projeto pedagógico é construtivista, onde a construção do conhecimento é realizada pelo aluno com orientação docente. A avaliação é quantitativa, a média final é fechada com realização de conselhos de classe onde discutem-se a promoção ou retenção do aluno mediante os resultados obtidos.

O colégio vem de uma longa experiência com montagens teatrais que substituem a"festa de formatura" do primeiro grau, sendo a apresentação de fim de ano a comemoração do fim do curso. Empresa de classe média alta, teve sob contrato profissionais de teatro tais como Ulisses Cruz, Marcos Frota, Ivan Feijó e Marcos Macedo, entre outros. Para dar suporte técnico às apresentações, aderecistas, iluminadores e cenógrafos são contratados sob a orientação dos professores, que assumem, nessas montagens a função de diretor teatral.

Na condição de professor substituto por dois meses, limitei-me a seguir instruções do titular quanto ao que aplicar em cada sala, concluindo o semestre. Rossi, atuando na montagem de"Os Velhos Marinheiros"[4],foi cumprir temporada em Portugal. De volta da Europa a montagem foi cumprir temporada no Nordeste brasileiro; por isso o professor deixou o colégio.

Em Agosto de 1986, como professor contratado, reiniciei atividades trabalhando com as mesmas turmas. O esquema interno supõe que as turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries sejam divididas em duas. Cada metade fica um semestre letivo com o professor de teatro ou com o professor de artes[5]. No segundo semestre trocam-se as turmas, resultando, ao final do ano, que cada aluno participa de dois bimestres com atividades em teatro e dois com atividades em artes plásticas. A escola exclui de seu programa as expressões musicais.

1. Com uma divisão entre as duas formas, artes plásticas e teatro, havia um professor, especialista na área para aplicação do conteúdo.
2. Os dados que caracterizam a escola foram atualizados em entrevista pessoal com o diretor da escola.
3. O anfiteatro e a sala de teatro não existiam quando trabalhei na escola. As aulas aconteciam em salas comuns.
4. Adaptação da obra de Jorge Amado, direção de Ulisses Cruz, para o CPT – Centro de Pesquisa Teatral do SESC Vila Nova – São Paulo.
5. Professor de artes: Expressão usada, no colégio, para designar o professor que atua em artes plásticas.

unesp

Nas 8as séries permanece a divisão das turmas, com outra característica: no primeiro semestre os professores verificam a potencialidade dos alunos para a montagem de final de ano, designando os que irão para o palco e os que atuarão nas chamadas equipes técnicas. Essas são formadas por alunos que, sob a orientação docente, criam projetos de cenários, figurinos, adereços, iluminação, sonoplastia e pesquisa de temas inerentes a cada montagem.

De acordo com o esquema acima exposto formei duplas: nas 7as com a professora Maria Lúcia B. Duarte que lecionava especificamente artes plásticas e eu, teatro. Nas 8as, formava dupla com o diretor de teatro Ivan Feijó. Os profissionais de teatro lecionavam com licença especial concedida pela Delegacia de Ensino da região.

Como, em 1986, concluiria a licenciatura em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista"Júlio de Mesquita Filho", Campus de São Paulo, Instituto de Artes, minha contratação no Quarup deveu-se fundamentalmente ao meu histórico teatral, que remonta a 1976, a partir de quando passei a atuar profissionalmente, como autor, diretor e ator. Tendo buscado a Universidade para aprofundar meus conhecimentos e diversificar minhas atividades, percebi o magistério como possibilidade real e atrativa.

No Colégio Quarup, durante dois anos e meio de trabalho, descobri e levantei questões básicas que norteariam minha busca e postura enquanto educador. Como cursava a última fase do curso de Educação Artística acreditava-me apto para a regência de classe. A falta de experiência, gerando insegurança, além do fato de estar assumindo um trabalho no meio do ano letivo, levaram-me a dar andamento às atividades de acordo com a situação que havia encontrado. O referencial imediato para o trabalho em sala de aula vinculou-se ao contato recente com as matérias pedagógicas, a discussão e reflexão do estágio sendo discutido, e a avaliação da situação da Educação Artística dentro da Universidade.

1.1 O TRABALHO COM 7as SÉRIES – QUARUP - 1986

Ao assumir as aulas na terceira semana de agosto, encontrei atividades teatrais em desenvolvimento, aplicadas pela professora de artes plásticas. Constituíam-se em criação de cenas, em pequenos grupos, a partir de improvisação com temas livres. Como já haviam trabalhado durante duas semanas, deveriam apresentar-me os primeiros resultados para uma avaliação.

Pouco me lembro do que foi apresentado pelas duas turmas. Os temas foram banais e as atuações da maioria, insípidas. O que realmente marcou foi a atuação de um pequeno grupo da 7ª B. Antes de entrar na classe, após o intervalo, havia sido advertido de que alguns garotos eram indisciplinados e problemáticos. Arnaldo era o nome do líder e "se eu quisesse fazer um bom trabalho deveria expulsá-lo na primeira manifestação, do contrário, ele assumiria o controle".

Caminhando pelo pátio, em direção a sala de aula, encontrei um garoto travestido de menina. Peruca loira, vestido estampado bem maior que o corpo que cobria, pintura exagerada, além de bijuterias e uma imensa bolsa. Perguntei-lhe o nome: – Alessandra!, respondeu-me com voz fanhosa. Uma pequena balbúrdia havia ocorrido no recreio, posto que "Alessandra" havia tentado abraçar e beijar vários colegas.

Os companheiros de equipe rodearam-me prontamente, solicitando a primazia em apresentar a cena, ansiosos pela performance do amigo. "Alessandra" insistiu em apresentar-se por último, certa de um sucesso avassalador.

A maioria das equipes não havia concluído o exercício e a cena da equipe veio a público: na escola era proibido fumar e namorar. Reagindo a essas normas, "Alessandra" foi incumbida, pelos colegas, de seduzir o diretor do colégio. Quando ela conseguiu o intento, o casal foi surpreendido pelos colegas e o grupo passou a chantagear o diretor: ou ele liberava-os da proibição ou os pais da garota, sendo menor, seriam informados e o diretor iria para a cadeia. O diretor cedeu, para a ovação da classe e o sucesso absoluto da equipe.

Foi puramente instintivo, de minha parte, abandonar todo e qualquer aspecto da encenação teatral e instaurar um debate, com toda a classe, para discutir o caráter ético e moral da cena apresentada. Não cabia avaliar o trabalho cênico e sim, a postura do conteúdo nele abordado. Quem estava correto? Qual a atitude pertinente a cada pessoa, dentro da situação? Por que foram deixadas de fora, as implicações familiares?

A participação foi acalorada. Os prós e contras foram assinalados na lousa e analisados um a um. Foi um momento altamente produtivo onde a turma, sem desmerecer o trabalho dos colegas, reafirmou a postura da direção do colégio. Alunos e professor descobriam, na prática, as amplas possibilidades daquele tipo de exercício.

Dando vida a "Alessandra" estava o "problema" Arnaldo. Um garoto inteligente, esperto, dominando o que estava fazendo suficientemente para manter a personagem por toda a cena. Era um garoto habituado a indagar e raramente se contentava com um mero não. Altamente ativo, líder nato, parecia um terror para a maioria dos professores. Esse aluno, que mantinha médias altíssimas em todas as disciplinas, já havia sido suspenso algumas vezes, posto fora de classe outras tantas e corria o risco de expulsão.

Foi meu primeiro contato com o que se chamava aluno-problema; também a descoberta de que esse "tipo" constitui-se em ótimo aluno de artes cênicas, pude constatar ao longo dos anos. Habituei-me, desde então, a desconfiar da avaliação de terceiros. Cabe ao professor um diagnóstico de sua turma. As relações estabelecidas em sala de aula têm caráter absolutamente pessoal e circunstancial. Positivo ou negativo, um diagnóstico sobre cada aluno pode e deve ser verificado com os demais profissionais envolvidos no processo escolar, mas jamais realizado a partir de preconceitos estabelecidos.

No decorrer do semestre, sob orientação do colégio, realizei, com as duas turmas, trabalhos que conduziram a montagens de pequenas peças. Seriam essas um ensaio e/ou seqüência da formação necessária para os trabalhos com as 8ª séries.

Continuei com o trabalho de improvisação partindo da criação de personagens. A base era Stanislavsky[6]; escolher um tipo ou personagem e ir somando características, partindo do vestuário, da voz, do modo de falar e da maneira de agir. Sabendo que essas personagens não surgiriam rapidamente, não incomodava-me a ausência de uma interiorização - a construção psíquica da personagem. Um bom número de alunos atingia a caracterização física, uns poucos esboçavam uma voz e eu dava-me por satisfeito.

Não parei, naquele momento, para pensar na adequação da atividade às minhas duas turmas. Não pensei em Educação Artística, faixa etária, expressão. Meu trabalho era teatro; buscava formar atores mirins e pouco diferenciava a formação desses da formação de atores profissionais.

O método de Stanislavsky
esenta amplas possibilida-
de aplicação, adaptando-
a diferentes realidades.
e método completa-se em
ias publicações.
bibliografia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

A realidade do colégio levou-me a procurar situações que provocassem mudanças. Com alto poder aquisitivo e levados por hábitos anteriormente adquiridos, os alunos respondiam a solicitações para vestir e caracterizar uma personagem, por exemplo, recorrendo a lojas de fantasias. Compravam roupas, adereços, máscaras; mandavam confeccionar pequenos cenários. Preocupou-me, de pronto, a possibilidade de um exercício criativo estar sendo substituído pelo hábito do consumo. A interpretação deixou de ser meu objetivo único. Para a composição das personagens os alunos deveriam criar os materiais necessários às mesmas. Como seria praticamente impossível a eles confeccionarem suas próprias vestimentas, deveriam pensá-las, projetá-las, exteriorizando suas idéias através do desenho (Ilust.1). O mesmo deveria ocorrer com os cenários necessários a cada momento. Para a montagem do final do semestre esses elementos vieram a constituir parte dos objetivos a serem atingidos pelas turmas.



1

Foram esses os passos iniciais para a elaboração de todo um procedimento em sala de aula que amadureci ao longo dos anos. Os registros são escassos e o que levou-me a trabalhar de forma diferente com cada turma ficou perdido. Todavia posso comprovar duas montagens: uma totalmente baseada em criação a partir de exercícios de improvisação, com a 7ª série A e outra, montagem de um texto infantil, com a 7ª série B.



2

Recusei, para as duas turmas, a possibilidade de buscar um local apropriado para as apresentações. Isto resultaria na obrigatoriedade de alugar um espaço e cairíamos no palco italiano. Irritava-me particularmente o excesso do exercício do poder aquisitivo. Sendo crianças ricas, comprar era verbo corriqueiro. Também enquanto etapa de formação não intuía ser aquele o momento ideal para uma apresentação pública, embora os alunos pressionassem nesse sentido.

Uma apresentação ocorreu em palco italiano; a outra em semi-arena. (Ilust.2) Uma turma foi o público para a outra e vice-versa. A simplicidade de ambas as montagens pode-se verificar nas imagens fotográficas. O trabalho de buscar o espaço ideal, adequá-lo e concretizar as duas montagens foi bastante proveitoso.



3

Ao solicitar criação de vestuários e cenários abri, automaticamente, a possibilidade de ser do aluno a sugestão da trilha sonora e da sonoplastia. Anexar elementos tais como patins, skate, dança de rua (Ilust.3) foi fator inerente ao processo. Minha postura, partindo de Stanislavsky, deveria ser coerente com o mesmo. Em "A Construção da Personagem"[7] o autor diz que o melhor teatro é o que temos diante de nós, com nossas possibilidades.

Possibilitar aos alunos que se manifestem, se expressem com seus próprios mecanismos e repertório é condição básica para que se estabeleça um diálogo produtivo entre professor e aluno. Com elementos que lhes são próprios, o trabalho passa a ser primordialmente deles. A troca passa a ser possível, fácil. Esta postura, necessária ao fazer teatral, foi adotada em sala de aula, resultando em um relacionamento agradável entre as duas partes.

7. Stanislavsky diz: "Nosso método nos serve porque somos russos, porque somos este determinado grupo de russos aqui... Os artistas têm de aprender a pensar e sentir por si mesmos e a descobrir novas formas..." in STANISLAVSKY, C., *A Construção da Personagem*. p. 7.

1.2 O TRABALHO COM 8as SÉRIES – QUARUP - 1986

Cabe relembrar que, como professor substituto, conheci as turmas no final do primeiro semestre. Teoricamente os alunos estavam concluindo a primeira etapa do trabalho através do qual o professor teria meios necessários para definir as equipes que fariam as diferentes etapas de uma montagem teatral. Encontrei uma situação bastante peculiar: a maioria dos alunos constituíam pequenos grupos ensaiando cenas, visando a avaliação do final do semestre. Limitei-me a ver os ensaios e discutir e orientar cada cena. O problema maior consistia em que, enquanto os grupos se apresentavam, alguns colegas faziam uma rodinha para jogar cartas, no fundo da sala. Afirmando ser esta uma situação aceita pelo professor efetivo, em viajem pela Europa, não tinha como verificar sua postura frente a atitude dos alunos. Por outro lado, minha inexperiência e meus conhecimentos precários dificultavam-me a ação: o que fazer com os demais alunos, enquanto um grupo específico está sendo atendido? Concluí o primeiro semestre sem responder a esta questão.

Daquele primeiro contato com adolescentes ficou-me na memória um pequeno grupo, liderado espontaneamente por uma garota. Esta era uma adolescente típica, o rosto cheio de espinhas, vários quilos acima da tabela, um pouco desengonçada, mas dotada de uma sensibilidade incomum que a timidez não permitia-lhe expor. Nitidamente interessada na aula, evitava mostrar-se menina. Submetendo os colegas, inverteu papéis. Ela encenava um garoto e o colega, uma menina. Tendo percebido a situação, optei por não impedi-los. Preferi cobrar-lhes uma atuação naturalista e o caos foi instaurado: ela não conseguia interpretar um menino e o colega, intimidado pela classe, não conseguia ser, no palco, uma menina. Foi a maneira que encontrei para que, vivendo personagens do próprio sexo, pudessem exprimir-se melhor. Novamente a intuição veio a orientar minha atitude. Via-me totalmente despreparado para enfrentar essas situações delicadas que surgem com o trabalho cênico em sala de aula.

Ao voltar no segundo semestre, como professor contratado, busquei, de imediato, mudar o quadro que havia encontrado. O jogo de cartas foi proibido. Cada cena passou a ser discutida e avaliada por toda a turma, assim como as sugestões para modificações passaram a ser demonstradas praticamente por quem as sugerisse.

Tivemos em especial, nesse semestre, a realização dos exercícios finais de improvisação, iniciados no primeiro semestre, que antecediam o início da montagem teatral. Tive como parceiro o diretor teatral Ivan Feijó, que já havia escolhido uma tradução e adaptação livre para teatro infantil, feita por Rodrigo Paz, de "As Alegres Comadres de Windsor", de William Shakespeare. A coordenação geral da atividade seria do também diretor Ulisses Cruz. Tendo por objetivo comemorar a "formatura" das duas turmas de 8ª série, a montagem seria apresentada para pais e convidados, substituindo as solenidades tradicionais de entrega de certificados. Note-se que o final do curso não era assimilado como mera etapa cumprida, uma vez que o primeiro grau não tem caráter conclusivo. Havia a "formatura" e quando questionávamos: "Formando em que?" os alunos ficavam embaraçados. A montagem funcionava, na realidade, como um ritual de passagem, instituído pelo colégio, mantendo-se a mentalidade de "formatura".

unesp

Como parte de um trabalho que antecedeu o início de minha atuação, as duas 8ªs já estavam subdividas em três equipes com funções assim definidas: Um grupo ficaria por conta da parte técnica da montagem, os dois restantes, subiriam ao palco e, de acordo com a peça, formaram o "grupo do castelo" e o "grupo da floresta". Coube-me o trabalho com o "grupo da floresta" e parte da equipe técnica. A outra parte dessa mesma equipe e o "grupo do castelo" recebeu orientação de Feijó.

A tarefa de orientar diferentes trabalhos em duas horas-aula semanais era complicada. O grupo responsável pela parte técnica, composto por 24 alunos, formou equipes que elaboraram, sob a orientação dos professores, o cenário, figurino, iluminação e sonoplastia. Esses mesmos alunos, em outra formação de equipes, elaboraram um programa da montagem e ilustrações para o mesmo, além de realizar a fundamentação teórica situando historicamente o autor e sua obra. Esses alunos acompanhavam os ensaios e recebiam orientações, discutindo propostas e formas de concretizações, no início ou final de cada aula.

Partindo de um princípio comum no teatro profissional de que o diretor determina, a partir de sua concepção do espetáculo, e os demais executam, nossos alunos pouco criaram dentro das especificações citadas acima. Concepção de Feijó, o cenário foi de estruturas de madeira, similares a escadas, executadas em uma marcenaria profissional. Para o pessoal do castelo, roupas que remetiam à Grécia, e para o pessoal da floresta, kimonos japoneses. Os alunos foram a lojas comerciais para recolher mostras de tecidos para a confecção do vestuário.

A iluminação foi pensada a partir de lanternas japonesas, compondo com a parte elétrica usual. Esta, foi idealizada e montada por Domingos Quintiliano, iluminador profissional. Máscaras e adereços foram criadas também por profissionais do ramo: Fábio Brando e Luís Carlos Rossi. Estes mantêm ateliê de adereços e vestuários, atendendo demanda do teatro paulista.

Escolhidas pelo professor, as músicas utilizadas foram gravadas pelos alunos e reproduzidas por dois deles, durante a encenação. O resultado final do trabalho das demais equipes pode ser conhecido através do programa distribuído ao público na ocasião. É possível uma visão analítica parcial do trabalho a partir do programa. Para conhecimento do conteúdo do mesmo, optei por transcrevê-lo no ANEXO 1.

Ao realizar uma análise do programa da montagem apresentada a visão é de um trabalho elaborado, complexo, embora os textos sejam superficiais. Recebendo o programa antes da apresentação, os pais e convidados tiveram um registro do que teria sido o trabalho de cada estudante. A grande maioria, certamente, desconhece como foi realmente trabalhado cada aspecto. A ficha técnica é o maior problema, dado a maneira como cada item foi realmente realizado.

No palco, todavia, os alunos estiveram bem. O espetáculo foi bonito e todos saíram satisfeitos. Cenicamente o "pessoal do castelo" (Ilust.4), 10 alunos, foi orientado pelo diretor Ivan Feijó. Comigo, ficou o "pessoal da floresta" (Ilust.5), com 14 alunos. As cenas que exigiam elementos dos dois "locais" foram dirigidas por Feijó.

Para a montagem de cada cena meu trabalho inicial foi a proposição de exercícios de pequenas cenas em duas etapas; na primeira os alunos improvisavam temas e situações sugeridas pelo texto. Após a realização dessas cenas, partia-se para a segunda etapa, onde os alunos abordavam o texto diretamente. Memorizá-lo passou a ser algo tranqüilo, já que a situação era conhecida.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19



4



5

Questões técnicas relativas ao trabalho do ator foram abordadas. Uma voz clara e forte se fazia necessária e escolhi exercícios simples de dicção[8], somados à consciência da distância em que a voz deveria chegar. Para facilitar ao aluno a compreensão da necessidade de ampliar a voz, montava as cenas colocando os alunos longe uns dos outros. Sem gritar, eles deveriam fazer-se entender. Busquei limitar-me ao obtido em sala de aula, com receio de provocar problemas naqueles que já estavam em fase de mudança de voz.

O trabalho corporal limitou-se à busca de uma postura coerente de cada personagem, com um gestual também coerente, exercitando-se a naturalidade de cada gesto, evitando-se a afetação estereotipada. A postura solicitada no espaço cênico passou a ser cobrada fora dele. O sentar-se ereto e a consciência do gesto como elemento que enfatiza a fala usados intencionalmente no palco.

O lado humano nesse relacionamento foi o diferencial que levou-me a perceber todo o potencial da profissão na qual trilhava os primeiros passos. Um caso em especial merece o registro enquanto ilustrativo de situações inerentes a esse tipo de trabalho. Ao comentar acima minha iniciação com as 8ªs séries, no primeiro semestre, citei uma aluna em específico, que chamei de "adolescente típica". No segundo semestre notei o maior envolvimento que esta garota passou a ter com as atividades propostas.

Não posso precisar as razões desse envolvimento. Percebia nela uma vontade em ir além; as aulas e exercícios permitiam-lhe expressar-se perante os colegas, mostrar-se e, fundamentalmente, ser reconhecida. A cada exercício bem realizado, os colegas elogiavam-na e eu percebia o quanto isso fazia-lhe bem.

A questão que me intrigava era o fato de que ela optava por personagens caricatos, engraçados. Ao mesmo tempo em que ela mostrava seu potencial para a composição de tipos, a imitação de outros, evitava os personagens que exigissem que se mostrasse por inteiro para os colegas. Perucas, roupas engraçadas, máscaras e tipos, nunca a pessoa. Intuí que ela precisava trabalhar sem qualquer adereço ou muleta. O fato de ter alguns quilos a mais e algumas espinhas no rosto eram questões que dificultavam-na em aceitar-se. Acreditei ser meu dever, como professor, propiciar uma oportunidade para que Sílvia, este é seu nome, pudesse mostrar-se enquanto adolescente, jovem mulher.

Os exercícios não serão tados; ver ANEXO 2.

Um dos personagens centrais de "Sonho de Uma Noite de Verão" é Titânia, a rainha dos elfos. Um grupo de meninas, todas muito bonitas, disputava entre si o papel. Os resultados dos exercícios realizados por Sílvia justificaram-me a ceder o papel a ela, ignorando a disputa entre as colegas. A aceitação de minha escolha não foi tranqüila. Alguns comentários e insinuações das colegas, somados à insegurança da garota, levaram-na a recusar-se a fazer a personagem.

Certo dos motivos daquela atitude, assumi uma posição autoritária obrigando-a a representar aquela personagem. Se por um lado nossas discussões beiravam o bate-boca, por outro percebia seus olhos brilhando com a perspectiva do trabalho. Ela não conseguia ver-se na personagem. No final de um dia de aula, continuamos a discussão. Ela achava-se feia, desengonçada. Ao abrir-se, deu-me a certeza de estar no caminho certo.

Toda uma negociação estabeleceu-se entre nós. Exigi que ela passasse a fazer as aulas usando vestido e salto alto. Ameacei não permitir sua presença em sala de aula caso não cumprisse minha exigência. Sabia o quanto ela teria que alterar a própria postura com esses elementos. O salto alto visava um andar elegante, feminino. O vestido exigiria-lhe um maior cuidado ao sentar-se, gestos delicados. Em contraproposta, ela insistiu em que a montagem de suas cenas fossem ensaiadas sem a presença dos colegas.

Profissionalmente já havia visto situação similar. Algumas atrizes realizam todas as primeiras etapas da montagem de uma cena apenas com quem contracenam; depois do trabalho esboçado é que mostram para os demais colegas. Assim foi feito. Trabalhava com ela no final de cada aula; permaneciam na sala só os colegas com os quais contracenaria. Os demais veriam o resultado nos ensaios gerais.

No decorrer dos ensaios, um novo dado veio à tona. O garoto escalado para o papel de Oberon, marido de Titânia, era a paixão secreta de minha aluna. Era visível o rubor de suas faces quando ele, por exigência da cena, pegava suas mãos, acariciava-lhe o rosto. Ele e outros garotos que com ela dividiam a cena descobriam-na menina, mulher, muito além da colega engraçada das cenas anteriores.

Feijó havia-me proposto que as cenas de Titânia fossem elaboradas de forma a dar uma visão grotesca da personagem. Algo que lembrasse Gargamele, a personagem de Rabelais[9]: gorda, comilona, exagerada. Não aceitei, diante da situação acima exposta. "Minha" Titânia foi graciosa, elegante, bela. Assim foi vista e aplaudida.

Os pais da garota perceberam seu envolvimento com o trabalho escolar e puderam vê-la no palco. Foi através deles que soube de uma mudança de atitude e comportamento também dentro de casa. Viemos a nos encontrar outras vezes, fora da escola. Com a família, ela esteve presente assistindo a alguns trabalhos profissionais que apresentei em São Paulo.

Minha primeira experiência escolar chegava ao fim. O trabalho em sala de aula, o envolvimento com os alunos e as possibilidades do teatro na escola eram novidades que careciam de digestão, reflexão. Acreditava estar fazendo um bom trabalho. A certeza disso refletiu-se em um acréscimo de aulas e turmas que me foram oferecidas pela direção do colégio, no ano seguinte. Tendo sido tratado na faculdade como aluno-ator, assim tratei meus primeiros alunos. Eu ainda teria muito a aprender.

9. Gargamele é personagem, mãe de Gargantua. Ver bibliografia.

unesp

1.3 - QUARUP, 1987

Foram-me atribuídas aulas de 5ª a 8ª séries em 1987. A proposta era a mesma, ensinar teatro. O esquema do colégio se mantinha. Lecionei para duas classes por série, sendo que nas 5ªs, 6ªs e 7ªs séries formei dupla com o professor Marcos Macedo, que atuava em artes plásticas, e continuei formando dupla com Ivan Feijó, nas 8ªs séries.

O colégio convocou todos os professores para um dia de planejamento. Meus dois colegas, não tendo formação para o magistério, tinham dificuldades em elaborar um plano. O conhecimento que obtive na faculdade pressupunha a Educação Artística e não um curso de teatro para crianças. Tinha um semestre para atividades teatrais e deveria seguir o esquema do colégio. Assim fiz o que pressupunha ser correto. O trabalho anterior dera-me confiança. Abaixo, a transcrição dos planejamentos para cada série:

5ª SÉRIE - I GRAU

OBJETIVO — Descoberta da linguagem teatral enquanto fator inerente à vida do próprio aluno.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS — Significado do teatro.
A palavra como elemento imprescindível à comunicação.
Palavra e movimento conjugadas para transmissão de idéias.
Perceber; criar; representar.

CONTEÚDO — Recuperando as fases evolutivas do jogo dramático infantil.

I Bimestre:
1 - Brincadeiras dramatizadas; cantigas de roda; etc..
2 - Imitação: "brincar de teatro", recordando:
Rituais do cotidiano,
Estórias e lendas,
Pessoas e animais (acrescentado outros meios de expressão).
3 - Elaborando propostas em grupo:
Atividades expressivas de elementos agrupados.
Iniciação prática à criação coletiva.

II Bimestre:
1 - Conscientização da linguagem dramática.
Confronto entre intenção e realização.
A palavra como fonte geradora de expressão.
Soluções cênicas a partir de experiências reais.
2 - Brincadeiras planificadas e dramatizadas.
Cenário, vestuário e adereços enquanto intenção de veracidade.

AVALIAÇÃO — Cena(s) simples a partir de temas, ambientes e personagens discutidos em classe.
Dramatização de contos, fábulas ou lendas.

6ª SÉRIE - I GRAU

OBJETIVO — Proporcionar o desenvolvimento da auto-expressão e da expressão grupal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS — Desenvolvimento da espontaneidade, imaginação, percepção e criatividade.
A fantasia como elemento adicional à criação.
Domínio de elementos básicos de expressão corporal.
Liberar; sensibilizar; estimular; criar.

CONTEÚDO

I Bimestre:
1 - Jogos dramáticos de expressão não-verbal.
Descoberta do movimento.
Descoberta do som.
Dimensionamento do espaço.
2 - Jogos dramáticos de expressão verbal.
Criação de cenas partindo de palavras, músicas, etc.
Dramatização de contos, fábulas e lendas.

II Bimestre:
1 - Criação de personagem, tendo como base a fantasia.
Introdução de elementos externos: maquiagem, máscaras.
2 - Criação de personagem a partir da imaginação
O espaço "real": introdução de cenários.

AVALIAÇÃO — Criação dramatizada a partir de resultados obtidos nos dois bimestres, evidenciando elementos conquistados.

7ª SÉRIE - I GRAU

OBJETIVO — Evidenciar o teatro como linguagem, experiência criativa comunicação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS — Desenvolvimento de elementos que possibilitem improvisação.
Identificando o público como elemento receptor.
Proporcionar condições para o surgimento de teatro.
Consciência do corpo e da voz enquanto matéria-prima do fazer teatral.

CONTEÚDO

I Bimestre:
1 - Proporcionando o teatro improvisacional:
Jogos de desinibição, descontração e confiança.
Criação de personagem relacionando-o com todas as possibilidades ambientais e interpessoais.
Criação de cena a partir de soluções obtidas.

II Bimestre:
1 - Proporcionando uma experiência de teatro formal:
Escolha e análise básica de um texto e/ou partes de um.
Projeto global de uma montagem: cenários, figurinos, iluminação, sonoplastia, etc.
Montagem, enquanto aplicação dos itens estudados.

AVALIAÇÃO — A partir dos resultados obtidos nos dois bimestres.

O que chamamos de planejamento para a 8ª série foi uma relação de temas distribuídos dentro do calendário. Foi essa relação que apresentamos e aceita pela escola. Segue a transcrição:

8ª SÉRIE – I GRAU

Programa Básico: fevereiro, março, abril e maio:

TEMAS INTERPRETAÇÃO: observação; concentração; orientação; percepção; imaginação; emoção; memória; ação.

VOZ: articulação; modulação; projeção; relaxamento; exercícios de dicção.

CORPO: desinibição; liberação; descontração; confiança; relaxamento; mímica.

MONTAGEM DE CENAS: improvisação; texto formal (autores nacionais e estrangeiros); *workshops*.

TEORIA E HISTÓRIA: o que é teatro; signos no teatro; a importância do gesto; panorama do teatro brasileiro e mundial; destaque para o teatro paulista.

Junho: divisão das classes em parte técnica e palco.

Técnica - seminários: Iluminação; cenografia; sonoplastia; figurino; maquiagem; divulgação; produção.

Palco - definição do elenco; construção das personagens (1ª análises); exercícios iniciais; voz e corpo.

3o Bimestre:

Técnica (grupo): definição de equipes: projetos e prática de cada item.

Palco (grupo): exercícios de corpo e voz; *workshops* paralelos; análise e montagem de cenas.

4o Bimestre:

Técnica:projeto específico e confecção, de acordo com a montagem.

Palco: montagem das cenas; ensaios gerais, corridos; apresentação.

Os planejamentos para as quatro séries, expostos acima, são um equívoco. São, grosso modo, um curso de teatro, distribuído ao longo das quatro séries, ignorando as nuanças de cada faixa etária, pressupondo uma formação técnica direcionada para uma forma de expressão e desconsiderando as artes cênicas, no I grau, como atividades para o desenvolvimento expressivo do aluno. O objetivo real era formar o aluno, durante os três primeiros anos para, no quarto ano, estar apto a participar da montagem final.

Se houvesse, no Quarup, um projeto pedagógico consistente, certamente teríamos de adequar esse planejamento aos objetivos da escola, do curso e de cada série. Sem profissionais com competência para avaliar o trabalho de cada docente, é difícil apontar as falhas do planejamento de cada profissional. Sem qualquer conexão com o trabalho que seria feito pelo professor de artes plásticas, a Educação Artística, dentro do que para ela foi legalmente pensado, era ignorada no colégio.

Um curso de teatro, dentro do I grau, era o que iríamos aplicar.

Segue relato partindo das lembranças e do material que mantive, aleatoriamente, sem pensar em registro científico:

1.3.1 – O TRABALHO COM 5ªs SÉRIES / QUARUP / 1987

Minha primeira indagação quanto a Educação Artística começou, efetivamente, no primeiro bimestre, quando me deparei frente a frente com a turma da 5ª série A. De acordo com meu planejamento, montei o seguinte esquema para a primeira aula, ocorrida no dia 24/02/87:

APRESENTAÇÃO PESSOAL - entrevista básica com cada aluno.
LEVANTAMENTO DE APTIDÕES - além de teatro, música e desenho.
LEVANTAMENTO DE BRINCADEIRAS COMUNS a cada aluno.
COMO "AQUECIMENTO" - cantigas de roda.
RECRIAR E DRAMATIZAR as brincadeiras; "fotografias".

Nos três primeiros itens busquei um diagnóstico da classe; nos dois finais, pretendi introduzir meu conteúdo específico. Praticamente iria basear-me em cantigas de roda para brincar com as crianças. Em seguida, analisar as letras das músicas para montar cada situação em quadros fixos, como fotografias. Ex.:

"O cravo brigou com a rosa
Defronte de uma sacada
O cravo saiu ferido
A rosa despedaçada

O cravo ficou doente
A rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
A rosa pôs-se a chorar" [10]

Cada verso acima sugere uma imagem, com personagens e cenários específicos. Toda a sala de aula pode ser envolvida na elaboração de cada imagem. O exercício, no final, consistiria em fazer a brincadeira de roda, a dança tradicional, e em seguida, ainda cantando, mostrar os quadros, sucessivamente. Trabalha-se a expressão corporal, compõe-se uma personagem com características estáticas, além de exercitar a integração em classe e o trabalho em equipe. O aluno deve ir além do estabelecido e propor uma imagem nova, criativa, para a brincadeira, sem perder, da mesma, o aspecto tradicional.

Posteriormente, vim a realizar este exercício com resultados positivos. Naquele primeiro dia de aula foi um desastre. Comecei a perceber as dificuldades em aplicá-lo ao fazer o levantamento das brincadeiras comuns a cada aluno. Crianças das grandes cidades, confinadas a apartamentos, pouco aprendem em termos de brincadeiras coletivas. Habituadas à televisão e ao pequeno espaço doméstico, tendem a utilizar brinquedos e a realizar brincadeiras individuais.

10. Música de domínio público; folclore popular.

unesp

Ao detectar esta situação resolvi ensinar as cantigas e suas respectivas danças aos alunos. O problema que surgiu em seguida foi maior: aos 10/11 anos, crianças já se sentem "adultas"; o que eu propunha era para "crianças". Além disso, "dançar não é para meninos" e estes, principalmente, "não brincam com meninas". Hábitos adquiridos em anos anteriores e preconceitos estabelecidos; como lidar com tudo isto? O que fazer diante de um grupo de crianças em se tratando de atividades teatrais?

O fracasso desta primeira aula levantou inúmeras dúvidas; não sabia o que fazer. Deveria iniciar uma montagem de um texto de Maria Clara Machado? Deveria limitar-me a jogos e passatempos? Onde entraria a questão educacional? A primeira grande conclusão a que cheguei foi a de que a Universidade não me preparara para desenvolver uma ação educacional junto a crianças, embora tenha fornecido um documento que me habilita para tal ação.

Já licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São Paulo, Instituto de Artes, no 1º e 2º anos tive a disciplina "Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas" (No 1º ano, em 1984 e no 2º ano, em 1985), com carga horária total de 150 horas. Esta disciplina tratou as turmas das quais fiz parte como alunos/atores, com exercícios de interpretação e montagens de peças.

O ausente foco em educação foi motivo de discussão em sala de aula e junto a setores administrativos da Universidade. Pouco pode ser mudado, no programa da disciplina; não havia abertura do docente. Além do que o programa de curso do professor encaixava-se dentro do que se podia encarar como "Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas", encontrando aparato legal.

Constatar a precariedade do meu aprendizado era um fato. A necessidade de trabalhar, outro. Iniciei, a partir de então, uma pesquisa autodidata, buscando suprir minhas lacunas para poder vir a ser um bom profissional. Tendo, naquele momento, duas turmas de 5ª série, tinha de buscar solução imediata para evitar o mesmo erro na segunda turma. Tive três dias entre uma turma e outra, para pesquisar; encontrei a tradução do livro de Viola Spolin[11], Improvisação Para o Teatro, e passei à sua imediata aplicação. A seguir, o esquema da aula aplicada na 5ª Série B, em 27/02/87:

APRESENTAÇÃO PESSOAL - entrevista básica com cada aluno.
LEVANTAMENTO DE APTIDÕES - além do teatro, música e desenho.
LEVANTAMENTO DE BRINCADEIRAS comuns a cada aluno.
V. SPOLIN: Exercícios de Orientação.
Primeira sessão de orientação:
EXPOSIÇÃO: dividir o grupo em dois. Enviar um para o palco, enquanto o outro observa.
DAR, após desconforto, uma tarefa para realizar.
TROCAR os grupos e repetir o processo.
AVALIAÇÃO GERAL da exposição. (Cuidado! Não responder por eles)
Questões:
Como vocês se sentiram logo que subiram ao palco?

11. SPOLIN, V., *Improvisação para o Teatro*, 1979

unesp

Como os atores pareciam nos primeiros momentos em que estavam no palco?
(atentar para as respostas físicas)
Como você sentiu seu estômago?
Como você se sentiu quando estava realizando a tarefa?
E o que aconteceu (em relação às respostas físicas).

"TEORIA" - POC- Alguma coisa para fazer - Ponto de concentração.

O esquema acima não foi totalmente aplicado, no primeiro dia; tinha apenas duas horas/aula semanais. Consegui um melhor resultado do que na outra turma, mas tive de adaptar os exercícios. Os alunos tinham dificuldades em analisar os resultados dos exercícios e constatei não ser aquela a faixa etária ideal para a aplicação dos mesmos.

Foi um trabalho bastante experimental o realizado naquele primeiro semestre. Baseando-me em Spolin, apliquei uma série de propostas da autora, e adaptando-os e somando elementos outros, decorrentes de minha experiência pessoal, procurei encontrar uma forma de trabalho para a 5ª série.

Busquei, de imediato, quebrar as barreiras percebidas. Precisava buscar o trabalho coletivo, sem distinção de sexos. O trabalho em grupo foi aceito prontamente. Busquei formar os grupos por sorteio. Assim, diversificava os grupos e colocava lado a lado, meninos e meninas. Aplicando-se o critério do sorteio, formou-se o hábito. Poucas semanas após, ao pedir a formação de grupos, os mesmos apresentavam-se heterogêneos.

Percebi a necessidade de toda uma atenção especial a ações simples, buscando fazer com que o aluno pudesse perceber-se, e a seus atos, como meios de expressão cênica. Lavar-se, vestir-se, comer, beber, ações quotidianas que informam maneiras de ser, pensar e agir de diferentes povos, diferentes pessoas. A percepção passa a ser elemento vital para o aprendizado cênico. Jogos de observação passaram a ser uma constante, buscando sensibilizar, aprimorando a identificação de objetos, pessoas, e a observação do ambiente.

Busquei exercitar a memória também em seus aspectos físicos. Uma pesquisa sobre os sinais com os quais as pessoas se comunicam foi parte importante na percepção do elemento não verbal no dia-a-dia do ser humano. Jogos onde o tato é usado para a identificação de objetos, complementavam os exercícios com a memória e ampliavam, para o aluno suas possibilidades perceptivas.

Distribuir ações para que um grupo de alunos as realize e os demais colegas identifiquem-nas é divertido e os resultados positivos: os alunos têm condições de realizar e identificar ações simples, há um crescimento a partir de maiores dificuldades em outras mais complexas, como, por exemplo, demonstrar fome. Assim, pude ir aos limites dos meus alunos.

Percebi a necessidade de caminhar lentamente para que meus alunos pudessem apreender cada etapa do processo teatral. Busquei ações mais complexas, mas baseadas no conhecimento inerente àquela faixa etária. A idéia de teatro como ritual baseado em elementos da vida humana,

fez-me investigar junto aos alunos os rituais percebidos no cotidiano. Diferentes cerimônias obedecem a esquemas fixos de representação. Assim, ampliei o jogo: os alunos deveriam levantar os personagens e montar um quadro fixo, como uma fotografia, ilustrando ou representando, por exemplo, um casamento, um batizado, um enterro, uma primeira comunhão, um noivado e assim por diante.

Exemplificando o jogo: Dividindo a classe em pequenos subgrupos, sorteava um ritual para cada subgrupo em sigilo; os demais não deveriam conhecer a proposta do subgrupo. Este deveria identificar as personagens necessárias para a representação do ritual e compor o mesmo perante a classe, de forma a facilitar ao grande grupo a identificação do ritual representado.

Um casamento carece de um noivo, noiva, os pais de ambos, padre ou juiz, padrinhos e damas de honra. Realizada a composição perante a classe. a identificação é praticamente imediata. Procurava então discutir a composição apresentada pelo grupo. Em teatro faz-se necessário comunicar ao público as ocorrências sobre o palco. Qual a melhor maneira de mostrar cada proposta? Várias formulações eram apresentadas até chegar-se a uma considerada a mais adequada pelos alunos.

A dificuldade seguinte passou a ser a inclusão da palavra no espaço cênico. A certeza da impossibilidade de se fazer teatro, dentro de uma visão tradicional desse fazer, foi crescendo a cada aula. Sabia que ao escolher um texto e distribuir suas personagens para meus alunos, iniciando uma montagem, estaria quebrando todo um processo que se formava na minha prática escolar. Mas as solicitações de meus alunos eram uma constante; convivendo com a realidade do colégio, onde os colegas sempre estiveram envolvidos em atividades teatrais, queriam, também eles, fazer teatro. E fazer teatro era subir ao palco e contar uma história.

Buscando estar próximo do universo de meus alunos, solicitei que pesquisassem contos de fadas e lendas para que pudéssemos representá-las. Buscando ligar essa nova atividade com as anteriores orientei-os para que escolhessem um narrador que deveria ler o texto escolhido enquanto os colegas representavam.

Essa ação demandou todo um trabalho no sentido de buscar os quadros fixos que pudessem ilustrar cada passagem do conto ou da lenda. Sem sair de cena, os alunos movimentavam-se de acordo com a narração e compunham visualmente o texto. Chamei a esse exercício "teatro de mímica com estória narrada". Lendas como "A criação da noite", "O curupira", "A cigarra e a formiga" e o "João de Barro" foram exercitadas. Entre os contos de fadas, "O gato de botas", "Pinochio" e "Chapeuzinho vermelho"[12].

A atividade final seria o principal meio para a avaliação do semestre. Os textos foram trabalhados para uma adequação cênica. Algumas passagens foram suprimidas, outras acrescentadas. Elaboramos um pequeno planejamento para o trabalho teatral. Consistia em pesquisa e escolha de um texto; leitura atenta para uma divisão por partes, cenas a serem montadas, além de detectar elementos complementares, tais como maquiagem, cenário e vestuário, como complementos para o entendimento da ação.

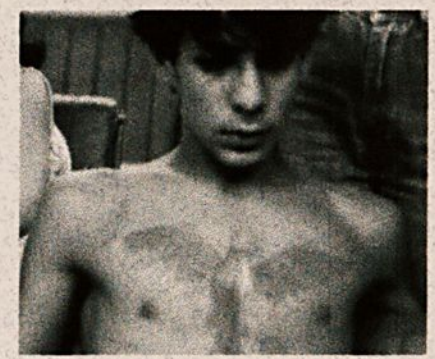
Com uma média de quatro alunos por subgrupo, algumas funções foram estabelecidas, determinando responsáveis pela direção, maquiagem, vestuário e cenário. Cenários e vestuários obedeciam às descrições do próprio texto, sendo representados por elementos cênicos:

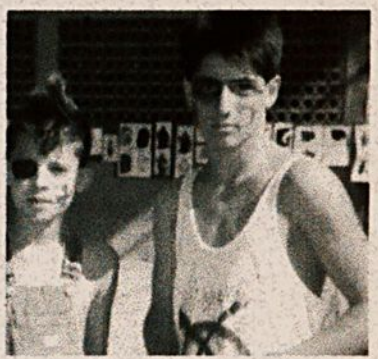
12. Há inúmeras publicações de lendas e contos de fadas. Uma pesquisa aprofundada pode adequar o conteúdo da narrativa ao objetivo que se pretende em sala de aula.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

cartazes, ou adereços. Objetos variados compunham tais elementos. A direção consistia em que o aluno determinasse a "marcação de palco", expressão utilizada em teatro para determinar o local de cada ator no palco, assim como sua movimentação pela cena.

A maquiagem foi um elemento que não esteve presente no meu trabalho no ano anterior. Resolvi experimentar o ensino de princípios básicos e efeitos bastante simples que podem ser obtidos com esse recurso. Tendo realizado oficinas com todas as turmas, de todas as séries, percebi o quanto os alunos se entusiasmavam com a atividade. As meninas ficavam entusiasmadas ao aprender a disfarçar olheiras e marcas de expressão. Os meninos apresentavam uma especial predileção por criar cicatrizes ou feridas expostas, além de elementos que imitam tatuagens. Percebi os componentes culturais aí associados (Ilustr.6). As meninas buscando a beleza; os meninos, o gosto pelo choque, pela ruptura com padrões estabelecidos.





6

Após várias aulas onde ocorreram ensaios, as pequenas montagens foram apresentadas apenas aos colegas de sala. A avaliação foi realizada pela própria classe. Respondendo a questões básicas, os colegas avaliavam-se uns aos outros, no final de casa apresentação. Comunicaram-se de maneira eficiente, tornando visível cada momento da narração? Conseguiram transformar em imagens físicas as situações sugeridas pelo texto? O que faltou? A brincadeira foi realizada com seriedade? Os alunos mostraram-se concentrados no que estavam fazendo? Havia elementos incoerentes com a história?

No final daquele primeiro semestre levantei algumas conclusões, junto com meus alunos, do que estávamos fazendo; partindo da pergunta básica, "o que é teatro", eis algumas respostas:

PAULA – *Não é só pra ver; é representar; quando você brinca, você está representando; teatro é representação.*

RENATO – *Trabalho que desenvolve o uso do corpo e da fala; expressa alguma coisa.*

JULIANA – *Maneira da gente se expressar baseada numa história.*

PEDRO – *Se não prestar atenção, não vai entender.*

LUÍS – *Relação entre atores e público, através da mímica e da fala.*

LÚCIA – *É uma diversão que todo mundo gosta.*

A preocupação com os aspectos cognitivos da atividade cênica foi elemento inerente a meu trabalho escolar. Pressupondo a escola como local onde se ensina, não encarava como suficiente a experiência obtida através das atividades aplicadas. Somava-se uma constatação advinda da minha experiência com teatro profissional: encontrei em meios amadores e profissionais de artes cênicas um profundo desconhecimento teórico.

Quando assistente do diretor teatral Antunes Filho, no CPT - Centro de Pesquisa Teatral, do SESC Vila Nova, em São Paulo, pude ter contato com um imenso número de candidatos a atores. Mensalmente, Antunes realizava testes para admissão onde entrevistávamos a maioria dos concorrentes. Alunos de escolas renomadas desconheciam um método de criação de personagem, por inteiro, e as diferenças entre os principais métodos disponíveis. O conhecimento histórico também é falho, fragmentado, freqüentemente inexistente.

Nos dois anos em que estudei artes cênicas, na Universidade, essa disciplina tinha uma orientação para atividades práticas: exercícios para a formação do ator. Assim, fruto da minha experiência no teatro profissional, a preocupação com o ensino de aspectos teóricos e históricos do teatro sempre esteve presente. Após o semestre inicial algumas conclusões foram possíveis. As atividades e a discussão das mesmas permitiram-me elaborar um princípio teórico para meus alunos:

Teatro é uma brincadeira; como toda brincadeira, só é legal quando levada a sério. Também é um jogo, onde busca-se atingir metas através de diferentes propostas. Além disso, é uma experiência social, várias pessoas reunidas, várias situações a serem discutidas e a necessidade do consenso para chegar-se a uma conclusão. Teatro, finalmente, existe quando algo interfere na vontade de alguém ou de um grupo. É preciso um conflito, algo que dê partida, para desenvolver e solucionar no palco. Teatro completa-se na interação com a platéia; sendo esta o receptor, o teatro também é forma de expressão, comunicação.

No segundo semestre de 1987, as turmas foram trocadas. Pude aproveitar a experiência anterior e realizar um trabalho um pouco mais consistente com meus novos alunos. As ações foram planejadas a partir das aulas do semestre anterior. Foi um trabalho mais tranqüilo pois tive condições de selecionar cada atividade, podendo até prever os resultados possíveis.

Pude direcionar a classe para alcançar os objetivos propostos, já na entrevista inicial. A seguir, algumas perguntas que nortearam o primeiro contato com os alunos:

Qual a utilidade de uma aula de arte; como você vai utilizar o que você aprende em plásticas, teatro, música, desenho, na sua vida?

Qual a importância dos gestos na nossa vida: quais os sinais que usamos, no cotidiano, para comunicação?

Quais os momentos da vida que são teatrais?

A arte como forma de expressão já se esboçava nos diálogos iniciais e o conceito básico de ritual foi exposto. Na semana seguinte, os exercícios foram colocados em conseqüência da discussão e

da pesquisa inicial. Fruto de pesquisas buscando meios de aprofundar meu trabalho, encontrei e passei a utilizar alguns exercícios de expressão corporal e vocal baseados em Olga Reverbel[13].

Com um princípio de sistematização de meu trabalho pude avançar um pouco. Quando introduzi a palavra, segui o mesmo esquema descrito anteriormente. Durante o processo, comecei a conversar com meus alunos sobre as mudanças de linguagem, necessárias para a expressão dentro de cada forma específica. Tínhamos lendas e contos com a narrativa em prosa. Para o teatro, carecia de transformar essa narrativa em diálogos.

O exercício foi aceito e realizado com resultados positivos. Os alunos pegavam o texto e o decupavam em cenas. Em seguida elaboravam os diálogos pertinentes a cada cena. Percebi a possibilidade de um trabalho em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa. Mas com o semestre em andamento, os programas distintos de cada área, essa integração não foi feita.

Na transformação dos contos e lendas em textos teatrais, o "teatro de mímica com estória narrada" passou a se constituir em uma etapa. A etapa final era o grupo apresentando os diálogos por ele mesmo elaborados. Os resultados foram desequilibrados; alguns se saíram bem, outros não. Os problemas principais eram a voz e a timidez de alguns.

Quando a direção da escola promoveu uma apresentação pública (Ilust.7) conjunta dos trabalhos de artes plásticas e de artes cênicas esses problemas ficaram nítidos. Levados pelo entusiasmo do grande grupo, os alunos queriam apresentar-se. Eu achava que este era o caminho. O evento foi realizado na quadra de esportes. Uma grande exposição com os trabalhos plásticos formavam um semicírculo ao redor do palco. A platéia ficou na arquibancada.



7

Das pequenas montagens de meus alunos pouco foi ouvido; muitos alunos mostraram-se tímidos, constrangidos. Naquele primeiro momento concluí que tivera pouco tempo para o trabalho.

13. OREVERBEL, O., *Teatro na Sala de Aula, 1978.*

Achei que com um melhor preparo, meus alunos poderiam apresentar-se naquelas condições. Uma segunda experiência, no semestre seguinte, mostrou-me os mesmos problemas. As deficiências vocais poderiam ser corrigidas em um espaço adequado; a timidez, o constrangimento não. Com o tempo, percebi minha falha.

Meus alunos cumpriam etapas de um curso de formação geral. Não pretendiam ser atores. Levados pelo entusiasmo coletivo, pelas experiências positivas realizadas em sala de aula, não percebiam as diferenças entre um exercício em sala de aula e uma apresentação pública. Deveriam ser educados para melhorar seus meios expressivos, não para adquirir uma técnica profissional. Levaria essas conclusões, entre outras indagações, para minhas futuras ações educacionais.

1.3.2 - O TRABALHO COM 6as SÉRIES / QUARUP / 1987

O início de minha atuação junto às turmas de 6as séries, em 1987, foi cauteloso. Eu contava com uma provável experiência anterior, decorrente do trabalho que os alunos tinham realizado na 5ª série, com outro professor. Pude constatar que as duas turmas haviam assimilado pouco conhecimento. Eram capazes de relatar o "teatrinho" realizado em sala de aula, o conteúdo do mesmo, mas não dominavam os meios para se chegar a ele. Haviam sido conduzidos pelo professor a trabalhar pequenos textos e as montagens obedeceram às orientações, no que se referiam a vestuário e cenário.

Senti a necessidade de retomar o trabalho que pensava para a 5ª série, mas em uma escala mais rápida. Seria um meio de introduzir o que havia proposto em meu planejamento para a 6ª série. Os alunos demonstravam mais maturidade, se comparados com os da série anterior. Foram realizando e dominando os exercícios preliminares. Estes resultavam mais profundos, sempre carregados de um maior número de elementos que os da 5ª série. Por exemplo: ao solicitar uma pesquisa dos gestos utilizados para a comunicação no dia a dia, obtive cerca de 140 sinais.

Tive dificuldades similares às da quinta série ao aplicar alguns aspectos das propostas de Viola Spolin[14]. São os chamados exercícios de orientação, como apontados acima. Voltadas para si próprias as crianças têm dificuldade em observar com profundidade o trabalho do colega. As observações dos alunos são sempre subjetivas e superficiais, pouco ajudando aos companheiros. Procurei somar elementos de Spolin e Reverbel[15] para a realização do meu trabalho.

Na série anterior, solicitei ações simples, repeti isto em um primeiro momento, buscando um maior grau de complexidade. Reverbel, por exemplo, sugere a representação de objetos, parados e em movimento[16]. São exercícios que apresentam bons resultados a partir da sexta série. Repetidos nas séries posteriores, vão apresentando maior grau de profundidade na execução, de acordo com a faixa etária dos alunos. Experimentados na quinta série, não obtive bons resultados.

Jogos de expressão corporal e vocal foram realizados como meios preparatórios para uma provável montagem. Assim não parei, naquele momento, para avaliar o potencial do jogo em si, mas busquei verificar sua funcionalidade como meio para uma criação posterior. Com duas horas-aula semanais e a necessidade de chegar a um fim, a "criação dramatizada" apontada no planejamento pouco foi pensada e avaliada.

14. Spolin não pressupõe em seu trabalho o sistema que as escolas brasileiras de I grau adotam. Seu trabalho destina-se à formação de atores mirins.

15. Estudando as duas autoras busquei adaptar sugestões aos objetivos que estabelecia para meus alunos.

16. Exemplos: Objeto Parado – Mesa; Objeto em movimento – um ventilador.

unesp

Era prática de meus colegas professores a solicitação de imitação de personagens televisivos. Experimentei por diversas ocasiões este exercício. Com ele tem-se uma visão do que os alunos estão vendo em suas casas, suas preferências, seus gostos. Também é um meio de verificar o potencial expressivo da classe. Os jogos funcionavam então como processo de desinibição e os "atores" surgiam a partir do processo de imitação.

Busquei introduzir noções das diferentes formas teatrais: teatro de mímica, teatro de marionetes, o drama, a comédia, a tragédia. Alguns elementos históricos foram apontados, na medida em que carecia deles para clarear a informação para os alunos. Também trabalhei noções do que seria resultado da imaginação e do que seria resultado da fantasia. O teatro não conta apenas uma história, pode criá-la e, junto a isso, todo um universo de seres e coisas. As experiências realizadas com aquelas primeiras turmas de 6ª série, do primeiro semestre, foram as seguintes:

A) NARRAÇÃO verbal ilustrada através de mímica.
B) OFICINA de maquiagem.
C) ADAPTAÇÃO de contos e lendas para encenação.
D) UTILIZAÇÃO DE MÁSCARAS.
E) UTILIZAÇÃO DE BONECOS.

As conclusões que anotei naquele momento, a partir das experiências acima foram:

A) Ao realizar um trabalho com mímica, a atenção do aluno é bastante exigida. Ele precisa estar atento ao colega, em cena, para evitar dúvidas quanto ao que quer mostrar. Para uma eficiente comunicação com a platéia, necessita de gestos precisos e claros. O trabalho de grupo torna-se uma evidência inquestionável. Elementos como ritmo, ordenação da ação e clareza da idéia a ser transmitida são fundamentais para a conclusão do trabalho. É um bom meio para iniciar um trabalho teatral com crianças. A fala é uma preocupação maior, a mímica funcionando como etapa preparatória: "o gesto precede a palavra"[17].

B) A maquiagem, além das observações que apontei ao relatar meu trabalho com as 5ªs séries, conduz para uma elaboração maior do trabalho. Ao tentar imitar personagens televisivos, de programas de humor ou de novelas, os alunos já percebiam a necessidade de utilização da maquiagem para uma boa caracterização. No decorrer das aulas, outros elementos foram associados, para a composição de uma personagem. A maquiagem enfatiza um determinado estado de espírito, informa a idade, as condições de uma personagem. É um meio de expressão plástica, que tem como suporte o rosto humano. A idéia de uma personagem é concretizada com uma soma de elementos, tais como o vestuário, o cenário por onde circula, suas falas e, enfim, sua maquiagem.

C) Nas 5ªs séries entrei com a idéia de transposição de linguagem, da narração literária para a ação, através do diálogo; nas 6ªs adotei o termo adaptação. O texto não apenas deveria ter suas ações transpostas para diálogos assim como estes deveriam apresentar uma ligação entre si. Sem ser estanques, alguns elementos poderiam ser acrescidos como exigência da forma teatral.

17. Constantes exercícios dentro do CPT- Centro de Pesquisa Teatral - possibilitaram ao diretor Antunes Filho esse postulado.

unesp



8



9



10

D) Ao realizar exercícios com máscaras confeccionadas pelos próprios alunos, tema que surgiu ao contar-lhes como elas eram utilizadas pelos gregos, percebi duas coisas: primeiro, que ao "esconder-se" sob uma máscara o aluno tende a liberar-se mais – o medo de enfrentar o público, mesmo limitando-se aos próprios colegas em classe, parece não existir – segundo, ao utilizar a máscara, a necessidade de maior articulação vocal se torna necessária, do contrário, a comunicação não se efetua, havendo, portanto, uma melhor postura em cena, somada a uma melhor exposição de cada fala.

E) O teatro com bonecos, experimentado com elementos simples, possibilita grande processo de liberação. Os alunos transformaram meias velhas em bonecos, colocando pequenos elementos que caracterizavam cada personagem. O aluno não se constrangeu ao manipular um boneco, dando-lhe uma voz mais grave, ou mais aguda. O boneco é um ser distinto. Parece não existir o receio do ridículo pelo distanciamento que o mecanismo propicia. Percebi, com esse exercício, que pela primeira vez os meninos não se recusavam a fazer uma personagem feminina. Desde então, passei a utilizar e a buscar um aprofundamento na utilização desse meio de fazer teatro.

Meu planejamento para a série foi cumprido quase que na sua totalidade. Para a avaliação final foram montadas as adaptações de algumas lendas, tais como "O negrinho do Pastoreio", "A lenda de Perséfone", "A lenda de Prometeu", entre outras. Os textos possuíam uma linearidade e seu entendimento era acentuado por elementos simples, que indicavam o cenário (Ilust.8) onde ocorria a ação. O vestuário foi confeccionado em papel (Ilustr.9), em sua maioria, pelos próprios alunos. Também as máscaras (Ilust.10) e a maquiagem. No primeiro semestre, as

apresentações foram feitas entre as turmas. A turma "A" apresentando-se para a "B" e vice-versa.

Pouco acrescentei ao meu trabalho, com a mudança de turmas, no segundo semestre de 1987, cabendo assinalar duas situações:

A) Logo no início do semestre, o colégio levou seus alunos para ver uma peça em São Paulo. Escrita e dirigida por Wladimir Capela, "Antes de ir ao Baile" foi a montagem vista, constituindo-se em um excelente motivador para o início dos trabalhos. Busquei identificar, junto aos alunos, os diferentes aspectos de uma montagem e o que se faz necessário para sua concretização.

B) Tentei um exercício partindo de algumas músicas populares naquele momento. Os alunos deveriam captar as imagens e compô-las no palco, criando uma espécie de *clip* ao vivo. Músicas de grupos como "Legião Urbana" e "Titãs" foram trabalhadas, além de autores como Chico Buarque e Caetano Veloso. O resultado foi precário. Saíram-se melhor os alunos de 7ª série, que serão objeto do meu relato, a seguir.

1.3.3 – O TRABALHO COM 7ªs SÉRIES / QUARUP / 1987

O trabalho realizado em 1986 indicara-me caminhos e dera-me uma pequena base para o trabalho com as 7ªs séries. Pressupondo uma preparação ocorrida nos anos anteriores eu deveria propiciar a meus alunos duas experiências distintas, em duas etapas sucessivas. No primeiro momento trabalharíamos uma montagem partindo da improvisação, criando personagens e texto. No segundo, os alunos criariam partindo de um texto já pronto.

Antevi dificuldades, de imediato, devido ao fator tempo. Como as turmas eram divididas em duas, uma ficando em artes cênicas e a outra em plástica, com outro professor, trocando no final do semestre, eu teria, especificamente, um bimestre para cada atividade. Com duas horas-aula semanais, parecia-me impossível concretizar o planejado. Busquei, todavia, experimentar.

Os exercícios e jogos iniciais foram aplicados como elementos para um diagnóstico para as classes. Selecionei aqueles que melhor indicariam as condições de meus alunos para as atividades posteriores. O ponto de partida para os trabalhos de improvisação foi a solicitação de que cada aluno escolhesse uma personagem para trabalhar.

Os alunos se entusiasmaram muito com essa proposta. A maioria apresentou sua escolha já na aula seguinte. Constituiu-se em elementos vagos, baseados em atração pessoal por um tema, ou situação. Uma relação, entre minhas anotações, pode ilustrar bem as escolhas de meus alunos.

Eis alguns exemplos:

ALESSANDRA – Executiva
CARLA – Pintora
ENEIDA – Fada
FÁBIO – Toureiro
CARLOS - Pixote (criança de rua)
MARCELO - *Punk*
JOÃO – Soldado Maluco
EDUARDO - Bêbado
MARCELO – Caça-Fantasmas
LUCIANO - Caipira
SOLANGE - Escocesa

São denominações para um gosto ou uma vontade. Os alunos apresentavam razões mínimas ao justificar a escolha e uma elaboração maior era solicitada e estimulada em sala de aula. Sempre solicitei que o aluno elaborasse um esboço de biografia de sua personagem. Insistia para que redigisse na primeira pessoa para que percebesse as implicações do "eu" na construção da personagem.

Contando a história, ele delineava melhor sua personagem, percebia as lacunas que antes não havia percebido. Em seguida, passei a utilizar algumas sugestões extraídas do livro Teatricina[18] para que meus alunos fizessem a composição de suas personagens. Após delineadas as personagens, solicitava aos alunos que explorassem diferentes possibilidades: plásticas, orais, sonoras, corporais. São inúmeras sugestões dadas no método das autoras, deixando a critério do aluno a opção por uma ou mais, dentro de cada item.

Para os exercícios de interpretação, partia de propostas simples, colocando as personagens em conflito. Por exemplo, um *Punk*, montando uma fita para uma festinha noturna, atrapalharia a Executiva, que concluía com urgência um projeto de trabalho. O jogo do conflito é simples e algumas regras devem ser seguidas:

NÃO HAVERÁ FIM, pois nenhum dos dois desistirá de seu propósito.

AS RAZÕES DEVEM ser explicitadas e justificadas para que o debate não se torne inócuo: uma das partes limitando-se simplesmente a negar-se a parar ou a atender as solicitações do outro.

O QUE UMA DAS PARTES fala deve ser acatada enquanto verdade e assim assumida enquanto o jogo estiver sendo jogado. Por exemplo: se a executiva disser que terá que entregar seu projeto em duas horas, não poderá ser desmentida pelo oponente.

Após os primeiros momentos, quando os alunos passam a dominar o jogo, este fica interessante. Saem-se melhor aqueles que têm maior rapidez de raciocínio e fluência verbal; os que sabem usar o que o outro diz para rebater com eficiência e os que têm personagens assentadas em bases sólidas. Simultaneamente, o exercício desenvolve esses mesmos elementos, além de fornecer idéias para melhor delinear a personagem e sua história.

18. ABRAMOVICCH, F. et al. *Teatricina*, 1984.

unesp

O exercício tal qual o descrevi acima, aprendi na Escola Teatro Célia Helena, com o professor/diretor Beto Silveira[19]. Lá, o exercício era apenas a primeira de várias etapas. Não foi possível aplicar a segunda, que consiste em acrescentar uma terceira pessoa, com uma terceira necessidade, para discutir com os dois primeiros. Algumas tentativas fizeram-me perceber a inadequação à faixa etária de meus alunos.

No decorrer do exercício, pelo qual passavam todos os alunos, buscava introduzir elementos básicos da prática do ator. O domínio do corpo e da voz, matérias primas indispensáveis desse ofício, deveria ser uma conquista constante. Para isso, exercícios básicos de relaxamento, alongamento, concentração e equilíbrio eram somados a outros de dicção e articulação vocais.

Simultaneamente propunha a introdução de elementos que enriquecessem a cena, deixando-a clara e propiciando a realização de um espetáculo: cenário; vestuário; maquiagem e, entre outros, iluminação. O cenário deveria ser funcional, existindo diante da necessidade e não como elemento decorativo. Só entraria se fosse necessário ao desenvolvimento da cena, indispensável a sua realização. Do contrário deveria optar-se pelo que Grotowski chama de Teatro Pobre[20]: o ator é a base e a razão de ser do teatro.

O vestuário, devendo ser elaborado pelo próprio aluno, seria fruto das escolhas da personagem, de suas necessidades e vontades. O conhecimento sobre a personagem a ser representada supõe o conhecimento do que ela usaria. Quando o ator fica distante do processo de criação do vestuário, este passa a ser adereço impessoal; quando isto ocorre é freqüente notar-se um certo desconforto por parte de quem o usa. Se é preciso um especialista para confeccioná-lo, sua criação pode ser delegada a outro, mas deve-se manter um diálogo profundo com quem atua para que juntos possam chegar a um resultado satisfatório.

A maquiagem não seria elemento para embelezar, mas para dar credibilidade à cena e a quem a realiza. Quase sempre a maquiagem deve ser aproveitada com seus artifícios para ampliar os traços fisionômicos do ator, deixando-os evidentes para a platéia, sem esquecer que, em grandes espaços, o público que estiver ocupando as últimas cadeiras de uma platéia dificilmente terá a percepção dos detalhes. A maquiagem, então, acentua uma determinada faixa etária, o costume de uma época ou constrói um sinal da personagem, adquirido em acidente ou de nascença.

Cenário, vestuário e maquiagem pouco ajudam se a iluminação for precária. O domínio desta demanda conhecimento de artes plásticas, além da especialização específica para o exercício da função "iluminador". Na realidade escolar brasileira é uma raridade poder trabalhar com esse recurso. Conhecer alguns mecanismos torna-se necessário.

Todos esses elementos caem no vazio quando o ator não realiza seu trabalho com competência. Dispensa-se tudo sobre o palco, exceto o ator; sua competência pode levá-lo a improvisar um espetáculo inteiro, dispensando até mesmo o texto. Quando meus alunos questionavam esse postulado, convidava-os a observarem os artistas populares que se apresentam em praças e ruas. Comuns no Nordeste, podem ser vistos, em São Paulo, na Praça da Sé e adjacências. Dispõem de grande capacidade para o domínio do público que conseguem instigar e fazê-los parar para que ouçam o que têm a dizer.

19. Anotações feitas durante o curso permitiram-me memorizar e aplicar o exercício posteriormente. Desconheço bibliografia utilizada pelo professor.

20. GROTOWSKI, J., *Em Busca de um Teatro Pobre*, 1986.

unesp

Os temas acima costumam fascinar os jovens estudantes. O envolvimento com as artes cênicas é sempre grande e torna fácil ao professor conduzir suas aulas. Naquele primeiro semestre havia recebido a solicitação da direção da escola para elaborar, com as 7ª séries algo para ser apresentado durante as comemorações juninas. Várias disciplinas estariam elaborando atividades para uma semana de comemorações.

Como estava propiciando aos alunos elementos para o domínio da improvisação, sugeri que passássemos a trabalhar um tema comum nessas festas, "O Casamento Caipira", que nas festas juninas, são representações populares que antecedem a quadrilha, uma dança folclórica. Aceita a proposta, partimos para a criação.

Elaboramos uma lista de personagens, buscando ampliá-la ao máximo para que o maior número possível de alunos tivesse participação ativa na montagem. Estes foram os personagens trabalhados:

OS NOIVOS E OS PAIS de ambos (6 alunos)
JUIZ, PADRE E PADRINHOS de ambos os lados (6 alunos)
SANFONEIRO, Solteirona e dois moleques (4 alunos)
CONVIDADOS (3 alunos)

Com 19 personagens determinados passamos a elaborar improvisações sobre acontecimentos inerentes a essa ocasião. Os alunos formariam os grupos necessários para o trabalho com cada tema, que seria desenvolvido a partir de um conflito básico. Os temas iniciais foram:

SANFONEIRO E CONVIDADOS: Os últimos, oriundos de uma grande cidade, insistiriam para que o matuto executasse um *rock*.

MADRINHAS E SOGRAS - Uma das madrinhas e uma das sogras, de origem burguesa e também impregnadas das situações de uma grande cidade, estariam com vestidos iguais.

JUIZ, PADRE E SOLTEIRONA - Os dois, embriagados, são cuidados pela mulher: simultaneamente, buscam conquistá-la.

PAI DA NOIVA, PAI DO NOIVO E OS MOLEQUES - Os pais discutem o dote; os meninos sentem-se lesados, pois terão menos posses na hora da partilha.

DOIS PADRINHOS, O NOIVO E A NOIVA - Um padrinho "canta" a noiva; o outro, conta ao noivo.

Escolhidos os temas iniciais, o processo empregado na elaboração de cada cena foi utilizar dois ou três grupos distintos, improvisando sobre cada tema. O grande grupo avaliava os resultados, colhendo elementos de um e de outro, compondo a cena final. No decorrer destes exercícios, os alunos que se aproximavam melhor do propósito da cena passavam a ser responsáveis por cada personagem. Algumas semanas depois, as personagens estavam delineadas e foi elaborado um roteiro básico, ordenando o que havia sido trabalhado em sala de aula, acrescido de elementos que ligariam e dariam o mote da apresentação. Segue o roteiro final:

O CASAMENTO CAIPIRA

Abertura: amanhecer
O dote - divisão de terras (pai e filhos)
Convidados chegando (confusão)
Noiva, mães e madrinhas - Conselhos para a futura esposa
Roubo (moleques escondem roupas da festa)
Padre e Juiz - chegada de ambos - uma lenda.
Noivo, pais e padrinhos - conselhos ao futuro marido
Noiva e noivo - namoro antes da cerimônia
Fofoqueiras
Caça e pesca (mentira; folclore)
Mulheres descobrem o desaparecimento das roupas
As sogras acusam-se mutuamente
O casamento é realizado
A festa - a quadrilha - a descoberta do ladrão
Anoitecer.

Da maneira como foram elaboradas, as cenas dispensavam ter que decorar o texto. Este havia surgido do próprio aluno, favorecendo-o no domínio do que teria que realizar em cena. Não houve nenhum registro das falas de cada cena e não me recordo dos elementos que serviam como ganchos para ligar uma à outra. Lembro-me que algumas cenas foram acrescidas como elementos comuns nesse tipo de comemoração; por exemplo, a presença de fofoqueiras; a lenda foi incluída por ser elemento folclórico pertinente às comemorações juninas, assim como os temas caça e pesca responsáveis pelo surgimento de inúmeros "causos" do repertório folclórico brasileiro.

A inclusão da quadrilha, no final, mas ainda dentro da encenação sofreu uma resistência por parte da turma. Vindo de Minas Gerais, e fazendo parte de uma geração que dançou muito em noites juninas, insisti. Debatendo com os alunos, busquei suas razões para a recusa em realizar a dança folclórica. O argumento principal foi o de ser repetitivo e demorado.

Na quadrilha tradicional, os participantes, em pares, dançam cada passo entre si e com todos os demais participantes. Assim, se houver quarenta pares, um mesmo item é dançado quarenta vezes. Propondo eliminar isto, sugeri que fizéssemos algumas mudanças. Uma vez que a quadrilha apenas ilustraria um momento da peça, não precisaríamos seguir os hábitos tradicionais.

Eliminando a figura do condutor, o tradicional "marcador", cada passo foi repetido duas vezes, no máximo três. Pretendia que o público percebesse o mecanismo da coreografia: repetir cada passo uma ou duas vezes seria suficiente. Assim feito, a dança ficou ágil e foi realizada dentro de um tempo curto.

Como cada parte fluía com rapidez, a atenção dos dançarinos se manteve sem qualquer dispersão, o que foi um diferencial para a platéia.

Ensinar a dançar quadrilha aos alunos da 7ª série A, do Quarup, proporcionou-me uma experiência singular. A dança propicia a percepção de várias limitações dentro do grupo. Há o aluno que tem dificuldades em acertar o ritmo, outro que não memoriza a coreografia. Percebe-se alguns com pouca noção de direção ou com pouca sincronia, outros com um enorme temor em ter que tocar o colega. Alguns problemas foram questionados, algumas soluções apontadas. Se acontecesse o acompanhamento de outros profissionais, essas questões poderiam tomar outro rumo: um trabalho amplo e profundo na educação global do aluno.

A apresentação ocorreu na quadra de esportes, em evento já descrito. Na medida do possível, sem alterar muito a estrutura tradicional, realizei algumas pequenas modificações. O vestuário da maioria, comum aos grupos que dançam quadrilha, por exemplo, deveria estar coerente com uma festa. Uma visão bastante preconceituosa do estereótipo do caipira leva as pessoas a colocar remendos ridículos, meias trocadas, pintura exagerada e mal feita nos dançarinos.

O caipira, como qualquer outra pessoa, veste-se com o que tem de melhor em ocasiões especiais. Vesti-lo mal é apenas um dos vários preconceitos, arraigados na população, que foram discutidos durante a montagem. O papel de sogras, juiz, padre e as questões que envolvem a figura da solteirona permearam as discussões em sala de aula.

Realizada sem cenários fixos, foram utilizadas apenas algumas cadeiras durante a cerimônia. Bandeirinhas e um simulacro de fogueira foram os adereços e o único alimento em cena foi a pipoca (Ilust.11).



11

A montagem ocupou quase todo o semestre e foi realizada pela turma A. Com a turma B, prossegui os exercícios de improvisação e introduzi um trabalho com o texto teatral. Busquei, sempre que possível, fazer com que uma turma participasse ou tomasse conhecimento do que a outra realizava, socializando as experiências.

A abordagem de um texto é exaustiva e demanda tempo. A composição de cada personagem exige uma pesquisa ampla sobre o contexto em que o tema se insere, seja geográfico ou social. Ao interpretá-la, o ator deve evitar envolvimentos pessoais, buscando um distanciamento necessário ao domínio de cada ação. Se o professor optar por um texto de estrutura simples, sem grandes envolvimentos emocionais, cuja estrutura de cada personagem não seja por demais complexa em termos psicológicos, pode-se chegar a uma abordagem produtiva com alunos da sétima série.

No ano anterior havia trabalhado com um texto infantil, simples, e conseguira resultados satisfatórios. Experimentei algo mais complexo com a turma B. Volto a salientar que raciocinava mais como diretor teatral do que como professor. Optei, então, por "Romeu e Julieta", de William Shakespeare. A turma conhecia a versão cinematográfica, dirigida por Franco Zeffirelli, e acatou minha proposta.

Logo nas primeiras semanas de trabalho, percebi a inconveniência da proposta. O texto é longo e, embora tenha uma estrutura simples, há a complexidade do discurso das personagens, das metáforas propostas pelo autor; sem contar o período histórico, que os alunos precisam de conhecer para dominar, além de exigir um vestuário pesado e caro.

Aparando as arestas do projeto, insisti na experiência com a abordagem do texto, mas de uma forma que fosse possível de ser trabalhado por meus alunos. Algumas cenas foram selecionadas e montadas por diferentes grupos. Desta maneira, não os sobrecarregaria com a memorização de todo o texto. Cada pequeno grupo montaria uma cena e o grande grupo discutiria elementos históricos, o contexto de cada ação, as emoções e ações de cada momento. Permiti que cada grupo escolhesse a cena para ser montada. Foram trabalhadas as seguintes:

ENCONTRO de Romeu e Julieta, no baile.
DIÁLOGO no balcão.
GRUPO de rapazes dos Montechio indo para o baile.
JARDIM dos Capuleto - A ama conta a Julieta o resultado do encontro com Romeu.
NA CELA de Frei Lourenço, Romeu pede ao frade que realize o casamento.
NA CASA dos Capuleto, o Conde Páris pede a mão de Julieta.
ROMEU, no exílio, recebe notícia da suposta morte de Julieta.

Evitando cenários, figurinos e maquiagem, trabalhei cada cena para que os alunos percebessem o jogo nelas embutido e a força da palavra, sugerindo imagens e sensações. Elaborei, com os alunos, uma narração que ligava cada cena e apresentamos os resultados apenas para a turma A.

Os alunos mostraram-se frustrados; uma turma havia realizado um trabalho publicamente, O Casamento Caipira, e tivera a aceitação, os comentários dos colegas, a repercussão do trabalho. Ao abordar apenas algumas cenas, na outra sala, provoquei um desequilíbrio entre as duas turmas. A sensação de trabalho incompleto foi geral.

Aprendi a não experimentar indiscriminadamente, sem ter

condições de visualizar o término da experiência. Ao trabalhar com alunos, não deveria esquecer que são indivíduos e ao envolvê-los em uma atividade, o sucesso ou o fracasso era fundamentalmente de minha responsabilidade. Havia uma diferença entre o diretor e o professor formando-se e firmando-se na minha prática cotidiana.

No segundo semestre de 1987, com a troca das turmas, mantive a mesma estrutura do trabalho anterior, descrita acima. Os trabalhos com improvisação foram similares e para uma avaliação do processo foram adaptadas algumas crônicas de Fernando Sabino. Evitei a abordagem de textos teatrais complexos e desde o início, para a experiência com esses, coloquei apenas a montagem de cenas, como exercício, para as duas turmas. O texto de trabalho foi "O Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna. As poucas e precárias anotações desta fase do meu trabalho impedem-me de detalhar as ocorrências em sala de aula.

1.3.4 – O TRABALHO COM 8ªs SÉRIES – QUARUP - 1987

Pude avaliar a importância da continuidade do trabalho docente desde os primeiros momentos com as turmas de oitava série. Foram meus alunos na 7ª série e pelos resultados satisfatórios obtidos, percebi um clima de confiança e empatia, assim como o desejo de seguir em frente nas atividades teatrais.

A vantagem em ter uma noção das possibilidades de cada aluno viabilizou uma perspectiva maior. Sentia a necessidade de ir além, experimentar um trabalho baseado nas minhas convicções e nos meus conhecimentos. Se o caráter de substituição marcara o início do meu trabalho anterior, poderia assumir a postura que pensava ser correta para a situação.

Assumi, pessoal e publicamente, a recusa do papel de diretor em sala de aula. Portando-me ao máximo como professor, busquei atitudes coerentes com o projeto pedagógico construtivista do colégio, procurando orientar e estimular as atividades, evitando impor ou decidir sozinho.

Observando friamente, passados todos esses anos, percebo que havia uma mistura entre o que deveriam ser as atividades de uma turma de 8ª série e o trabalho de um grupo de teatro amador. Certamente buscava um caminho e o fato de haver nas outras turmas outro professor[21] trabalhando no mesmo esquema do ano anterior não foi causa de impasse. Respeito profissional e amizade foram os fatores que nos levaram a realizar cada um seu próprio trabalho e trocar experiências, verificar problemas e soluções distintas para a ação comum. Essa ambigüidade entre sala de aula e grupo de teatro pôde ser detectada já nas anotações para o primeiro dia de aula, em 24/02/87:

EXPOSIÇÃO geral do programa
APRESENTAÇÃO/entrevista com novatos
EXERCÍCIOS preliminares de voz
IMPROVISAÇÃO – conflito simples
LEVANTAMENTO das afinidades com as diferentes áreas teatrais.

21. O professor com o qual continuei dividindo turmas foi o diretor teatral Ivan Feijó, já citado.

unesp

Diferente do que havia no planejamento, foi feita a escolha de um tema comum para as diferentes turmas: "A tragédia e o teatro grego", que seriam trabalhados no decorrer do ano. Para o segundo item do planejado para o primeiro dia de aula só ocorreu a apresentação de uma aluna, transferida de outro colégio. Os alunos se conheciam e os exercícios preliminares de voz[2] foram executados sem nenhum problema. Para os exercícios de improvisação - conflito simples - foram sugeridos alguns temas, que iniciados na primeira aula, foram repetidos e aprofundados nas aulas posteriores. Foram os seguintes:

UMA GAROTA TRAI o namorado com o melhor amigo dele (exercício em diferentes etapas: a garota e o namorado; a garota e o amigo; um confronto entre os três.)

UM GAROTO FINGE estar doente quando a mãe vem acordá-lo para ir ao colégio; ele pretende outra coisa.

UM ALUNO EXPLICA AO PROFESSOR o motivo que o levou a enforcar a aula; pede nova oportunidade de avaliação.

UM VENDEDOR de sapatos e a mulher que insiste em comprar um número menor que o seu pé (este exercício busca criar situação humorística).

MOTORISTA tenta convencer o guarda a deixá-lo estacionar em local proibido.

DOIS VIZINHOS: um tocador de tuba, que ensaia e o outro, um conferencista, que estuda para uma apresentação.

Esses temas foram colhidos de fontes diversas. Uma vez discutido o tema, e detectado o conflito, solicitava ao aluno elaborar, mentalmente, elementos que propiciassem consistência a cada personagem. Os alunos eram chamados, aleatoriamente, para a realização do exercício, o que permitia manter a espontaneidade; a dupla inicial pode ser substituída alternadamente, e o exercício seguiu, indefinidamente, até que se chegou a um aprofundamento satisfatório. As várias abordagens e repetições favoreceriam a criação de uma cena com texto elaborado sobre as improvisações, caso fosse necessário.

Ao completar a primeira aula obtivemos uma lista preliminar de alunos que declararam afinidades com as áreas de música, figurino, maquiagem, desenho (cenário), sonoplastia, iluminação e pesquisa.

As atividades prosseguiriam nas aulas seguintes e foi escolhido um tema em função do geral para que os alunos colocassem em exercício as afinidades declaradas. Habituados a assistir *video-clips* pensei ser fácil aos alunos buscar uma adaptação da forma para a sala de aula. Formando várias equipes, sugeri duas criações por grupo, baseadas em músicas nacionais. Um autor seria determinado por mim e o outro seria de livre escolha. Caetano Veloso, Chico Buarque e Milton Nascimento foram os compositores sugeridos. A escolha dos alunos recaiu sobre grupos de música jovem, tais como o Ira, Premeditando o Breque e Legião Urbana.

O exercício obteve um bom aproveitamento e em diferentes níveis: permitiu ao aluno buscar as imagens visuais sugeridas pelas letras e a conseqüente criação tridimensional em um tempo rítmico coerente. Se a linearidade das letras torna-se um elemento facilitador, o

2. Sobre trabalho vocal ver ANEXO 2.

tempo exige mobilidade e agilidade, além de clareza de intenções para atingir o objetivo estabelecido pelo grupo. Este objetivo pode ser subdividido em, no mínimo, duas possibilidades: tornar concretas as imagens sugeridas ou criar metáforas cênicas para a letra musical.

O exercício torna oportuno ao professor conhecer o gosto musical de sua turma, assim como tem o momento de forma propícia para falar sobre música popular brasileira, sob diferentes prismas. Uma vez que nossos alunos seguem tendências impostas pela mídia, cabe ao professor propiciar o acesso a música regional, a autores do passado ou outros que, embora de reconhecida qualidade, estão à margem dos mecanismos de produção comercial.

Três semanas, ou seis horas-aula, foram suficientes para a realização dos *clips*. Após a apresentação da proposta, que ocupou no máximo 10 minutos de uma aula, as três semanas seguintes foram assim distribuídas: na primeira, definição das músicas, criação das cenas e levantamento do material necessário para a produção das mesmas; na segunda, ensaios e elaboração final dos projetos; na terceira semana, a apresentação das equipes com o material mínimo necessário para o entendimento de cada proposta.

Pude perceber, posteriormente, como este acabou sendo o primeiro exercício que me possibilitou a união das três áreas da EA. Somando a música ao teatro, completei as três linguagens expressivas ao solicitar sugestões de cenários e figurinos através do desenho. Em se tratando de um exercício de sala de aula, não haveria o "porquê" gastar com a produção de figurinos e cenários. Estes foram sugeridos em forma de projetos gráficos, com todos os detalhes apontados, caso viessem a ser concretizados.

Repeti várias vezes esta proposta, com pequenas variações, principalmente decorrentes dos objetivos quanto ao repertório musical. Percebi que constitui-se em uma atividade ampla que atinge os diferentes objetivos propostos. Os alunos mostraram-se felizes em poder trabalhar com o repertório que escolheram para ouvir no dia a dia. Costumavam ser freqüentes os embates entre o gosto dos mais jovens e o dos mais velhos. Ao aceitar ouvir o que meus alunos gostavam, recebi, em troca, o respeito e a atenção para minhas propostas. O benefício foi mútuo: ao mesmo tempo em que propiciei o conhecimento do que penso ser o melhor da música nacional, atualizei-me com as diferentes correntes seguidas pela juventude.

Buscando preparar adequadamente meus alunos para a montagem que realizaríamos no segundo semestre, busquei uma atividade que pudesse enfocar um pouco da história do teatro, uma de minhas preocupações como professor. Nunca pretendi estabelecer um curso regular de história do teatro. Não era este o objetivo. O aspecto cognitivo da atividade teatral foi o meu foco de atenção.

Tomei como ponto de partida a leitura; escolhi os autores e busquei estimular meus alunos à leitura de textos teatrais. Segue a lista dos autores e textos sugeridos e a razão que me levou a escolhê-los[23]:

ARIANO SUASSUNA – "O Auto da Compadecida" é um dos textos básicos da dramaturgia nacional; incorpora ao palco elementos da *Comédia Dell'Arte* e da arte popular do nordeste.

NELSON RODRIGUES – A importância de "Vestido de Noiva" é histórica. Os diferentes planos em que o autor narra o enredo marcam o nascimento da moderna dramaturgia brasileira. A encenação de Ziembinsky com o grupo "Os Comediantes" acompanha a abordagem do texto.

23. A seleção desses textos deve-se, entre outros, ao fato de haver publicações dos mesmos, facilitando a consulta ou a aquisição. Os dados específicos de cada peça/autor estão na bibliografia.

JOÃO CABRAL DE MELO NETO – Um dos mais belos textos composto em versos, o auto da "Morte e Vida Severina" é exemplar em sua forma. Além de colocar a realidade das migrações nordestinas, o texto foi musicalizado por Chico Buarque, na década de 1960, legando belas canções que sobrevivem mesmo fora do contexto da peça.

GIANFRANCESCO GUARNIERI – Entre os diferentes grupos teatrais que buscaram uma expressão teatral autenticamente brasileira, o Arena, de São Paulo, realizou a montagem histórica de "Eles não usam Black-tie". A versão cinematográfica protagonizada pelo autor da peça e por Fernanda Montenegro, por sua qualidade, pôde ser mostrada em sala de aula, constituindo-se em importante meio para o conhecimento da obra.

DIAS GOMES – "O Pagador de Promessas" é um dos maiores sucessos nacionais, tendo sido representado em diferentes países, com montagens em diversos idiomas. A versão cinematográfica, dirigida por Anselmo Duarte, tornou-se também histórica ao levar o prêmio máximo no Festival de Cannes, na França. Do mesmo autor, "O Santo Inquérito" coloca em cena um momento pouco conhecido da história do Brasil: a atuação da Inquisição durante o período colonial.

JORGE ANDRADE – Em "A Moratória" o interior de São Paulo é visitado, enfatizando-se sua origem em atividades rurais. Compõe um amplo painel da formação da sociedade brasileira, quando associada ao urbano de Nelson Rodrigues e ao popular de Suassuna.

Outros autores como Chico Buarque, Rui Guerra, Consuelo de Castro, Maria Adelaide Amaral e Leilah Assunção, são exemplos de metáforas teatrais durante os anos de repressão militar. Seus textos foram colocados à disposição, assim como os discos resultantes das gravações dos temas de "Gota D'água" e da "Ópera do Malandro".

Propostas estas leituras como trabalho individual, compondo a avaliação do bimestre, foi solicitado também a escolha de uma cena e a trajetória de uma personagem. A escolha da cena supunha uma abordagem cênica e a observação da trajetória de uma personagem visava a percepção de sua construção dentro da estrutura do texto teatral.

A atividade foi parcialmente realizada. O hábito de leitura não existia e boa parte dos alunos considerava os textos muito extensos. Não parei para analisar a viabilidade da proposta para aquela faixa etária. Posteriormente, apliquei esse trabalho para alunos do primeiro ano do II grau onde foi aceita e realizada a contento.

Estando a maioria dos alunos com cerca de 15 anos, a leitura dos textos citados foi pertinente e pude comprovar que não havia dificuldades de entendimento. Alguns personagens, como o João Grilo de "O Auto da Compadecida" e Branca Dias de "O Santo Inquérito" ganham a preferência dos alunos, pelo humor do primeiro e pelo heroísmo romântico da segunda.

O conhecimento e a empatia demonstrados durante a proposta do trabalho, acredito, ter sido fundamental para o encaminhamento da mesma. Percebi ter influenciado os alunos ao mostrar maior ênfase nos textos de minha preferência, ao aprofundar-me em cenas ou personagens com características marcantes.

Enquanto os alunos elaboravam as diferentes etapas de cada exercício, intercalei

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

exercícios vocais e corporais, buscando aprimorar a interpretação cênica. No desenvolvimento das improvisações baseadas em conflitos básicos a busca da naturalidade era uma constante; realizei exercícios simples, onde buscava a reprodução de gestos do cotidiano, como andar, folhear um livro ou varrer uma calçada. As dificuldades com o espaço foram abordadas em exercícios específicos, propondo ao pequeno grupo utilizar diferentes posições espaciais.

Esses exercícios, colocados em forma de jogos e brincadeiras, foram sempre bem recebidos e realizados satisfatoriamente. Criei e estabeleci regras com os alunos, para posterior verificação em cena. Além do senso comum, baseado na observação e percepção de uma atividade física simples, como por exemplo, descascar uma fruta, os alunos percebiam a clareza vocal na emissão da fala ou a posição adequada durante a cena, mesmo se adequada ou não ao naturalismo cênico.

Algumas aulas teóricas somadas aos exercícios foram gradativamente colocadas. Formando primeiro pequenos grupos, depois um grande painel, buscava consenso ao elaborar uma informação sobre diferentes temas. As diferenças entre imaginação e fantasia - o que seria a criação no plano teatral - e o conceito de representação e encenação foram temas debatidos. Não registrei o resultado desses diálogos, o que hoje lamento.

Após as apresentações propunha uma auto-avaliação para a sala. Em um trabalho teatral é fundamental a percepção de si, no contexto geral. O amplo conhecimento das próprias possibilidades, assim como o reconhecimento de suas limitações, conduz o artista ao crescimento. Baseado nessa postura, e não em um trabalho pedagógico, iniciei o processo de avaliação partindo dos próprios alunos.

Percebi de imediato o quanto era importante para os alunos a discussão de seu aproveitamento. Busquei discernir dificuldade de desculpa e propus-me a evitar justificativas. Simultaneamente, coloquei em questão a avaliação quantitativa quando falamos de produções e exercícios artísticos. Recair sobre elementos concretos, traduzidos em "regras", foi o meio de evitar a imprecisão, a opinião pessoal ou as questões do gosto. O circunstancial em uma atividade teatral deve ser levado em conta, sendo a avaliação apenas um componente do trabalho, porque precária quando quantitativa, é, apenas, expressão do momento cênico, quando qualitativa

Para o segundo bimestre elaborei outras atividades, dentro do tema comum escolhido para abordagem das diferentes turmas, "a tragédia e o teatro grego". A experiência com textos nacionais fez-me evitar a solicitação da leitura de textos trágicos. A estrutura complexa e o texto rebuscado seriam elementos que dificultariam a leitura das traduções disponíveis e colocariam a proposta em risco. Optei por narrar o enredo e sugerir a abordagem de cenas distintas dos textos de Édipo Rei, Prometeu e Antígone[24]. Foram realizadas leituras dramáticas por pequenos grupos.

O mais importante dessa atividade foi poder conversar sobre o teatro grego em si; como e porque era feito, os materiais utilizados, os temas abordados. Busquei um trabalho conjunto com as aulas de história e com a professora Inêz Benedetti, intensifiquei a pesquisa que nos conduziria ao trabalho do final de ano. A professora elaborou com os alunos uma pesquisa sobre a história da Grécia antiga, paralelamente aos exercícios cênicos.

Para conhecer os diferentes aspectos de uma montagem teatral

24. Édipo, Prometeu e Antígone – Ver bibliografia.

unesp

optei por mostrar tais elementos em obras significativas do cinema mundial, disponíveis em vídeo:

FANTASIA, de Walt Disney, assistido em função da importância da música enquanto componente cênico;

RAN, de Akira Kurosawa, analisado quanto aos figurinos requintados e elaborados com extrema eficácia;

ROMEU E JULIETA, de Franco Zefirelli, exemplo de atuação juvenil, uma vez que os dois jovens amantes foram interpretados por adolescentes.

Evitei ocupar todo o tempo de aula com os filmes, escolhendo previamente as passagens que exemplificariam os temas de cada aula. A discussão fluía e os trechos assistidos serviam como estímulo para que os alunos buscassem conhecer o filme todo.

Duas atividades que extrapolaram a sala de aula completaram o estudo dos elementos teatrais. Uma foi assistir à montagem de Electra, de Sófocles, dirigida por Jorge Takla, no Teatro Procópio Ferreira, em São Paulo. Marcação de cena, iluminação e o próprio tema, grego, foram os itens propostos para uma observação apurada, tendo em vista posterior discussão em sala de aula. O sair de casa com os colegas, a imponência da montagem paulista, levou à ampla concretização dos objetivos propostos.

A segunda atividade visou a abordagem de um componente da produção teatral: a divulgação, que é um elemento primordial, pois depende dela a afluência de público, vital para o fazer teatral. Resolvi exercitá-la na prática, ao mesmo tempo em que busquei junto aos alunos, uma reflexão sobre aspectos contemporâneos da comunicação e da propaganda.

O grau de consumo dos alunos do colégio era bastante elevado. A opção pela compra, decorrente do alto poder aquisitivo, substituía o fazer e com freqüência o pensar e o refletir. Como incomodava-me esta postura consumista, busquei refletir com meus alunos, apostando na adesão da maioria ante um apelo bem realizado. Minha hipótese era a de que a maioria dos estudantes do colégio, habituados a seguir propagandas, iriam aderir a uma proposta evidentemente forjada.

Combinamos sigilo e criamos um evento. Consegui o apoio da direção da escola e dos professores; a estes caberia o silêncio, evitando compactuar e reforçar o blefe. Promovemos uma visita de dois atletas de vôlei em evidência naquele momento. Optamos por um casal, Renan e Vera Mossa, buscando despertar o interesse de ambos os sexos. Os alunos elaboraram cartazes e, para termos certeza da participação dos demais colegas, criamos um sistema de inscrições, pois pretendia-se evitar uma super lotação. Os interessados deveriam assinar uma lista, até a véspera do evento.

A adesão atingiu cerca de 70% dos alunos de 5ª série até aos de 3º colegial. Utilizei o final das aulas da véspera da data estipulada para, com os alunos criar e divulgar o seguinte panfleto:

GATOS E LEBRES DO COTIDIANO

Xuxa vende discos, sandálias e brinquedos...

Yoná Magalhães garante móveis a preços baixos...

O que é pior: Pelé vende remédios que são assustadoramente consumidos...

A TV fabrica necessidades; diferentes marcas de jeans, como se houvesse vários tipos de brim...
Grupos empresariais bem montados produzem fenômenos: Menudos e RPMs...
A 8ª SÉRIE LEVA O QUARUP A UM ENCONTRO COM RENAN E VERA MOSSA (Ah! Ah! Ah! Ah!)
Habituados a atender a todas as solicitações da propaganda, deixamos de prestar atenção a detalhes evidentes da "FRIA" em que nos colocamos.

PÃO E CIRCO
Um apelo vago: Vera e Renan no Quarup (Para quê?)
Os professores de Educação física... (Mudinhos!!!!)
Sorteio de bolas e camisetas... (Olha o pão aí!)
Cartazes diferentes, visivelmente feitos por alunos; o da portaria, com letras de imprensa para ganhar no primeiro impacto...
Inscrições para um evento sem ingressos ou convites...
Etc. etc. etc.

ALGUNS NÚMEROS
443 inscrições (fora os que viriam sem se inscrever)
172 rapazes
271 moças (teria sido o Renan?)

PESSOAL, VERIFICAR É BOM, É UM DIREITO! CHICLETES, BOLAS, *ROCK*, ROUPAS E CENTENAS DE BABOZEIRAS NOS SÃO EMPURRADAS; BASTA QUE ESTRELA COMO XUXA, RENAN E VERA SIRVAM COMO CHAMARIZES.

VAMOS ACORDAR!!!

O sucesso da atividade mexeu com todos os alunos de minha classe. Entenderam o poder da comunicação e a suscetibilidade da população aos mecanismos da propaganda. Entenderam a necessidade de se obter credibilidade ao divulgar um produto, como também a necessidade de averiguar a procedência do que pretendemos consumir, mesmo em se tratando de mera diversão.

Refletimos sobre os tipos de exercícios que poderíamos criar buscando ampliar conhecimentos sobre os mecanismos da propaganda, dentro e fora do colégio; verificamos as formas de expressão utilizadas para atingir o receptor. Os exercícios para a divulgação da montagem para a classe passaram a ser ansiosamente esperados.

O primeiro semestre findou com a realização de atividades complementares práticas em

torno dos elementos estudados. Foram propostos exercícios de cenografia, com a solicitação de criação de cenários para possíveis montagens de "Romeu e Julieta" e "O Chapeuzinho Vermelho". Abordando aspectos de luz e sombra, além da perspectiva, solicitei a realização dos projetos, aos alunos que haviam se manifestado com interesse na atividade.

Outro grupo, de alunos interessados, trabalhou projetos de figurinos para Blanche Dubois, a personagem criada por Tennesse Williams em "Um Bonde Chamado Desejo", e para Branca Dias, de "O Santo Inquérito", de Dias Gomes[25]. Para os alunos interessados em sonoplastia, após uma pesquisa inicial de sons gravados no ambiente doméstico, a solicitação foi a criação de uma história, com o mínimo de narração, tendo sons como personagens.

Após obter o resultado dos trabalhos práticos de criação de projetos mais a apresentação das cenas, realizamos a avaliação, finalizando as atividades para o primeiro semestre. Após as férias iniciei o processo de montagem da peça de fim de ano.

Enquanto elaborava o processo de divisão das turmas iniciei atividades teóricas que abordavam principais aspectos da história do teatro. Colocando publicações do MEC a disposição dos alunos[26], realizei pequenos seminários sobre os seguintes temas:

HIPÓTESES PARA O SURGIMENTO DO TEATRO
A TRAGÉDIA GREGA
A COMÉDIA
A POÉTICA DE ARISTÓTELES
O TEATRO ROMANO
O TEATRO LITÚRGICO MEDIEVAL
O RENASCIMENTO
O TEATRO ELIZABETANO
COMÉDIA DELL'ARTE
O CLASSICISMO FRANCÊS
O ROMANTISMO
O EXPRESSIONISMO ALEMÃO
O TEATRO DO DIRETOR
TENDÊNCIAS DO TEATRO CONTEMPORÂNEO

Durante sete semanas iniciamos as aulas com quinze minutos para cada grupo expôr o seu tema, e com a apresentação de dois grupos por dia. O objetivo era conhecer uma trajetória mínima da história teatral e verificar as possíveis ligações com outros aspectos literários, poéticos, históricos e políticos. As apresentações ocorreram sem problemas e não me importei com sua superficialidade. Salientava a necessidade de um aprofundamento para quem tivesse um interesse maior.

Também no início do semestre, a professora de história, Inêz Benedetti, finalizou com

5. *Um Bonde Chamado Desejo* e *O Santo Inquérito* – ver bibliografia.
6. Trata-se de uma coleção: cartilhas do MEC/SNT. ver bibliografia

os alunos a pesquisa e a montagem do texto sobre a Grécia antiga. Com o professor Ivan Feijó efetuamos a divisão das turmas, como previsto no esquema do colégio, da seguinte forma: ele ficaria com a montagem cênica da Turma A e eu, com a Turma B. Como as duas turmas eram subdivididas em "palco e técnica", para minimizar o trabalho de cada um, a turma da técnica da B criaria os elementos necessários à turma A e vice-versa. Assim, mesmo com turmas distintas, o professor teria a facilidade de estar envolvido em uma única montagem. O professor Feijó montou a tragédia "As Troianas"[7]. Eu preferi evitar a abordagem direta a um texto clássico dadas as dificuldades do mesmo; o pouco tempo para ensaios e montagem além da disposição de meus alunos. Minha escolha recaiu sobre as lendas da mitologia grega, a narrativa em prosa, cujos temas fantásticos propiciam uma liberdade de trabalho, possibilitando ao aluno criar a cena, baseando-se no enredo.

As lendas de Adónis e Perséfone narram a criação das quatro estações do ano. A junção das duas resultou em um único texto criado através de cenas improvisadas e posteriormente fixadas em uma forma final. O processo foi similar ao utilizado com os alunos da 7ª série: Decupadas as lendas em cenas, buscamos elementos de ligação entre as duas situações e elaboramos uma lista das personagens e das situações em que estas estavam envolvidas.

As cenas foram improvisadas sobre as situações previstas por vários pequenos grupos. Selecionávamos o que havia de melhor no trabalho geral e finalizávamos, então, a cena. Foram elaboradas 12 cenas e dois pequenos textos, abrindo e fechando o trabalho. O excesso de personagens e a extensão das cenas propiciou uma participação de fora; a irmã de uma das alunas, também aluna do colégio, freqüentava os ensaios e ofereceu-se para representar um dos personagens. A direção da escola sugeriu-me aceitar, o que seria algo a pensar para o futuro: integrar diferentes turmas em uma mesma montagem.

Em dia e horário distinto, os demais elementos cênicos foram elaborados com alunos da 8ª série A. Os figurinos foram projetados por um grupo de alunos e discutidos com o aluno que faria a personagem e o professor. Após a definição, era feito o projeto final, com as indicações necessárias à confecção. Os alunos escolheram trajes próximos do convencional grego: túnicas, capas e sandálias, além de adereços que ajudavam a caracterizar cada personagem.

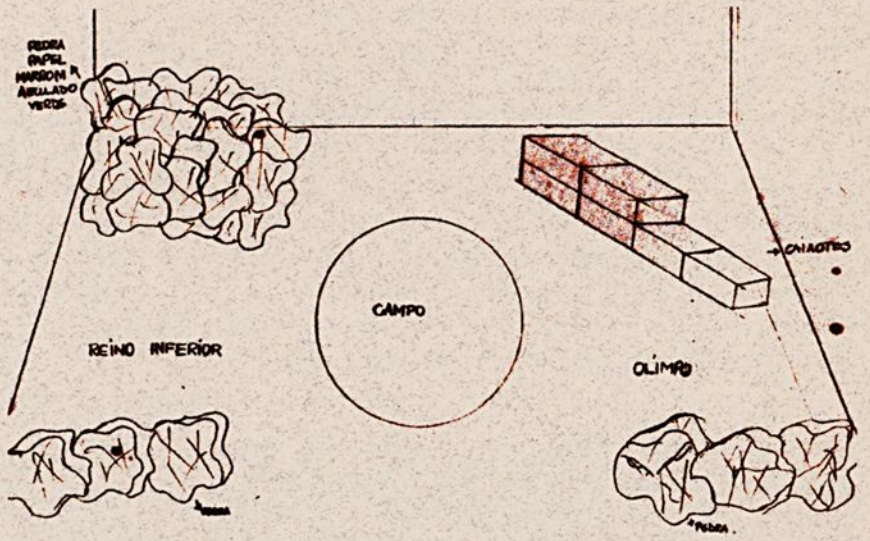
O cenário, pensado por outro grupo, apresentou sérias dificuldades, uma vez que as cenas ocorriam em diferentes ambientes: o campo, na superfície; o reino inferior, subterrâneo e o Olimpo, morada dos deuses. Coloquei como única exigência que o cenário deveria ser criado e confeccionado pelos alunos levando-se em conta a necessidade de espaços amplos, já que em alguns momentos da peça teríamos 20 atores em cena.

Os alunos criaram ambientes fixos (Ilust.12) utilizando sacos vazios de cimento para criar formas que sugeriam pedras; estes foram pintados com diferentes cores, dando a idéia de superfície e subterrâneo. Um praticável para cenas do Olimpo, foi feito com caixotes. Foi sugerido gelo seco para enfatizar o aspecto etéreo do ambiente.

Para os efeitos sonoros utilizamos trechos de diferentes músicas de Arrigo Barnabé, contrastando com a suavidade de "As quatro Estações" de Vivaldi. Um grupo encarregou-se de pensar a maquiagem, que foi executada por diversos alunos e outro encarregou-se da contra-regragem, uma vez que os alunos viviam diferentes personagens e careciam de ajuda para troca de roupa e adereços. A equipe de divulgação elaborou filipetas, cartazes, convites e o programa, transcrito no ANEXO 3.

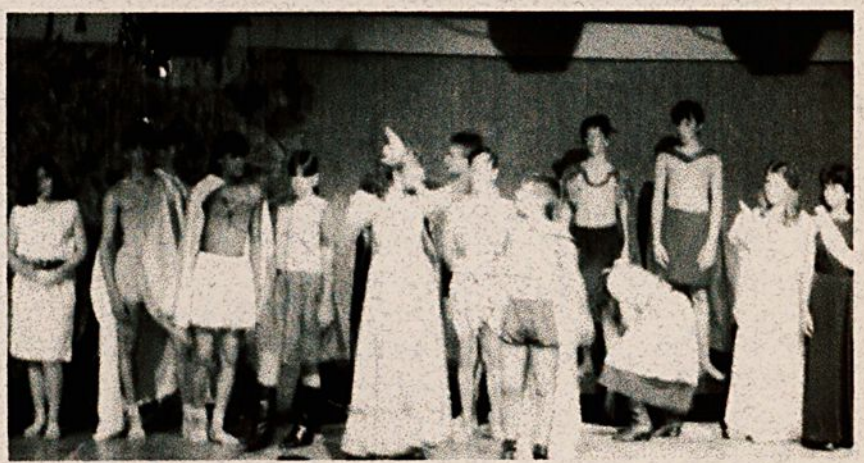
7. As troianas – Ver bibliografia.

unesp



12

A apresentação aconteceu em um pequeno palco do IMES (Instituto Municipal de Ensino Superior) de São Caetano do Sul, no dia 28/11/87, às 21:00. O espaço, alugado pela escola, além de pequeno, tinha o inconveniente de ter o palco acarpetado. Passamos toda a tarde montando o cenário e pensávamos em realizar um ensaio geral (Ilust.13) antes da apresentação final, que não ocorreu por um incidente que mostrou-me o quanto estava distante de alguns aspectos da realidade de meus alunos.



13

Cerca das 15:00h, horário em que deveria ocorrer o ensaio final, chegou um aluno com o rosto deformado por ter sido espancado pelo pai. Este teria descoberto o envolvimento do filho com drogas e reagiu com violência. O garoto tinha os olhos e a boca inchados, mal conseguindo balbuciar o acontecido. Um princípio de pânico instaurou-se entre os presentes. Como fazer para resolver a questão, evitando o cancelamento da apresentação? Muitos fatores estavam envolvidos: os inúmeros convidados, o aluguel do espaço e da aparelhagem de iluminação e som, entre outros.

A responsabilidade de uma apresentação pública pesou e fez-me refletir muito. Se anteriormente outros aspectos preocuparam-me, somava-se outro, que além de tudo, expunha meu desconhecimento do que ocorria na vida particular de cada um dos 43 alunos envolvidos. Procurei pensar em uma solução enquanto continuava os preparativos. Decidi que outro aluno substituiria o garoto machucado. Arnaldo, o mesmo garoto citado enquanto "aluno problema", assumiu a personagem do colega, ficando com quatro papéis. Passou o restante da tarde preparando-se e a apresentação aconteceu sem que a platéia percebesse as modificações de última hora (Ilust.14).



14

Pude contar com um tipo raro de aluno, capaz de assumir e realizar uma tarefa desse tipo em tempo hábil. Independentemente do resultado final, da satisfação geral, o que se pretende com uma apresentação pública? Que valores estão embutidos nessa situação e quais aspectos educacionais se tornam relevantes? Questões como estas foram se avolumando com o decorrer do tempo e sobre elas estarei explanando no capítulo final deste trabalho.

Considero minha experiência no Colégio Quarup bastante peculiar: mudou minha vida, no sentido de um despertar para o exercício do magistério. Trouxe-me frustrações ao constatar as falhas na minha formação e na estrutura do ensino de primeiro grau e incertezas, quanto ao que fazer no futuro.

Deixei o colégio em meio a uma crise. Algumas situações não se adequavam ao que

acreditava correto, como por exemplo, uma garota na 5ª série com problemas mentais (um grau de excepcionalidade que não posso precisar, mas que certamente conduziria a garota para uma escola especializada). Não cabe aqui discutir as razões da escola em manter a garota entre as outras crianças. Parece que a idéia era de um ato piedoso, solidário. No entanto a realidade era bem outra.

A sinceridade de uma criança beira a crueldade. Os demais garotos não gostavam da presença da menina em seus grupos de trabalho. Ela era "boba e não sabia fazer nada direito". Minha experiência de então, precária, não me permitia ajudar a solucionar o problema. Durante o semestre impus a garota aos pequenos grupos e, às vezes isso dava certo. Com freqüência, tinha a menina aos prantos, discriminada pelos colegas. No início do semestre seguinte, novamente a menina estava presente entre os alunos da 5ª série. Discuti o problema com a direção da escola. A garota permaneceu. Segundo o coordenador da série, os pais recusavam-se a enviá-la para uma instituição especializada. Este, somado a outros problemas, fizeram-me sair da escola.

Apesar do colégio ter sido importante naquele momento, percebi que pouco utilizaria daquela experiência no futuro. São raros os estabelecimentos que têm estrutura similar; poucos se enquadram nessa forma de trabalho. Aquele permitia um aprofundamento do trabalho do professor em uma linguagem artística onde a maioria das instituições exige que se trabalhe as demais. Percebi que a segmentação em "teatro e artes" favorecendo o aprofundamento, conduzia a equívocos educacionais. Trabalhei no colégio dentro do que se pode dizer um curso pseudo profissionalizante, pouco preocupado com a expressão, numa educação globalizadora. Se esta é inerente ao ato de fazer teatro, a consciência da comunicação expressiva só poderia vir por intuição ou conclusão individual do aluno.

Não me sentia professor; era um diretor teatral que lecionava. Tinha dúvidas quanto ao meu papel de educador. Desconfiava da Educação Artística como possibilidade concreta de ensino aprendizagem. Distanciei-me da sala de aula e permaneci na dúvida quanto ao meu futuro no magistério. Foi quando surgiu um novo convite para lecionar. Percebi que chegara o momento de responder, na prática, as questões assinaladas acima que ainda permaneciam.

1.4 - COLÉGIO METODISTA

Foi uma licença maternidade da professora Márcia Gomes Lorenzano, colega de universidade, que originou o convite para uma nova experiência escolar. Márcia tem uma profunda formação musical, atuando também como cantora profissional, e um grande interesse por teatro. Tínhamos atuado juntos em teatro e ela interessava-se em aprender mais sobre o assunto. Em comum acordo com a direção da escola, atuaríamos juntos, trocando experiências. No primeiro momento eu a substituiria durante o período de licença; depois, dividiríamos as aulas, uma vez que pretendia diminuir a carga horária para dispor de maior tempo para os cuidados com o filho.

Interessou-me sobretudo o trabalho integrado com as três linguagens, algo inédito na minha atuação no magistério. Ao mesmo tempo em que tinha insegurança quanto ao que poderia oferecer como professor de música ou de artes plásticas, tinha confiança na troca que faria com Márcia.

O conhecimento de teatro e a experiência anterior me norteariam para um melhor trabalho no novo estabelecimento.

O Colégio Metodista é uma escola de aplicação do Instituto Metodista de Ensino Superior, sediado na Rua do Sacramento, 230, no Bairro de Rudge Ramos, em São Bernardo do Campo, SP, com um prédio dentro do Campus do Instituto.

O colégio oferecia os cursos primário e pré-primário, no período vespertino, e primeiro e segundo graus no período matutino. Possuía 32 classes, totalizando aproximadamente 960 alunos, duas secretarias, sendo uma administrativa e outra para assuntos pedagógicos, almoxarifado, 18 salas de aula sendo algumas específicas: laboratório de línguas, sala de educação artística e laboratórios de química e matemática, 2 salas ambiente, dois auditórios, sala de professores, duas quadras, enfermaria, um parque amplo, duas cantinas, um refeitório e uma biblioteca.

Sua estrutura administrativa é composta por um diretor administrativo, dois diretores pedagógicos, uma vice-diretora, uma secretária, uma orientadora educacional e um corpo docente formado por 54 professores[28]. Nos serviços auxiliares conta com 10 serventes, 8 seguranças, 3 bibliotecários, 10 inspetores de aluno. Conta com uma instituição auxiliar, a Associação de Pais e Mestres, além de um coordenador específico para o II grau.

Dentro da linha sócio-construtivista, os alunos são levados a cumprir objetivos dentro do conteúdo de cada disciplina. Nesse projeto pedagógico, a avaliação é qualitativa, por um sistema de conceitos, obtidos a partir de objetivos propostos bi-mestralmente e o sistema de recuperação é paralelo às aulas, dentro do programa de cada bimestre.

A sala de artes[29] é ampla. Três grandes mesas ocupam a metade do espaço. A outra metade é livre, para atividades e jogos. Possui também lousa, 2 armários, pia com água corrente, além de suportes nas paredes para fixação de trabalhos, expostos para secagem ou discussão da atividade. Os recursos audio-visuais são para uso comum de toda a escola, podendo o professor de EA contar com projetor de slides, gravadores, toca-discos e videocassete.

Sendo colégio de aplicação de uma instituição que aspirava a ser universidade[30], havia um profundo interesse geral para um trabalho pedagógico dentro das normas estabelecidas, em sintonia com o que havia de melhor em resultados de pesquisas educacionais. O Colégio beneficiava-se do interesse do Instituto em investir em pesquisas, entre outros itens exigidos pelo MEC, para autorização de funcionamento de uma universidade.

Dirigido pela professora Dalva Raquel, que acumulava o cargo com a direção do Instituto de Ciências da Comunicação, o Metodista tinha procedimentos e normas rígidas para o funcionamento escolar. A atuação visível dos muitos profissionais provocava um diferencial e a autonomia desses era notável. Uma instituição sem a presença do patrão[31] permitia e exigia uma maior autonomia de cada profissional. Cada um estava presente e seu trabalho era perceptível na organização geral do estabelecimento.

Foi novidade para mim a existência de várias salas ambiente, para diferentes disciplinas; uma específica para EA e nesta, nas atividades oferecidas, as oficinas para as turmas de 8ª série. Com uma média de 35 a 40 alunos por turma, senti ser esse um item desfavorável[32]. Positiva era a coleta de

28. Dados obtidos na própria escola, em trabalho inicial realizado em 1993, atualizados em 1999.

29. Na sala de artes ocorriam aulas de cênicas e plásticas. Aulas de música aconteciam em sala anexa, na capela metodista do colégio.

30. Hoje, o Instituto já é a Universidade Metodista.

31. No Quarup, como em outros colégios particulares, o diretor é o dono. As vontades do mesmo, volta e meia, sobrepõem-se ao desejo dos profissionais presentes.

32. No Quarup, apenas 20 alunos por turma. Torna-se bem mais fácil trabalhar com um grupo menor.

unesp

material: a lista fornecida aos pais discriminava o que era material de uso individual, o que era material coletivo e o que era específico para uso coletivo nas aulas de EA.

Essa medida revelou-se bastante econômica e, nas aulas de EA, o material de todas as séries permanecia disponível a todos os alunos. Não onerava os pais e permitia ao aluno explorar diferentes possibilidades que o material propiciava. Segue a relação do material disponível para todas as séries para as aulas de EA:

MATERIAL DE USO COLETIVO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

5ª SÉRIE
01 CAIXA DE GIZ DE CERA COM 15 CORES
01 JOGO DE PINTURA A DEDO
01 JOGO DE PAPEL PARA DOBRADURA
01 LÁPIS 6B

6ª SÉRIE
06 VIDROS DE GUACHE – CORES VARIADAS
01 PINCEL 3/4 Nº 186
01 LÁPIS 6B
2KG DE ARGILA E 1KG DE GESSO ESTUQUE (PARA O MÊS DE OUTUBRO)

7ª SÉRIE
01 JOGO DE TINTA PLÁSTICA – 6 CORES
01 CAIXA DE CARVÃO PARA DESENHO
01 BLOCO A3 DE PAPEL CANSON (10FLS.)
01 LÁPIS 6B

Diferentes tipos de papel (cartolina, pardo, espelho, seda, pedra, quadriculado) eram solicitados como material de uso coletivo de todas as disciplinas. Os alunos entregavam esse material no setor responsável e retirava-o mediante necessidade das diferentes atividades propostas. Para as turmas de 8ª Série, o material de Educação Artística era solicitado posteriormente, após a opção do aluno por uma das oficinas oferecidas.

O planejamento anual era considerado um grande evento com duração de uma semana. Durante os cinco dias os trabalhos ocorriam dentro do seguinte esquema: pela manhã, palestras com autoridades na área educacional, relatando experiências e discutindo teorias; à tarde, no primeiro horário, a diretora norteava a ação partindo da avaliação dos anos anteriores. Discutia-se o colégio, o curso, os profissionais, as disciplinas; avaliava-se cada item e concluía-se, nas duas últimas tardes da semana, o componente curricular de cada disciplina. Alertando que esse era base para o trabalho, marcavam-se desde então, outras reuniões para avaliação e replanejamento de cada bimestre.

Tendo substituído a professora Márcia durante o segundo semestre de 1991, e havendo uma mudança de direção no início do ano letivo de 1993, optei como base para esta dissertação o

ano de 1992, por ser um período completo, que permitiu atender aos objetivos de meu estudo. O processo de adaptação ocorreu normalmente durante os primeiros meses de trabalho, em 1991, e o processo com começo, meio, e fim tornou-se melhor para o andamento do meu trabalho. Transcrevo abaixo o resultado da semana de planejamento, no plano proposto para EA em 1992:

COLÉGIO METODISTA

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
CURSO: I GRAU SÉRIE: 5ª ANO: 1992

I OBJETIVO GERAL DO ANO — Caminhar corretamente com as premissas planejadas, visando a concretização da atividade artística, através de contatos constantes com professores da pré-escola ao 2º grau, propiciando discussão, atualização e avaliação dos trabalhos desenvolvidos. Relacionar a disciplina do fazer artístico com a vida pessoal do aluno e do professor.

II OBJETIVO DO COMPONENTE CURRICULAR — A atividade artística, como movimento ordenador e libertador do conhecimento, levando ao discernimento, à determinação e a auto-expressão do indivíduo e do grupo, em interação com a sociedade.

III OBJETIVO DA SÉRIE — A arte formal a partir da experiência vivenciada, propiciando conhecimento e distinção das formas na comunicação, na expressão e na discussão de idéias e sentimentos.

IV LINHA DE CONTEÚDO

Linguagem Plástica:
- As artes plásticas como forma de linguagem
- Análise das possibilidades na linguagem
- Técnicas com giz de cera
- Manipulação de materiais diversos
- Composição, cores, efeito em pintura
- Colagem como forma de expressão
- Desenhos de observação
- Modelagem

Linguagem Musical:
- Sons e Silêncio
- A música como forma de linguagem
- Experimentos sobre elementos da linguagem (altura, duração, ritmo, intensidade, timbres)
- Partituras convencionais e contemporâneas

Composições
Audição e apreciação musical
Música "clássica", erudita e popular.

Linguagem Visual:

O vídeo, a tv e o cinema como forma de arte
A equipe de filmagem
Fotografia e cinema

Linguagem Cênica:

Recuperando as fases evolutivas do jogo dramático
Brincadeiras organizadas
Conscientização da linguagem dramática
Palavra como fonte geradora de expressão
Confronto entre intenção e realização
Soluções cênicas a partir de experiências reais.

V SISTEMÁTICA DE TRABALHO

Aulas expositivas
Hipotetizações
Discussões de contexto
Dramatizações
Debates
Pesquisas
Atividades práticas com ou sem acompanhamento do professor, em grupo e individuais; audições de músicas e peças.

VI INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

VI – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação é freqüente e contínua em todas as atividades visando o desenvolvimento integral do aluno, obedecendo a critérios como:

Pontualidade
Assiduidade
Limpeza
Organização
Socialização
Participação
Interesse
Resolução de propostas

Os formulários das demais séries eram similares, mudando alguns itens; abaixo a transcrição do diferencial de cada série:

6ª SÉRIE

Apenas o item IV – Linha de Conteúdo:

Linguagem Plástica:

- Elementos táteis e visuais
- Linha movimento e espaço
- Luz e sombra
- Figurativo e Abstrato
- Recriações figurativas
- Desenho de observação
- Composições com figura e fundo
- Colagem com materiais diversos

Linguagem Musical:

- Música instrumental
- Conhecer e identificar instrumentos
- Conjuntos em duas vozes
- Composições e prosódias musicais
- Dicção e articulação

Linguagem Cênica:

- Teatro de bonecos – a mão como elemento expressivo
- Confecção de máscaras em argila, gesso e papel
- Criação de personagem tendo como base a fantasia e a imaginação
- Jogos de expressão verbal e não-verbal
- Introdução de elementos externos: maquiagem, vestuário, cenários, etc..

7ª SÉRIE

Também aqui, apenas o item IV - Linha de Conteúdo, diferencia-se dos demais:

Linguagem Plástica:

- Esculturas com diferentes materiais
- Desenhos de observação (grafite, giz de cera) e criação
- Noção de perspectiva
- Composições plásticas com técnica mista
- Utilização de cores na interferência em reproduções gráficas

Linguagem Musical:

- Abordagem em ritmos populares
- Estudo do ritmo através da dança
- Audição e canto de repertório popular
- Timbres
- Frases rítmicas em compassos de 4, 3 e 2 tempos
- Repertório popular de culturas diferentes
- Grafia tradicional e contemporânea

Linguagem Cênica:

- Propiciar condições para teatro formal e de improvisação
- Consciência do corpo e da voz enquanto matéria prima do fazer teatral
- Criação de personagem relacionando-o com todas as possibilidades interpessoais e ambientais
- Escolha e análise básica de um texto teatral e/ou partes do mesmo
- Montagem enquanto aplicação dos itens estudados

Obs.: Os conteúdos serão desenvolvidos visando resgatar manifestações da arte popular

Na 8ª série, o trabalho era desenvolvido através de oficinas com o seguinte procedimento: no primeiro bimestre desenvolvia-se atividades nas três linguagens visando a sondagem de aptidões, por parte do professor, e a propiciar ao aluno a possibilidade de optar por uma das oficinas disponíveis. No formulário de planejamento, dois itens são distintos, o IV e o VI:

8ª SÉRIE

IV LINHA DE CONTEÚDO

OFICINA DE ARTES PLÁSTICAS:

- Elementos para uma leitura da obra plástica
- Harmonia ambiental e expressão artística
- Abordagens do universo plástico (Pintura, escultura, arquitetura, utilitários...)
- Semana de 22 e Artistas Contemporâneos
- Experimentos com técnicas e materiais diversos

OFICINA DE MÚSICA:

- Criação expontânea e formal
- Música popular e erudita
- Classificação de instrumentos e grupos
- Música instrumental e vocal
- Ritmo e pulsação
- Movimentos e ritmos da MPB

OFICINA DE ARTES CÊNICAS

O teatro como arte
Criação expontânea e criação formal
Métodos de encenação e atuação
História e evolução do teatro
O teatro no Brasil: Movimentos
Elementos estruturais de uma montagem

VI INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Resolução de propostas
Comportamento inerente à área
Assiduidade
Resultados obtidos com exposição pública

O esforço da direção da escola em realizar um trabalho coerente resultava em algo positivo, uma vez que propiciava o diálogo entre os professores da mesma disciplina e destes com os demais profissionais do colégio. Na EA esse diálogo não era fácil, os quatro professores[3] tinham formações distintas. Se as operações matemáticas são universais, assim como há consenso definindo o que é correto em língua portuguesa, não importa onde e quando o professor completou sua formação legal. Em EA isso não ocorre.

Quando a EA foi criada pela Lei 5692/71 unindo as três linguagens em uma única disciplina, muitos profissionais acomodaram-se à Lei, continuando a prática anterior. Nos estabelecimentos responsáveis pela formação desses profissionais ocorreu algo similar. No Instituto de Artes da UNESP, no período em que lá estudei, a ênfase era para as expressões musicais[4]. Já haviam ocorrido vários distúrbios na relação alunos/universidade, uma vez que essa situação desagradava aos alunos e a parte do corpo docente do Instituto.

Oriundos do IA, da UNESP, Márcia Lorenzano e eu tínhamos uma postura comum, buscando ampliar nosso trabalho nas diferentes linguagens, decorrente da nossa vida pessoal, onde a atuação artística propiciava um contato amplo com esse universo em constante mutação. Acredito também que essa postura nos foi dada pelo próprio ambiente da Universidade, na convivência com alguns professores que lutavam por uma coerência com o que a LDB havia criado.

Nossa inquietação não era partilhada pelos outros dois colegas do Metodista. Uma professora, formada pela Faculdade de Belas Artes, SP, tendia para as Artes Plásticas. Como aplicava as aulas de desenho geométrico, com freqüência, usava o tempo das aulas de EA para concluir o conteúdo da outra disciplina. Preferia o desenho geométrico, porque podia "avaliar com maior rigor". A outra professora oriunda de uma formação rígida em conservatório musical, tinha um trabalho ligado à Igreja Metodista. Uma atitude piedosa e proselitista comprometia o resultado final de seu trabalho.

Aconteceram vários conflitos que foram mediados pelo coordenador da escola. Até então, eu acreditava, ingenuamente, que o cotidiano escolar deveria correr conforme as orientações legais. Interessava-me pelas três linguagens, penso eu, pela própria multiplicidade do trabalho teatral, com o qual estava habituado.

3. Os 4 professores: Maria Helena, Claudia Toledo, Márcia Lorenzano e eu.
4. Uma mudança na grade de disciplinas oferecidas pela escola, posteriormente, buscou um equilíbrio entre as três formas.

unesp

No palco as diferentes formas de arte estão presentes, somando suas expressões específicas ao fazer teatral, constituindo-se este em elemento aglutinador. Incomodados com o ranço escolar, Márcia e eu brigávamos por uma sintonia do trabalho educativo com o que havíamos vislumbrado na Universidade.

Em pouco tempo constatei o quanto esse planejamento não era praticado. Percebia que todos os professores, não só os de EA, dentro da sala de aula acabavam atuando como bem entendiam. A própria formulação dos objetivos buscava uma generalização vaga, permitindo a ação individual. O Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE – adotado pelo colégio, permitindo ocorrer a formulação dos mesmos objetivos para as quatro séries, como deixei claro ao transcrevê-los, contribuía para que esses permanecessem enquanto discurso. A prática era outra.

Se o planejamento constitui-se em norteador da ação pedagógica, sua generalização libera o professor do trabalho em conjunto. Basta ser hábil na argumentação para justificar uma ação qualquer buscando coerência com o que foi acordado no planejamento.

Um olhar sobre a linha de conteúdo proposta para as quatro séries demonstra o quanto se espera e se exige do professor de EA. A diversidade da formação dos professores, assessorados pelos demais profissionais envolvidos na ação escolar facilitou a composição dessa linha de conhecimento. Minha experiência pessoal e profissional permite discordar da possibilidade de aplicação de todo esse conteúdo, por um único professor.

O tempo disponível para cada sala é insuficiente e a formação do professor não supre todas as vertentes de conteúdo. Com dificuldades na aplicação do conteúdo nas três linguagens, o professor acaba acentuando seu trabalho na que mais domina. Isso aconteceu comigo, dando prioridade às atividades em cênicas, e com meus colegas. Isso não aconteceu só no Metodista. Os diferentes profissionais que conheci, ao longo do tempo, confessavam um trabalho voltado para o que preferiam ou dominavam.

Entre os critérios adotados como instrumentos de avaliação nota-se a ausência do aspecto cognitivo. Isto é uma preocupação em meu trabalho. Sendo a EA um espaço para atividades, o conhecimento fica em plano secundário. Minha experiência anterior demonstrava o quanto isso é delicado. No Quarup, os alunos de uma série eram incapazes de informar corretamente o que haviam feito na série anterior. Dizer qual o caminho percorrido para concluir uma cena ou quais os meios para elaborar uma personagem. Nas artes plásticas, expressavam-se através de diferentes técnicas sem conseguir nominá-las[35].

Não é necessário conhecimento para o exercício de uma atividade expressiva? Mostrar como se faz não é induzir o aluno a um ato repetitivo, mecânico? Somos capazes de avaliar o crescimento interior do aluno, em uma turma de 35 a 40 integrantes, mediante a realização da atividade solicitada? É desnecessária a retenção do conhecimento para o cumprimento de uma atividade? Como verificar o que o aluno aprendeu? Cobrar conhecimento reprime a expressão individual? A criança carece da consciência plena da atividade que está realizando?

Parece-me que por essas indagações passa outra de sentido mais amplo, do próprio significado da arte e da necessidade da mesma para a sociedade. São questões que provocam

35. Atualmente, lecionando na UNIP, verifico que meus alunos não sabem o que é pontilhismo, hachura, têmpera, guache, etc

unesp

tensões e discussões acaloradas. A avaliação em arte passa por aspectos delicados, com freqüência esbarrando nas tramas do gosto pessoal. Voltarei a refletir sobre esta questão no capítulo final deste trabalho. Importa relatar, aqui, a maneira como a avaliação acontecia no trabalho cotidiano.

Dentro do plano pedagógico sócio-construtivista o colégio optou por uma avaliação qualitativa, através de um sistema de conceitos que traduziam o aproveitamento do aluno em relação aos objetivos propostos. Segue o esquema de conceitos adotado:

QUADRO DE PARECERES

CONCEITO	SITUAÇÃO	RESULTADO	ORIENTAÇÃO
EC	Aluno atingiu todos os essenciais, de aprofundamento e enriquecimento curricular	Aprovado	Com louvor
CA	Todos os essenciais. parte do aprofundamento	Aprovado	Com orientação para estudos complementares de aprofundamento
EA	Todos os essenciais	Aprovado	Sem aprofundamento
RIF	Parte dos essenciais	Encaminhando a estudos de recuperação intensiva final	Em até dois componentes curriculares

O sistema acima supõe que o professor, ao propor determinada atividade, estabeleça objetivos mínimos, essenciais e de aprofundamento. O acompanhamento individual da situação de cada aluno é impossível pelo número de alunos em cada sala e pela quantidade de turmas de cada professor. Sem um trabalho consistente dentro do estabelecido pelo conceito, a tendência aparente era a adoção de uma equivalência quantitativa para cada conceito. Combatido pela escola, esse comportamento não foi alterado enquanto lá permaneci.

O planejamento geral permitia um outro, menor, por bimestre, específico para cada classe. No primeiro bimestre esse planejamento era realizado na segunda semana, após um diagnóstico mínimo de cada turma. Através de entrevistas ou atividades-teste, tinha-se uma primeira avaliação das turmas e, partindo desta, norteava-se o início dos trabalhos. Com freqüência, utilizei jogos dramáticos, solicitando elaboração de pequenas

cenas que abordavam o cotidiano escolar ou o ambiente doméstico. Ao realizar esse tipo de cena o aluno, com freqüência, reproduz padrões aprendidos, costumes, hábitos, situações, permitindo ao professor uma visão da realidade por ele vivida, o que ajuda na condução do trabalho escolar.

Ao período em que trabalhei no Quarup, somou-se o II semestre de 1991, quando atuei nas quatro séries do colégio Metodista, substituindo Márcia Lorenzano. Revisões e análises reflexivas desse período foram as bases para o trabalho que realizei em 1992, que passo a narrar:

1.4.1 METODISTA – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM 5ªs SÉRIES - 1992

Nos primeiros contatos com as três turmas a mim atribuídas, percebi um certo constrangimento, timidez e retraimento na maioria dos alunos. As salas mantinham uma disciplina inquietante; as crianças permaneciam em seus lugares, falavam quando solicitadas, lembrando um ambiente militar. Conversando com a orientadora educacional tive uma pista: durante as quatro primeiras séries os alunos não haviam tido professor, apenas professora. Ela mesma, em conversa com alguns, descobrira que a principal razão era medo.

Busquei solucionar esse problema com uma série de jogos e brincadeiras, participando de algumas junto com os alunos, buscando uma empatia que, aos poucos, aconteceu. Não percebi essa situação no ano anterior pois havia iniciado meu trabalho no segundo semestre, quando os alunos já estavam habituados a diferentes professores. Essa fragilidade constatada influenciou-me sobremaneira. Deveria estar sempre atento a cada criança e policiar-me evitando atitudes agressivas que contribuiriam para a permanência da situação inicial.

Havia proposto e discutido com os demais colegas sobre a forma de condução do trabalho. No Metodista, a EA, acima de tudo, estava atrelada às festas comemorativas. Cabia ao professor a preparação e comemoração de cada evento do calendário. Irritava-me a colocação de que, "na 5ª série são muito crianças; é só brincar e comemorar as datas". A proposta era algo como trabalhar música aproveitando o carnaval, plásticas nas comemorações da Páscoa, cênicas no Dia do Índio e assim por diante...

Foi uma questão bastante discutida durante o planejamento. Não foi possível deixar isto de lado. Todavia, conseguimos que o colégio, como um todo, assumisse cada comemoração. Cada disciplina contribuiria com um aspecto através de atividades específicas a cada evento. O professor de EA pode ser um animador cultural, mas não é; se há um programa a ser cumprido, discutido e aceito no PDE, não há razão que justifique deixar esse programa de lado substituindo-o por outras atividades.

Optei pela escolha de temas que seriam eixo para o trabalho durante todo o ano. Evitando aumentar o atrito com a escola, procurei incluir as comemorações dentro do trabalho cotidiano, procurando um tema que possibilitasse a interligação entre elas. Ao mesmo tempo, esse tema deveria permitir o desenvolvimento do programa. Trabalhando os rituais nas anteriores aulas de teatro, do Quarup, somei a esses seus respectivos símbolos, com isso, pretendendo englobar música e artes plásticas.

Durante todo o ano os rituais e seus respectivos símbolos nortearam meu trabalho. Carnaval, Quaresma, Páscoa, Dia do Índio e o Ciclo Junino, no primeiro semestre. Folclore e primavera (rituais associados), Dia da Criança, Finados e o Natal foram trabalhados no segundo semestre.

Exemplificando, com o primeiro item:

CARNAVAL

MÚSICA – Audição de marchas, sambas e a percepção de diferentes concepções rítmicas.
PLÁSTICAS – Confecção de máscaras, criação de fantasias.
CÊNICAS – Identificação das personagens carnavalescas.

A audição de músicas carnavalescas de todos os tempos, permitiu uma abordagem riquíssima, buscando nesse repertório os elementos pertinentes ao programa estipulado para a 5ª série. Na confecção de máscaras, adquiri o hábito de solicitar previamente um desenho do que o aluno pretendia. Além de um instrumento avaliador por excelência, ao confrontar intenção e realização, discutia cada projeto antes de que o aluno partisse para a execução. Norteando cada passo, ele deveria deixar claro o que queria e como pretendia concretizar a idéia.

Na identificação das personagens carnavalescas tais como Rei Momo, Colombina, Porta-estandarte e Pierrô, entre outros, discutia com meus alunos a postura e o comportamento coerente a cada personagem. Ao segmentar rituais e símbolos, buscava unir as três formas de expressão em um único trabalho. Por exemplo, uma Colombina deveria ser criada em monocromia junto a uma pesquisa onde aparecesse a personagem em uma letra musical.

Nem sempre é possível um trabalho abrangente como o que se pode obter com o tema Carnaval. Também ocorre dificuldade em ordenar a apresentação do conteúdo, ou mesmo incluí-lo, em sua totalidade, dentro dos temas abordados. O que acontecia era que nas lacunas entre uma comemoração e outra, eu buscava cumprir o programa, tendendo, como já afirmei, para as artes cênicas.

Continuando com os mesmos princípios adotados anteriormente, procurei associar meu trabalho em cênicas com as outras linguagens. Propondo a criação dos símbolos dos rituais, solicitava que elaborassem, em pequenos grupos, "fotos", através de ações congeladas do ritual em si. Das fotos à elaboração de cenas foi uma seqüência natural. Posteriormente, ao trabalho com transposição de contos e lendas para o espaço cênico somaram-se outros elementos pertinentes ao trabalho com as demais linguagens.

A avaliação das atividades cênicas era uma preocupação. É fácil mostrar a um aluno as falhas que seu desenho apresenta, assim como é possível perceber o erro na repetição de uma frase rítmica. Entendo que dizer a meu aluno que a cena estava "boa, ou bonita, legal ou não legal", pouco significa para seu aprendizado específico. Em acordo com os próprios alunos estabeleci um princípio de regras que deveriam ser seguidas na apresentação de uma cena. O cumprimento ou não dessas regras, seria o norteador da avaliação.

O primeiro grupo de regras adotadas:

COMPOSIÇÃO ESPACIAL: segundo a fala de um aluno, que registrei, "O grupo não pode ficar embolado".

FALAR ALTO E CLARO: Uma cena comunica algo para quem a assiste.

unesp

NÃO FICAR DE COSTAS: Evitar dificultar a comunicação.

DURAÇÃO E RITMO: Cada ação tem um tempo e sua peculiaridade de movimento.

TEMPO E LUGAR: Buscar maneiras de mostrar onde e quando a cena está acontecendo.

Vários momentos de debate ocorreram para chegarmos aos itens acima expostos. A condução do debate para buscar uma maneira de verificar o aproveitamento do trabalho, levou-nos, professor e alunos, a elaborar essas regras.

J. Oliveira Barata afirma que o jogo dramático é... "manifestação de liberdade absoluta em princípio"[36]. Assim, tinha receio em interferir na espontaneidade da criança ao propor normas e regras para cada jogo. Encontrei respaldo teórico em Viola Spolin, citada por Ingrid D. Koudela: "Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação do jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo"[37].

Na prática a percepção de que as regras adotadas foram facilmente assimiladas e não interferiam no resultado geral das propostas deu-me confiança para continuar nesse caminho.

No final do ano, constatei não ter cumprido todo o programa. Também percebi uma maior facilidade no trabalho com as linguagens plásticas e cênicas. A linguagem musical está traduzida em um sistema complexo, amplo. Aulas específicas para o aprendizado de leitura de uma partitura demanda tempo e conhecimento do professor e dos alunos.

Em relação ao repertório musical das crianças, o predomínio de músicas estrangeiras era avassalador. Solicitando que relacionassem suas músicas preferidas, documentei a ausência total de músicas nacionais. O trabalho musical ficou para um plano secundário.

1.4.2 METODISTA – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM 6ªs SÉRIES - 1992

No início dos trabalhos com a 6ª série percebi que os alunos apresentavam possibilidades de distinguir entre as três formas de expressão, as três linguagens artísticas, cada uma com seus mecanismos próprios. Era uma evidência da apreensão do conteúdo e indício de maturidade em relação a série anterior.

Avaliando meu trabalho constato que, com freqüência, aplicava atividades em artes plásticas, ou em música, enquanto ganhava tempo para as atividades teatrais. E era nesses intervalos, ou enquanto aguardava o tempo necessário para a realização do trabalho cênico, que buscava cumprir as etapas pensadas no planejamento. Exemplificando essa atitude: na primeira aula solicitei que os alunos pesquisassem e recolhessem algumas lendas brasileiras. O aluno deveria escolher uma lenda e, nela, uma personagem. Como não era possível a realização da pesquisa em sala de aula, introduzi estudo sobre cores primárias, secundárias...

Seguindo um esquema anteriormente aplicado, voltei ao trabalho cênico. Os alunos deveriam, de posse das lendas, transformar o texto em prosa, para diálogos, facilitando a encenação. Esse trabalho é demorado pois cada pequeno grupo faz e refaz esse texto, discutindo entre si e com orientação do professor, até chegar a um ponto satisfatório. Paralelo a isto, iniciei uma oficina com bonecos de luva.

. BARATA, J. O., *Didáctica Teatro – Introdução, p.* 36.
. KOUDELA, I. D., *Jogos atrais*, p. 43.

A experiência com outras turmas dava-me a certeza da necessidade de um projeto prévio. Bonecos de luva, utilizando-se meias para fazê-los, são fáceis; no entanto, a criança tende a idéias mirabolantes (Ilust.15). Quando colocado no papel, o projeto abre a possibilidade de discussão. A pergunta básica que o professor deve fazer é: Como você pretende realizar isto? Enquanto o aluno não conseguir responder concretamente o que será necessário para que sua idéia se materialize, ele precisa voltar ao projeto.



15

Esse procedimento apresenta várias vantagens: o aluno percebe ser necessário melhorar sua expressão plástica para transmitir com maior precisão a idéia do que pretende; aprende a reconhecer limites, posto que o boneco deve ser totalmente feito por ele, sem que sejam anexados adereços, como chapéu, p.e., pré-fabricados; evita frustrar-se já que o professor encaminha a concretização do projeto somente quando percebe que a criança é capaz de fazer aquilo a que se propõe e finalmente, é o aluno quem melhor avaliará seus resultados. A diferença entre intenção e realização são fatores primordiais de ponderação.

Se a atividade com bonecos pode unir expressões plásticas e cênicas, o trabalho com música me parece mais complexo. Os alunos podem ser estimulados a criar trilhas sonoras para as cenas, temas musicais para cada personagem ou grupo de personagens. Há uma série de implicações nesse trabalho que pode envolver música popular e erudita, regional, folclórica, sons de objetos, instrumentos, situações da natureza, etc.. A variação é imensa e, se bem orientada, com farto repertório disponível, abordar-se-á inúmeros aspectos da linguagem musical.

Naquele momento do meu trabalho começava a esboçar um esquema onde cada etapa da proposta com artes cênicas vinha ganhando corpo, dentro de um processo ordenado que pode ser realizado em cada série ou, se for uma primeira experiência, dentro de uma mesma turma. No primeiro momento, um trabalho com máscaras, em seguida, com bonecos, depois mímica para finalmente

deixar a criança por inteiro no espaço cênico, contando basicamente consigo própria para expressar-se[38].

Como já assinalado, o aluno libera-se sob uma máscara; parte de um mesmo jogo que é transferido para o braço, ao vestir um boneco de luva. Há um distanciamento que o jogo propicia; o boneco, fora do "ego" da criança, tudo pode. Se um colega ironiza, zomba, é com e para o boneco que ele se manifesta, não para quem o manipula. A criança libera o braço, descobre as mãos como elementos expressivos e descobre possibilidades vocais; raramente o boneco tem a voz de seu dono: grave, aguda, anasalada, rouca, etc. O professor deve atentar para que o aluno não force a voz, podendo prejudicar-se posteriormente.

Para sonorizar cenas e os próprios bonecos, um exercício prévio proposto por Olga Reverbel[39] atende a premissas para atividades com expressões musicais. Com diferentes propostas para "Descoberta do Som" e várias outras para "Descoberta do Movimento"[40] trabalha-se ritmo, identificação de instrumentos, timbres, sons individuais e em conjunto, dicção, e grafia, para transmitir e conduzir uma composição sonora.

Depois do trabalho com bonecos, a mímica. Um primeiro projeto realizado em 1991 foi avaliado, acrescentando-se outros elementos em 1992, introduzindo o trabalho com mímica. Chamado de "Cenário Vivo", baseado em Reverbel[41], aproveitei a sugestão da autora, ampliando a proposta com o objetivo principal de facilitar uma primeira abordagem à história da arte.

Colocando à disposição dos alunos diferentes reproduções figurativas, com personagens humanas, de diferentes escolas e épocas (Ilust.16), prosseguia com as seguintes etapas:

SOLICITAVA que a classe escolhesse algumas das reproduções apresentadas, entre 6 e 10.

MONTAVA grupos com um integrante a mais, somando-se às personagens nas reproduções.



16

8. Desenvolverei esse esquema no CAPÍTULO 3.
9. REVERBEL, O., *O Teatro na Sala de Aula*, 1978.
0. Op. cit., p. 24.
1. Op. cit., p. 40.

PEDIA uma pesquisa para cada grupo sobre os autores dos quadros abordados.

SOLICITAVA a seleção de músicas coerentes com o tema abordado pelo pintor.

Enquanto os grupos iam realizando, em paralelo, as pesquisas acima, em sala de aula reproduziam, em grandes painéis, o fundo de cada imagem escolhida. Dentro do possível, alguns objetos - mesa, cadeiras - eram colocados no espaço adequado e os alunos, vestidos e maquiados como as personagens abordadas, montavam, sob a orientação do coordenador do grupo, a cena retratada pelo artista.

Em data estabelecida os alunos apresentavam todas as reproduções: montava-se o cenário, os alunos dispunham-se no espaço, movimentando-se em uma cena imaginária, parando tal qual na reprodução. Ao som de música adequada, o coordenador falava sobre a obra e apresentava uma síntese da pesquisa sobre o artista abordado.

Além da possibilidade de identificação de recursos corporais, com esse exercício a criança desenvolve a percepção e a observação. Desenvolve a atenção, a concentração e conhece grandes artistas nacionais ou estrangeiros.

A função do coordenador de cada grupo é vital. É ele quem ajuda os colegas na composição correta de cada quadro e, junto aos mesmos, buscam entender qual angulo foi usado pelo artista. A noção de espaço, o entendimento primeiro da perspectiva são outros elementos acrescidos. A pesquisa de roupas, usadas, que sejam adequadas ao trabalho, somada à maquiagem, serve como um estudo comparativo de cores. Para a maquiagem, realizei oficina para que os alunos aprendessem procedimentos básicos.

A atividade toma de 6 a 8 aulas e empolga e diverte, provocando grande interesse nos alunos. Foi essa a base para introduzir um trabalho com mímica: precisão do movimento, clareza e objetivo definidos para movimentar-se com coerência. Tive a oportunidade de gravar em vídeo o resultado final desse projeto, mas não consegui cópia da fita, perdida no arquivo do colégio.

Outras atividades foram realizadas isoladamente, buscando cumprir o programa e atender a algumas propostas do colégio. Este exigia-nos uma exposição de trabalhos para o final do ano, quando, após o conselho e a reunião de pais, estes seriam convidados a conhecer os trabalhos dos filhos. Éramos pressionados a apresentar algo produzido por cada uma das salas. Instaurava-se um clima de competição entre alunos, professores e disciplinas. Os registros sobre os resultados obtidos pelo aluno não eram suficientes. Carecia de mostrar produção.

Esse tipo de exposição é, quase sempre, apenas um instrumento para que a instituição se autopromova. Criar algo interessante, original, para os pais, é uma atitude assumida por alguns professores, que passam a exigir do aluno algo que nem sempre interessa para a sua formação. Havia no colégio uma disputa não declarada sobre qual sala, de qual disciplina, seria a mais visitada, a mais admirada, pelos pais. Professores de outras disciplinas diziam ser concorrência desleal, posto que o material da sala de EA era, pela sua natureza, mais interessante...

Cumprindo o programa, fizemos máscaras decorativas, de papel machê, que foram colocadas junto com os bonecos de luvas e outros trabalhos produzidos em atividades de artes plásticas. Terminei o ano com alguns acertos, a superação de algumas dificuldades e a certeza de estar trilhando um caminho que me levaria a conclusões satisfatórias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

1.4.3 METODISTA – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM 7as SÉRIES - 1992

Nas primeiras aulas com as turmas de 7ª série utilizei vários exercícios, aplicados quando esses mesmos alunos estavam na série anterior, visando um melhor diagnóstico da classe. Uma surpresa aguardava-me em uma das três turmas onde lecionei: sem qualquer aviso prévio por parte da coordenação, deparei-me com quatro alunos surdo-mudos.

Oriundos de uma escola especial, estavam freqüentando as aulas em razão de um convênio entre a escola de origem e o Metodista. Uma atitude louvável, desde que houvesse um corpo docente preparado para receber esses alunos. A princípio entrei em pânico, indignado com o que estava sendo obrigado a lidar. Dois conseguiam fazer leitura labial, desde que eu não me esquecesse de, a todo momento, ao falar, virar-me para eles. Precisava também falar lentamente.

Com a cooperação dos colegas, essas crianças foram adaptando-se. Liam o que os outros anotavam, ou aquele que estava ao lado do deficiente, falava-lhe, repetindo o que havia sido dito pelo professor. Foi no prosseguimento de uma atividade mímica que surgiu um elemento facilitador entre esses alunos, o professor e toda a classe.

Decorrendo da própria deficiência e da vontade de comunicar-se, os surdo-mudos quando preparados adequadamente, tornam-se mímicos por excelência. Dominam os elementos básicos, fundamentais nessa forma de comunicação:

USAM MOVIMENTOS PRECISOS, limpos, com clareza de objetivos.

DOMINAM A ARTICULAÇÃO dos membros, sabendo intuitivamente que esses conduzem ao movimento (pulso, ombro, tornozelo...).

CONSEGUEM TRANSMITIR a exata dimensão dos objetos e sabem quando utilizá-los.

Quando iniciei os trabalhos com mímica uma garota, Kelly, a mais experiente do grupo de alunos especiais, pediu-me para que ela e seus colegas mostrassem uma cena que haviam feito na escola de origem. Dando-lhes tempo para que ensaiassem, continuei as atividades com os demais.

A apresentação foi excelente. Os quatro alunos[42] representaram uma família em uma cena simples, mas extraordinariamente bem feita. Passaram a orientar e ajudar os demais na elaboração e realização de outras cenas. Em pouco tempo estavam totalmente integrados à classe.

Se o acaso ajudou-me no relacionamento e nas atividades aplicadas a esses alunos, o mesmo não aconteceu nas outras disciplinas. O resultado geral do aproveitamento do pequeno grupo era desolador. Quando questionava a coordenação, reclamando das dificuldades em lidar com essas crianças, preocupado com o que apresentavam como resultado geral, ouvia que "bastava a convivência, isto os satisfazia". No decorrer do ano, na medida do possível, atendia individualmente esses alunos, buscando integrá-los nas demais atividades planejadas.

No programa específico de EA para a série, com toda a classe, introduzi elementos necessários para a criação de personagens. Visando trabalhos com improvisação pedi que escolhessem

42. Kelly, Maria Angélica, Diógenes e Sandro. Infelizmente não registrei os sobrenomes desses alunos.

uma personagem, criando uma história para a mesma. Após essa primeira abordagem, solicitava que anexassem características peculiares, diferenciando cada personagem imaginada, dando-lhe personalidade e enriquecendo-a com características humanas. Para isso utilizaram elementos plásticos, físicos e sonoros, entre muitos outros[43].

Somando às características um objetivo específico da ação, os alunos estavam prestes a praticar os exercícios. Por exemplo:

GUSTAVO – Um soldado romano, sonhava em vencer uma grande batalha.
DANIEL – Um ladrão português; embora "português", sabia assaltar, vivendo disso.
KARINA – Uma garota noiva, sonhando com o casamento.
MARCELO – Vendedor de gelinho, na praia, sonhava em ter uma sorveteria.

A criança se revela com suas escolhas e desejos. Pressupor um conflito e colocá-los em cena para resolvê-lo propicia crescimento da personagem elaborada e, por conseqüência, do próprio aluno.

Entre a elaboração das cenas, ou ao discuti-las, sempre que pertinente, apresentava elementos teóricos do fazer teatral. Na criação de personagens, no próprio teatro, cenários, maquiagem, corpo, gestos e voz, são elementos móveis que mudam e transformam-se conforme a necessidade da cena, dando toda a magia dessa linguagem.

As cenas eram simples, baseadas em situações que colocavam as personagens em seus limites, visando solucionar seus problemas. A avaliação era realizada em debates com a classe. Competia ao jogador, na improvisação, perceber o momento em que surgia o conflito e manter coerência nas falas, nas cenas, sem fugir do que havia elaborado para si e sua criação.

Fruto de um longo trabalho com todas as classes, uma síntese de elementos utilizados pelos alunos para avaliação das cenas foi sistematizada[44] e apresentada ao professor como trabalho de conclusão de bimestre. Abaixo alguns itens considerados:

CENÁRIO
MANTER ORGANIZAÇÃO do espaço (ex.: onde é a sala, onde é o quarto)
USAR UM OBJETO qualquer que possa definir em que lugar você (a personagem) está. (ex.: uma cadeira e um suco, pode explicar que é uma lanchonete).
TER UM PONTO de concentração no olhar (ex.: onde é a televisão).
SABER O LIMITE de cada espaço.

VOZ
USAR A VOZ para não deixar monótono.
NÃO FALAR BAIXO.
NÃO RIR quando não for necessário.
NÃO INTERROMPER a fala de alguém, não falar junto.
FALAR CLARAMENTE, abertamente.

43. Sugestões de exercícios estão em ABRAMAVICH, F. et al. *Teatricina*. 1984.
44. Guardei o trabalho feito por um grupo da 7a. série A; apenas os pré - nomes estão no registro.

unesp

INTERPRETAÇÃO
TOMAR CUIDADO quanto ao corpo.
TER ORGANIZAÇÃO quanto à cena.
SABER QUEM SOMOS em cena.
TORNAR A CENA o mais real possível.
NÃO EMPURRAR quem está em cena.
SER ATIVO, movimentar-se bastante.
ATENÇÃO em tudo.

A relação seria longa. Para enfatizar as outras linguagens dentro do trabalho com improvisação, solicitei que incluíssem músicas adequadas nas cenas, ou que retratassem a própria personagem, ou que criassem plasticamente o ambiente freqüentado pela mesma. Não ficando satisfeito com os resultados obtidos com essas propostas, sugeri outras atividades, procurando atender os objetivos do programa.

Como já no II Bimestre iniciávamos os preparativos para a festa do folclore, um evento que ocorreria no bimestre seguinte, escolhi o pintor Volpi como tema para diferentes atividades em sala de aula. A principal, entre elas, era a releitura de sua obra. Utilizando diferentes técnicas de pintura e desenho, os alunos baseavam-se no artista para propor imagens que, posteriormente, usaríamos como exemplo de decoração junina, nas comemorações do folclore (Ilust.17).



17

No programa da 7ª série constava a abordagem em ritmos populares e o estudo do ritmo através da dança. Esses conteúdos também seriam utilizados nas comemorações do folclore. *Funk*, samba, *reggae*, valsa, entre outros, foram pesquisados pelos alunos e o princípio do trabalho coreográfico baseava-se no que cada aluno era capaz de fazer.

Uma conversa com a classe sobre ritmo, dança e tipos de música acabou por resvalar no gosto e na capacidade de cada um, como exposto anteriormente. Foi esse aspecto que me fez saber que em uma das turmas, havia alguns instrumentistas na sala e até mesmo um grupo *cover*. Não me lembro quem deu a sugestão para que mostrassem o próprio trabalho à classe. Ela foi aceita e resultou em uma das experiências mais fascinantes daquele período.

Foi marcado um dia para que os alunos trouxessem os instrumentos e os aparelhos necessários para a apresentação. A sala de artes, no Metodista, havia sido colocada em local estratégico, longe das demais salas. O objetivo era que as atividades com música não perturbassem turmas vizinhas. Na manhã da apresentação, os meninos chegaram bem cedo e, antes da primeira aula, pediram-me para guardar os instrumentos e os aparelhos na sala de artes, pois a apresentação seria no último horário e eles temiam deixá-los nas salas comuns.

Na aula em que a apresentação ocorreria a excitação era imensa. Eu não tinha a menor idéia do tipo de som do *Gun's and Roses*, grupo no qual havia um *cover* presente. As primeiras apresentações ocorreram sem grande alarde: um garoto tocou violão e duas meninas, órgão elétrico. Logo após, os quatro meninos do *Gun's* montaram uma pequena parafernália: caixas de som, microfones, guitarra, baixo e bateria.

Quando Alan, o solista, introduziu a primeira música com um grito lancinante, a pequena platéia veio abaixo. O som era pesado, histérico. reproduzindo a música do grupo, que posteriormente vim a conhecer, com boa fidelidade e bastante competência. Os meninos provocaram uma catarse na sala de aula.

De repente estavam quase todos sobre as carteiras, gritando, dançando, batendo palmas. O barulho era ensurdecedor e, embora distante das outras salas, em breve tive uma série de pessoas (coordenador, orientador, bedéis) entrando na sala para saber o que estava ocorrendo, pedindo para diminuir o "barulho". Era apenas uma apresentação. O que me deixou intrigado foi a reação da sala. Tocaram apenas três músicas. Por ovação e solicitação insistente, repetiram-nas duas vezes.

À minha frente, tive um bando de crianças contidas que haviam tido uma oportunidade de extravasar. Parece-me que o evento ganhou maior importância, fazendo com que se mostrassem com mais vigor, por estar ocorrendo dentro de uma instituição que não costuma permitir esse tipo de manifestação. O diálogo com a classe, a partir de então, passou a ser outro.

Os meninos do grupo tratavam-me com grande cumplicidade, tornando-me confidente. A maioria, entre os outros, tratavam-me com amizade. Ao permitir a apresentação e não deixar que as "autoridades" escolares a interrompessem, coloquei-me sob outro prisma ante meus alunos. Muito foi conversado sobre o evento. E as conclusões que acabo de colocar são fruto desses diálogos.

O que mais me tocou foi o próprio vocalista, Alan. Era um garoto tímido, que ficava quieto no canto, bem no fundo da sala. Pouco o havia notado, até então. Aquela aparente suavidade e

unesp

quietude desapareciam quando, com o microfone em punho, ouvia-se os primeiros acordes da guitarra. Tornava-se um garoto forte, agressivo, ameaçador. Se houvesse presente o fator imitação do ídolo, a coragem de o fazer, somada a capacidade de realização, seria absolutamente notável. Em várias conversas posteriores percebi o garoto sensível, angustiado, atento ao que ocorria em seu redor, tremendamente crítico em relação a tudo e a todos.

Poucos colegas professores puderam conhecer o verdadeiro Alan. Quantos outros alunos deixei de conhecer... Como professores, temos o hábito da preocupação em aplicar o conteúdo, propor os trabalhos, cobrar retornos; caminhamos por várias direções, preocupados em educar, orientar, todavia, desconhecendo, quase que em absoluta maioria, o que são nossos alunos, o que têm a dizer, como costumam expressar-se fora dos limites do colégio.

Na continuidade do ano, decidi deixar de lado parte do programa de artes cênicas. Como teria um ano inteiro para trabalhar com essa linguagem, na 8ª série, preferi abandonar a idéia de montagens, seja via improvisação, seja via texto. Optei por realizar outras atividades, buscando sempre envolver as três linguagens em cada uma delas.

Em música, o tema gerador das atividades foi o futebol. Pesquisando o repertório popular, os alunos deveriam selecionar músicas que retratassem o esporte ou situações ligadas ao mesmo. O tema é riquíssimo e está presente em artistas tão díspares quanto Chico Buarque de Holanda e a dupla Tonico e Tinoco, em todos os ritmos.

Descreve o esporte, como em "O Futebol" (Chico Buarque); cultua e imortaliza mitos, como em "Camisa Dez" (Hélio Mateus e Luiz Wagner); podendo aventar sobre política, como em "Meio de Campo" (Gilberto Gil), ou sobre as desventuras dos casais humanos em "Incompatibilidade de Gênios" (João Bosco). O tema propiciava que a discussão sobre esse esporte partisse para infinitas possibilidades, alertando o aluno para os diferentes aspectos que estão além da simples rivalidade entre os times, ou seja, o prazer e curtição na atividade esportiva em si.

Se no Quarup esbocei um exercício a que chamei *clip*, algo semelhante ao que temos na televisão, com a 7ª série do metodista optei por solicitar, após audição e discussão sobre as músicas, que criassem ilustrações sugeridas pelas letras e que elaborassem pequenas cenas. Os aspectos teóricos iam sendo transmitidos no decorrer dessas atividades.

1.4.4 METODISTA - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM 8ªs SÉRIES - 1992

O grande diferencial do Colégio Metodista para as atividades em Educação Artística eram as oficinas de arte oferecidas na 8ª série. Fruto de um trabalho que antecedeu a minha entrada no corpo docente da instituição, partia-se do princípio de que as séries anteriores serviriam como base para um conhecimento geral sobre as linguagens e que, no último ano do I grau, os alunos intensificariam experiências em uma única linguagem.

Estando na 8ª, o aluno, já adolescente, principiava a decidir-se profissionalmente.

Optando por atividades em acordo com seu interesse, o colégio estaria contribuindo para uma opção profissional futura. Obedecendo a normas estabelecidas na implantação desse projeto, durante todo o primeiro bimestre os alunos teriam atividades intensivas, com os professores encarregados da aplicação de cada uma das linguagens. Era o momento em que os responsáveis trocavam experiências com os próprios alunos, cada um atuando na linguagem em que era especialista.

Após a formação dos três grupos, assumi duas oficinas: uma de artes plásticas e outra, de cênicas. Sendo teatro o foco deste trabalho, excluirei minha atuação em artes plásticas. Ao iniciar os trabalhos com as turmas de cada oficina, minha primeira percepção foi a diferença de postura e conduta perante as atividades. Com os três anos anteriores de trabalhos em EA, os alunos já tinham suas preferências, conheciam suas habilidades, tendo vontade de crescer nelas, e viam na oficina um trabalho atraente e diferenciado. Lá, ele fazia porque gostava. É bem melhor, como professor, trabalhar com esta circunstância.

Meu trabalho com os integrantes da oficina pouco se diferenciou do que eu havia feito em anos anteriores. Diferença fundamental, já comentada, era ter um grupo onde eu não precisava encaixar ninguém contra a vontade. Assim, o trabalho correu tranqüilo durante os três bimestres. Acreditando ser parte integrante da vida do ator o vestir sua personagem e o construir seu espaço cênico, mantive atividades de elaboração de cenários e figurinos, além de todos os demais elementos necessários a uma montagem teatral, sob a responsabilidade dos alunos.

Muitos são do teatro, poucos sobem ao palco. Foi o que aprendi durante a minha vida. Ao solicitar a meus alunos responsabilidade pela criação de tudo o que estaria sobre o palco, visava apresentar outras possibilidades de expressão fora o trabalho do ator. Assim, pude manter outros elementos inerentes a EA, envolvendo artes plásticas e música, durante aquele período.

Meu programa de trabalho constou de dois itens principais: primeiro, montaria um trabalho a base de improvisação, no segundo bimestre e metade do terceiro; segundo, no restante do período, realizaria uma experiência com montagem de texto. No primeiro seriam introduzidos os elementos teóricos pertinentes que se complementariam na atuação através da abordagem ao texto.

Minha tendência ainda era encarar os alunos da oficina como um grupo amador de teatro. Adotei o seguinte esquema para cada sessão de trabalho, que correspondia a duas horas-aula, corridas, semanais:

EXERCÍCIOS de integração e sensibilização.

PREPARAÇÃO vocal e condicionamento físico.

"PÍLULAS TEÓRICAS" – Evitava longas exposições, discutindo poucos elementos de cada vez.

CRIAÇÃO, montagem e ensaio de cenas.

DISCUSSÃO e avaliação dos trabalhos do dia.

Para as atividades de improvisação adotei o trabalho na criação de conflitos, já descrito anteriormente, acrescido de alguns detalhes: Ao invés de manter as cenas com apenas dois alunos, aumentei, no decorrer das aulas, o número de integrantes. Assim, dois jogadores tentando resolver uma situação a partir de objetivos distintos para cada um, passavam a conviver com um terceiro, depois um quarto participante.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Como seria realizada a festa do folclore, havia ficado estabelecido que as oficinas de teatro desenvolveriam algum trabalho relativo ao tema. Foi a razão que me levou a direcionar os trabalhos de improvisação e a criação de personagens em torno do ciclo junino. Partindo da pesquisa sobre os três santos padroeiros desse ciclo, São Pedro, Santo Antônio e São João, passamos a criar baseando-nos em lendas e fatos relacionados a eles.

Anjos, Deus, o Demônio, lenhadores, solteironas, namorados e ecologistas, passaram a ser motivo de trabalhos expressivos, tornando-se personagens elaboradas pelos alunos. As cenas foram decupadas em tópicos. O aluno memorizava o roteiro, tornando o diálogo sempre espontâneo (Ver ANEXO 4). O aluno atua com muita facilidade dentro desse tipo de esquema. Alguns conseguem grande liberdade em cena, improvisando e acrescentando algo a cada encenação; aprendem a aproveitar até possíveis acidentes, revertendo-os para a cena em andamento.

Esse mesmo esquema também favorece a troca de atores/personagens. É bastante enriquecedor para o aluno poder trocar de personagem com o colega. Como o roteiro é comum a todos, basta o domínio do mesmo para apresentar o desenrolar da cena.

Cenários e vestuários foram efetivamente feitos pelos alunos. Provenientes de famílias com baixo poder econômico, se comparados com os alunos do Quarup, os alunos tinham dificuldades em comprar objetos; mais fácil, então, fazê-los. Como o colégio não destinou verba alguma ao projeto, também os cenários foram realizados com o material disponível na instituição.

A existência de um anfiteatro, disponível ao Colégio e ao Instituto, trazia a possibilidade de alguma experiência com iluminação, mas isto não foi possível pois a instituição não permitia que ninguém, exceto um funcionário responsável, mexesse com a aparelhagem. Todavia, meus alunos puderam escolher e orientar o funcionário sobre o que havíamos pensado para a luz da montagem.

Uma única música permeou toda a apresentação. Fruto da pesquisa surgiu entre os alunos a vontade de fazer algo original, em termos musicais, já que o conteúdo das cenas baseava-se em elementos amplamente conhecidos. "A Permuta dos Santos", de Chico Buarque de Holanda foi a música escolhida, entrando em vários momentos como trilha sonora.

A apresentação foi tranqüila, como parte de um grande evento de todo o colégio. Fundamentalmente os alunos apresentaram-se para os próprios colegas. O trabalho, denominado "A FARSA DOS TRÊS SANTOS" foi mostrado enquanto resultado de um exercício e apresentação formal de uma peça de teatro. Completamente diferente da apresentação de final de ano, sobre a qual passo a descrever o processo de montagem.

Foram 29 alunos que se apresentaram na farsa. É difícil encontrar um texto que comporte tantos personagens. Não havia a possibilidade da montagem de dois textos; o período e o número de aulas não poderia ser alterado. Era um problema para ser resolvido no próximo ano. Uma oficina estava com 29 alunos, outra, de artes plásticas, com 25 e a de música com 16. Os alunos tinham direito a optar, caberia ao colégio viabilizar as oficinas de modo a que todos tivessem um atendimento adequado.

Pensei em montar cenas, de textos diversos, como havia feito em 1991[45]. Os alunos

[45]. Durante a primeira oficina, quando substituí a professora Márcia, realizei uma colagem com cenas de diversas peças com o tema escola.

unesp

recusaram. Queriam uma peça inteira, uma montagem com começo, meio e fim. Optei pela junção de dois textos, versando sobre a mesma história. "Medéia", o original grego, de Eurípedes, tradução de David Jardim Júnior, e Gota D'água, adaptação brasileira feita por Chico Buarque e Paulo Pontes.

Medéia e Joana, embora sendo a mesma personagem, foram feitas por duas atrizes. Da mesma forma a personagem Jasão, feito por dois atores identificados por "Jasão Grego" e "Jasão Carioca". Creonte e Mestre Egeu transitavam nos dois textos, assim como os filhos de Medéia, unificando o tema. O coro grego foi feito por um grupo de alunas: o carioca, feito por um grupo de alunos, os músicos percussionistas sugeridos pelos autores da adaptação brasileira, mais algumas alunas, as vizinhas de Joana.

Aproveitando o elenco pensado para as duas peças, consegui encaixar todos os alunos. Conhecendo as limitações do espaço e o número de atores-alunos em cena, optei por uma montagem sem cenários. Tratando o trabalho como a um ritual, procurei aproximar-me ao máximo do que se narra enquanto apresentação de uma tragédia grega.

Os alunos entraram em cena em procissão, iluminados por archotes carregados por eles mesmos. A luz elétrica foi dispensada. Entraram ao som da música tema de "Gota D'água", solada ao piano por um dos alunos. A história foi contada intercalando cenas dos dois textos, uma cena de "Medéia" tinha, na seqüência da história, uma de "Gota D'água".

Os ensaios foram intensos. Similares aos que já narrei ao escrever sobre o Quarup. Os alunos não estavam habituados com versos, a maneira em que a história é contada. Preocupava-os também a apresentação final. A direção da escola anunciou no jornal da instituição; os professores de outras disciplinas cobravam uma participação "tão boa quanto a da turma anterior". Aos pais foi distribuído um convite programa (ver ANEXO 5). Sem contar a ansiedade natural, inerente a qualquer ser humano em situação delicada, acredito que parte dela devia-se ao compromisso público que acarreta uma apresentação teatral.

A diferença entre um exercício público, primeira experiência, e uma "apresentação", influenciou muito o comportamento de todos. Depois de muita negociação com o colégio consegui duas apresentações: a primeira, só para os alunos, à tarde; a segunda, à noite, para pais e convidados. A diferença entre as duas foi brutal.

Na primeira, os alunos apresentaram a ansiedade normal antes de realizar um trabalho de vulto. Todavia estavam mais livres, brincalhões; entre iguais. Tudo transcorreu sem erro algum. O mesmo aconteceu a noite, exceto com a qualidade do trabalho de alguns alunos, excessivamente tensos com o público presente.

Um aluno, em especial, ficou-me na memória. Era o que interpretava o Jasão Grego. Era um garoto talentoso, aplicado. Durante a tarde, fez o que dele se esperava. À noite, gaguejou várias vezes, titubeou outras tantas, suou excessivamente. Busquei entender o que havia acontecido. Contra a vontade do garoto, seu pai estava na platéia. Foi difícil entender as razões de sua reação. Parece-me que havia um processo de cobrança muito grande, por parte do pai, que desagradava ao menino.

O problema maior de uma apresentação é que o foco do aluno vai mais para a platéia do que para o seu desempenho. Pais, mães, namorados, amigos, um número de pessoas perante as quais o adolescente sente-se compelido a estar bem, inerente ao processo de auto-afirmação por ele vivenciado.

unesp

Por situações similares, passei a ser contrário a apresentações públicas de trabalhos escolares, quando esse público é exterior ao colégio. O contato com os próprios colegas é salutar e completa o processo ator/público, essencial nas artes cênicas. Não compete ao colégio expor seu aluno sem a permissão e a vontade do mesmo. Com freqüência, uma criança aceita expor-se, buscando agradar a outros. É no momento dessa exposição que ocorrem várias situações que fogem ao controle geral.

Apresentações públicas são para atores profissionais ou amadores, que a isso se dedicam. Alunos estão em processo de aprendizagem. Entre iguais, sentem-se livres e soltos, portanto aptos a vivenciar o processo pelo qual passam.

No início de 1993 houve uma mudança na direção da escola. Dalva Raquel, excelente profissional, passou a dedicar-se exclusivamente ao Instituto de Ciências da Comunicação. Seu lugar foi ocupado pela esposa do bispo metodista da região. Por "razões religiosas" a oficina de teatro foi sendo discriminada até vir a ser extinta. Em conseqüência, demiti-me da instituição.

1.4.5 COLÉGIO METODISTA – UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADA

Pensada desde a primeira semana de planejamento, a Festa do Folclore deveria se constituir em um evento que envolvesse toda a comunidade: alunos, pais e mestres. Visava fundamentalmente um momento de contato com a cultura popular brasileira. Direção e professores compartilhavam um incômodo gerado pela percepção do processo de massificação, imposto pelas *mass media*, levando a criança brasileira ao consumo de objetos manufaturados e ao uso indiscriminado de expressões estrangeiras.

Pretendia-se um recordar de antigos brinquedos e folguedos, inexistentes na cidade grande. Rever velhos hábitos de dançar, contar estórias. Perceber o quanto ainda existe de expressão popular no cotidiano das massas citadinas.

A adesão foi geral. Por parte dos professores, uma oportunidade de resolver saudosismos, alimentar nostalgia. Cada disciplina cuidou de um aspecto diferente, envolvendo todo o colégio. Concurso de pipas, de bola de gude, jogos de amarelinha e pião, entre outros, foram orientados e realizados por diferentes professores.

Aos professores de EA coube resgatar e cumprir o seguinte conteúdo:

5ª SÉRIE: cantigas de roda – Canto e Coreografias.
6ª SÉRIE: músicas, ditados, lemas de pára-choques, trava-línguas, trovas e adivinhas do folclore brasileiro.
7ª SÉRIE: estudo básico do folclore: Conceito; fato folclórico; linguagem, etc.. As turmas apresentariam a dança da quadrilha.
8ª SÉRIE: cada oficina com trabalho específico baseado em temas folclóricos.

Esse conteúdo foi trabalhado em sala de aula, desde o segundo bimestre, posto que a festa deveria ocorrer no mês de agosto, quando comemora-se o folclore. O intervalo provocado pelas férias de julho atrasou a data prevista para apresentação, ocorrida no dia 30 de setembro.

As turmas de 5ª série cantaram e dançaram conjuntamente, no ginásio, cerca de nove cantigas de roda. Foram cinco classes, formando cinco círculos isolados ou um grande círculo, demonstrando cada uma das danças. Na última música, cada uma das salas criou coreografia própria para o momento. Também no ginásio, as turmas de 7ª série apresentaram a quadrilha e a dança do pau de fita.

No anfiteatro, as turmas de 6ª série apresentaram trava-línguas, trovas, adivinhas e lemas de pára-choque. No mesmo local, as duas oficinas de cênicas apresentaram dois trabalhos: "O Casamento Caipira", orientado pela professora Márcia Lorenzano e "A Farsa do Três Santos", descrito acima. No jardim houve concurso de pipas e campeonato de bola de gude, abertos a todas as séries.

A decoração do ambiente foi realizada com trabalhos elaborados em sala de aula, nas atividades de artes plásticas. A oficina de música prestou assessoria a todos os itens do programa, pesquisando e executando composições musicais pertinentes a cada momento.

Foi uma experiência marcante. O envolvimento do colégio foi total e o sucesso absoluto. Tivemos a certeza da importância desse tipo de manifestação e do quanto as crianças gostam dessas atividades. Se alguns elementos folclóricos estão desaparecendo nas grandes cidades é porque não são propiciados à população momentos e meios para que aconteçam.

São esses os elementos da minha experiência profissional que serviram de base para as reflexões a que este estudo se propõe. Um trabalho empírico que passou a ser objeto de reflexão e estudo. São as experiências acima descritas, distintas e peculiares, que me conduziram a acreditar nas possibilidades reais de desenvolver uma prática em sala de aula, tendo como eixo o teatro e, através deste, desenvolver o ensino somando às atividades cênicas, outros exercícios, em expressões plásticas e musicais. Análises e reflexões estarão nos próximos capítulos da presente dissertação.

unesp

CAPÍTULO II

AS ORIENTAÇÕES LEGAIS E A REALIDADE ENCONTRADA

Pretendo uma reflexão sobre os objetivos vinculados à EA tendo como base a publicação, de 1993, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Secretaria de Estado de Educação - São Paulo, que se apresenta enquanto sugestões de atividades e subsídio para o professor. Por seguir a Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística e por representar a visão e a posição oficial quanto ao assunto, acredito ser o documento viável para meu trabalho. Discutirei, após a abordagem ao documento, algumas questões percebidas a partir da minha experiência prática e das pesquisas e estudos realizados no decorrer deste trabalho. Concluirei este capítulo com reflexões sobre a condição e a prática da EA e, posto que relatei minha experiência no capítulo anterior, pretendo uma avaliação antecedendo o capítulo final.

2.1 - ORIENTAÇÕES LEGAIS

Elaborado por uma equipe de 9 pessoas, composta por duas coordenadoras, cinco na elaboração, uma assessoria e uma colaboradora[1], o documento, denominado Educação Artística – I Grau, carrega em si falhas já detectadas, criticadas por estudiosos e pesquisadores. Estes também apontaram soluções, que não são seguidas pela equipe, e levantaram questões não respondidas no documento.

Em Arte-Educação: Conflitos/Acertos por exemplo, Ana Mae Barbosa, apresenta uma reflexão avaliativa dos primeiros 10 anos após o governo federal ter tornado obrigatória a inclusão da Educação Artística no currículo escolar. Alguns problemas apontados pela autora, permanecem[2]. A obra, de 1984, infelizmente, é atual. 27 anos após o surgimento da Lei 5692/71, os cursos criados pelo governo para a formação dos arte-educadores (licenciatura em Educação Artística), em 1973, continuam sendo criticados em sua estrutura básica.

É consenso geral que os dois primeiros anos da Licenciatura são insuficientes para a formação do profissional para atuar em três linguagens distintas, que demandam conhecimentos profundos para uma atuação competente. Como nos dois últimos anos ocorre uma opção e conseqüente habilitação em uma única linguagem, os professores saem para o mercado com a insegurança inerente a quem é obrigado a atuar sem conhecimento profundo daquilo que pratica.

Discussões e debates sobre Educação Artística, Arte Educação, ou qualquer outro termo corrente para especificar as atividades dessa área de ensino ficam por conta e na esfera dos meios acadêmicos[3]. Levando-se em conta que essas atividades estão restritas aos grandes centros universitários, sabendo que a divulgação dos resultados de estudos e pesquisas, em cursos de pós-graduação ou mestrado, demoram a chegar aos demais locais do país, pode-se concluir que muitos problemas tendem a permanecer por longo tempo.

Muitas questões já estudadas e soluções que foram apontadas, não são praticadas, pois a elas nossos professores não têm acesso. Os problemas da Educação Artística existem e órgãos oficiais permitem que eles cresçam: em Uberaba, MG, por exemplo, presenciei um fato que vale

. A coordenação da publi-
ção é de Regina C. E. G.
onçalves.
. BARBOSA, A.M., *Arte-Edu-
ção: Conflitos/Acertos*,
984.
autora discute as questões
o ensino da arte em outras
ras, sob diferentes prismas;
r bibliografia.
. Independendo da nomen-
atura, todas preocupam-se
m o ensino da arte. Optei
r não me distanciar do
co deste trabalho e,
aseado na legislação em
gor, adotei a Educação
rtística enquanto designa-
o para o ensino das
iferentes formas expressivas
a escola de I e II graus.

citar não só para ratificar o que afirmo acima, como para propiciar uma reflexão sobre os desvarios do ensino no país:

Professores da rede estadual, ou da rede municipal, têm uma carga horária semanal obrigatória de 18 horas/aula; quando não há número de aulas suficiente para completar essa carga, os professores de inglês, português, religião ou qualquer outra disciplina, completam seu horário com aulas de Educação Artística. Se para os profissionais da área é difícil atuar pelo complicador da formação inadequada, como é que fica para outros, sem formação específica?

Nesse mesmo estado foi realizado um concurso público, em 1994, para professores estaduais de Educação Artística. Na verdade, as vagas divulgadas foram ocupadas por professores de prática instrumental, que exercem o magistério em conservatórios musicais. Como os concursados não possuem habilitação para obterem nomeação enquanto professores de Educação Artística, foram nomeados, em 1996, como excedentes, configurando exercer a recuperação de alunos de EA, dentro dos conservatórios onde estes não estão, ou seja, estão em desvio de função, portanto, não fazem nada. Cumprindo sua carga horária, frequentemente, com atividades inadequadas, esses professores tiveram situação apurada em sindicância realizada por uma equipe da Superitendência Regional de Ensino, de Uberaba, MG[4].

O estatuto dos conservatórios públicos do estado mineiro está ultrapassado e sofre adaptações visando à atualização com a legislação vigente, que contempla EA e não as diferentes linguagens em termos de cursos específicos e ou profissionalizantes. Em Minas os conservatórios oferecem cursos de EA, classificados como adicionais, para professores de até a 6ª Série do I Grau. O curso é ministrado pelos professores instrumentistas.

Há discussões nos centros de estudos superiores, onde até a terminologia ou nomenclatura Arte, Educação Artística, Arte-educação e similares são objeto de profundos debates. Quando me deparo com situações como o exemplo citado acima, o desalento é enorme por constatar a extensão da distância entre o ideal e a realidade. O ideal seria uma situação educacional que, por seu nível de assentamento das propostas e evitando a estagnação, promovesse discussões quanto à nomenclatura ou terminologia, e a filosofia de ensino nelas embutida, para a arte, o ensino desta, a Educação Artística, a Arte-Educação e similares. Nossos teóricos discutem expressões; nossos professores, ignorando os debates, fazem o que é possível dentro de uma situação de ensino precária.

Discussões à parte, em função da Lei 5692/71 e de sua Proposta Curricular, o que temos, efetivamente, nas escolas públicas e estaduais é uma prática pedagógica assentada na Educação Artística:

ATRAVÉS DA ADOÇÃO E SUBMISSÃO aos livros didáticos, estes, em sua maioria, com ênfase em Artes Plásticas;

APLICANDO TRABALHOS MANUAIS, mecanicamente, ao invés de trabalhar a expressividade;

ALGUNS PROFESSORES ATUANDO, ainda, de forma similar à que se dava antes da Lei.

Uma outra característica da situação, já analisada por Barbosa, e que permanece,

4. A fonte desses dados é familiar. Walcenis Vinagreiro Resende é funcionária da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, MG, e faz parte da equipe responsável pelas sindicâncias nas escolas subordinadas ao órgão.

baseia-se na formação do professor. Uma vez que as habilitações são específicas, estes profissionais, quando levados à aplicação de conteúdos das três linguagens, tendem a adequar sua prática a partir da própria habilitação. Quando não "esquecem" as duas outras, tendem à superficialidade nestas, uma vez que carecem de conhecimentos profundos para que possam atuar com competência.

Desde o surgimento da Lei, diferentes fontes colocaram à disposição de professores, trabalhos facilitados por teóricos para a aplicação das atividades de EA[5]. Sempre trazendo reflexões e propostas concretas, essas publicações, muitas vezes, tornaram-se paliativos na solução dos diferentes problemas e, hoje, como pretendo evidenciar nos comentários do documento abaixo, ignoram a integração de áreas que a Lei prescreve.

Visando a subsidiar o trabalho do professor e conseqüentes reflexões e, partindo dos pressupostos da Proposta Curricular de Educação Artística, o documento Educação Artística – I Grau[6], apresenta questões que norteiam o trabalho escolar, sintetizando o conteúdo de atividades, presentes no planejamento anual dos professores e que, em si, também estão presentes nos livros didáticos; a seguir, minha análise:

O documento compõe-se de sete tópicos, quase que exclusivamente voltados para as Artes Plásticas, em detrimento da Música e das Artes Cênicas; são eles:

I. O conhecimento arte e a formação do indivíduo;
II. Saber arte e saber ensinar arte;
III. Arte é conhecimento;
IV. Educação artística e educação estética;
V Como a arte educa;
VI. A prática da sala de aula;
VII. Repensando o Planejamento.

Completa-o três itens assim especificados: Bibliografia, Leituras Importantes e Sugestões de Vídeos. Não pretendo uma análise do discurso contido no texto, mas uma interpretação possível a partir da leitura e reflexão pessoal:

I - O CONHECIMENTO ARTE E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO discorre, em cinco parágrafos, sobre o papel da escola na sociedade e a educação como instrumento de transformação do homem. Em síntese, o documento enfatiza que os professores de Arte, para participarem dessa transformação do indivíduo, carecem de uma visão do que ensinar e de como ensinar.

"Professores e alunos são agentes transformadores"[7] e os alunos carecem de "tomar consciência desse poder de transformação"[8]; para isto a escola deve contribuir "para a visão crítica do mundo"[9].

"A formação do ser participante, inteligente, consciente, crítico e sensível depende, entre outras, da educação artística e estética que a Arte na escola pode propiciar, completando a educação não-formal oferecida por outras instituições."[10]

5. Na bibliografia coloquei, em separado, alguns dos livros das coleções didáticas pesquisados, apontando entre esses os que apresentam atividades em artes cênicas.
6. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Prática Pedagógica. *Educação Artística. 1º Grau*, 1993.
7. Op. cit., p. 9.
8. Op. cit., p. 9.
9. Op. cit., p. 9.
10. Op. cit., p. 9.

O que está pressuposto no capítulo introdutório do documento? É necessário, neste momento, uma profunda pesquisa para levantar QUANTOS alunos, da rede pública, freqüentam mais que UMA escola? A evasão escolar é notória e tema de freqüentes debates na busca de soluções. No entanto, o documento parece supor que os alunos, que se evadiram das salas de aula, foram para conservatórios musicais, ateliers de pintura, estúdios teatrais...

A escola não deve ignorar as contribuições das instituições que também ensinam; muito menos evitar que um aluno que, por ventura, tenha freqüentado um curso de arte, deixe de socializar seus conhecimentos com os colegas. Mas, partir da premissa que a EA irá completar uma provável educação não-formal, adquirida em outras instituições é, no mínimo, ingênuo; ou, então, esse documento destina-se a uma faixa peculiar da população bastante restrita, que pode usufruir desse tipo de bens, quando pensamos no país como um todo.

II - SABER ARTE E SABER ENSINAR ARTE, em seu primeiro parágrafo coloca que "O SABER ARTE implica possuir noções essenciais sobre o assunto, bem como saber fazer arte"[11] e não, como penso ser necessário, o domínio do assunto; a expressão "noções essenciais" é vaga; há uma habilitação legal a ser adquirida para o exercício da função. Já para o saber fazer arte o documento pressupõe a experiência concretamente vivida, além do exercício da capacidade expressiva do professor. Ou seja, de acordo com o documento oficial posso entender que o professor de Educação Artística deve esculpir ou pintar, ou criar instalações e colocá-las em exposições pois, do contrário, não terá o retorno e a discussão de sua obra. O mesmo professor deve compor, cantar ou executar um instrumento, apresentando-se em *shows* para que a experiência seja completa. Além de dar aulas, ter atividades plásticas e musicais, ainda deve participar de um grupo de teatro, redigindo textos, dirigindo ou atuando em palco... Tudo para o saber ensinar arte.

Para o SABER ENSINAR ARTE, continua o documento, necessitamos de uma atualização constante, já que em sala de aula propiciamos nossa visão da arte e o que ela representa para a sociedade. Sou levado a concluir aqui que os autores estão orientados para uma única forma de expressão. Sendo praticamente impossível "fazer arte", como se coloca, em todas as áreas da EA, cabe ao professor optar por uma em detrimento das outras ou entrar em depressão e angustiar-se por não poder atuar nas três e, conseqüentemente, aceitar ser um mal profissional.

Insistindo na arte enquanto conhecimento, o documento combate a tradicional confusão que estabeleceu-se em relação à função do professor de EA; confundido com um animador cultural, no cotidiano escolar, muitas vezes deixa de lado seu conteúdo para, com suas classes, preparar festas e comemorações. É buscando enfatizar o aspecto cognitivo da arte que elaboram o próximo item, fundamentando-o teoricamente e exemplificando com atividade prática:

11. Op. cit., p. 9.

unesp

III - ARTE É CONHECIMENTO - Neste item, o documento afirma ainda mais o já explicitado acima, com síntese de idéias de Kant, Piaget, João Francisco Duarte Júnior e citação da Proposta Curricular. O documento não define arte, mas induz à conclusão de que ela é conhecimento: "Se para estes pensadores o conhecimento reside no sentir, pensar, fazer, construir, compreender, simbolizar, basta-nos mostrar que na Arte estão presentes sentimento, razão, produção, construção, simbolização, representação de mundo, expressão, para concluirmos que Arte é conhecimento"[12].

Não ousaria discutir tal afirmativa; contudo, uma abordagem mais ampla, baseada em Pareyson[13], conceituaria com maior propriedade. A arte enquanto conhecimento é uma das três definições tradicionais de arte, apontadas pelo autor, que propõe uma quarta, a arte enquanto formatividade.

O aprofundamento proposto pelo documento, justificando o aspecto cognitivo da arte vem a partir de um exemplo, que ocupa seis páginas, onde, a partir dos arcos romanos, uma análise dos mesmos, e outras abordagens de arcos, em construções posteriores, reforça a idéia do conhecimento que podemos adquirir com o produto artístico.

Após a exposição do exemplo, o documento aborda, pela primeira vez, implicitamente, outras linguagens, sem falar em integração, em citação da Proposta Curricular:

"...o conhecimento Arte está presente em cada obra pronta: nos materiais, instrumentos e técnicas utilizadas, na combinação de cores, ritmos, sons, luzes, sombras, espaços, na composição de formas, gestos, personagens, na execução de roteiros, cenários, movimentos, no uso da harmonia, equilíbrio, simetria... Esse conhecimento é construído, reconstruído, formado e reformado até que o artista/autor dê por concluída a sua obra.

O conhecimento Arte também nos leva a complementar outros saberes: de História, Biologia, Matemática, Sociologia, Filosofia, Geografia, Psicologia... Poderíamos, por exemplo, através das artes plásticas, reconstituir toda a história da moda, do mobiliário ou da arquitetura de determinado país. Seria interessante fazer uma análise sociológica de como foi retratado um operário da época dos faraós, da Europa medieval, do romantismo alemão, no Japão do pós-guerra, na Inglaterra industrial, no Brasil de Portinari, no México de Diego Rivera...

Através da pesquisa das raízes musicais de um povo, podemos chegar, talvez, a exóticos rituais e a partir daí realizar um estudo psicológico sobre a utilização da música e o comportamento humano frente a misticismos e religiões"[14].

Vale repetir para evidenciar o que o documento sugere: "Através da pesquisa das raízes musicais de um povo, podemos chegar, talvez, a exóticos rituais e a partir daí realizar um estudo psicológico sobre a utilização da música e o comportamento humano frente a misticismos e religiões". É interessante notar a imprecisão... sem sugerir possíveis objetivos a atingir com a sugestão da pesquisa, o documento sugere que "podemos chegar, talvez a exóticos rituais"; ao generalizar uma atividade, o documento não banaliza a ação do professor de EA? . Vale lembrar também o "estudo psicológico" e o "estudo do comportamento humano frente a misticismos e religiões", além da "análise sociológica" uma vez que o documento se apresenta enquanto proposta para alunos de I Grau...

12. Op. cit., p. 11. A citação tem origem em: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de educação artística 2º Grau*, p. 33-34.

13. Pareyson apresenta um estudo onde elabora três definições tradicionais para a arte: como fazer, como conhecer ou como exprimir. Partindo dessas, conceitua a arte como formatividade: "Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer". PAREYSON, L., *Os problemas da Estética*, p. 32.

14. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Prática Pedagógica. *Educação Artística. 1º Grau*,1993.

unesp

IV - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA - Neste tópico, o documento busca diferenciar e, simultaneamente, aproximar os dois aspectos das atividades em EA e serve como que um preâmbulo abrindo o tópico seguinte.

V - COMO A ARTE EDUCA enfoca a Arte como ítem na formação cognitiva, afetiva e perceptiva do aluno, explanando sobre o processo artístico, resumindo-o graficamente. Aqui, o texto é bastante significativo para uma reflexão do professor quanto à sua função, em interação com o aluno, para a concretização do processo educacional. Diz o documento:

"Esse processo sentir-imaginar-pensar-expressar, desenvolvido por intermédio de experiências com os signos verbais e não-verbais, que aqui denominamos diálogo com a realidade, permite a manifestação de uma atitude criativa. Ressaltamos que o processo criativo permeia todas as fases em que se desenvolve esse diálogo; todavia, não basta produzir idéias criativas se não acontecer a concretização dessas idéias. O produto é tão importante quanto o processo vivido para se chegar àquele resultado"[15]. Conclui apontando para a necessidade de reflexão, entre alunos e professor, após a finalização do "produto".

VI - A PRÁTICA DA SALA DE AULA - Duas experiências com classes de oitava série: a primeira, relatada por Radha Abramo, vem como resultante de trabalho, previsto em planejamento, sobre Arte e Meio Ambiente. A obra selecionada para a experiência que a professora relata é o trabalho "Caminho", de Lilian Amaral e Jorge Bassani, localizada na Praça Marechal Cordeiro de Farias, na Av. Paulista, imediatamente identificada por paulistanos habituados à visão dos arcos coloridos, à noite iluminados. O arco, novamente enquanto tema, e suas variantes na capital paulista.

A segunda experiência, sem identificação de quem a realizou, entra no campo da música. Buscando contato com a Música Popular Brasileira, a letra de "O Xote das Meninas", de Luiz Gonzaga, é analisado e contextualizado, parodiado e, seguindo o desdobramento da atividade, surgindo uma dramatização das situações da letra, resulta em caracterização para apresentação coreográfica. Esse tópico conclui-se com uma análise, a partir do processo expressivo, da atividade realizada com a música de Gonzaga.

Parece haver um certo vício em oferecer fórmulas e receitas quando se fala em prática da sala de aula. O documento é relativamente pequeno; ao todo, ocupa 55 páginas. O tópico número VI, acima comentado, vai da página 22 à 40. Com seis grandes ilustrações, três páginas ocupadas por partitura e letra musical e inexplicáveis espaços em branco (diagramação e composição gráfica precárias). São dezenove páginas para expor dois exemplos. Porque não colocar textos que exponham com maior abrangência a questão, é a pergunta que fica no ar.

VII - REPENSANDO O PLANEJAMENTO - fecha o documento com questões cruciais para o ensino. Apresenta uma abordagem séria e substancial quanto a que e como planejar, pressupondo um diagnóstico profundo, que parte da percepção do aluno enquanto ser humano e das relações que se estabelecem na ação pedagógica.

15. Op. cit., p. 20.

Postulando uma "praxis estética, que entrelaça teoria e prática, dentro de uma concepção de educação que aspira a ser democrática"[16], o documento aponta para princípios que levam em conta a descoberta pessoal feita pelo professor para que esse possa ampliar o repertório do aluno.

Direcionando o texto para outra questão, a indisciplina, os autores revelam possibilidades e citam documento[17] que propõe novas idéias sobre o tema. Finalizam, antes das indicações bibliográficas, a importância de se estabelecer objetivos para, a partir destes, selecionar conteúdos e, assim, chegar a uma ação pedagógica com maiores possibilidades de acertos.

Para concluir minhas reflexões sobre o documento quero enfatizar questões que considero vitais: Se, por um lado, o documento rejeita as receitas e a atividade pré-concebida, o subsídio vem com fórmulas, conceitos e definições e funciona como complemento do que ocorre nos livros didáticos. Dado ao pouco espaço dedicado a cada assunto, é superficial e incompleto. Privilegiando uma linguagem, a plástica, atende pouco quem para ela está habilitado, porque frágil, e deixa de fora duas outras linguagens que, oficialmente, estão inclusas no que se convencionou chamar Educação Artística.

Quando penso no que as atividades objetivam, em EA, pressuposto por leis e normas diversas, volto-me para o dia-a-dia escolar para verificar em que medida esses objetivos possam vir a ser atingidos.

A partir da minha prática em sala de aula o que antes tinha apenas como história, narrada por Ana Mae, por exemplo, passou à condição de vivência direta, e indireta com o relato e a convivência com colegas profissionais. É a partir disto que farei, a seguir, alguns comentários sobre o cotidiano da Educação Artística em nossas escolas.

2.2 - LIMITAÇÕES COTIDIANAS EM ESCOLAS DE I GRAU

Neste ponto refletirei algumas questões em relação ao planejamento, ao espaço físico, ao tempo estabelecido, aos materiais utilizados e, finalizando, a aspectos gerais da prática cotidiana.

2.2.1 PLANEJAMENTO

Nos dias, às vezes algumas semanas, que antecedem o início do ano letivo ocorrem as reuniões de planejamento. As escolas dedicam um tempo para essa preparação que vai de um dia a uma semana. Nas escolas onde existe um projeto pedagógico consistente, são discutidos e estabelecidos objetivos para a escola, para os cursos, para as séries e para cada disciplina, no que se convencionou chamar Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Não pretendo aqui uma análise crítica do esquema acima, posto que concordo com o mesmo. Tenho presenciado a necessidade e a dificuldade dos coordenadores pedagógicos e diretores escolares em transformar um corpo docente em uma equipe de trabalho que assuma um projeto comum. Se a montagem dessa equipe, para a idealização e aplicação de um PDE é difícil para as escolas da rede privada, que podem afastar de seus quadros o docente inadequado, certamente é pior para aquelas da rede pública que, barradas pela estabilida-

16. Op. cit., p. 42.

17. Na pág. 45 do documento analisado, em nota de rodapé, a indicação: FRANÇA, E. E. Indisciplina escolar como indício da expressividade infantil. Revista Contexto & Educação. Ijuí. V.1., n. 1., p. 51-58,abr/jun. 1988.

de do funcionalismo público, não encontra meios legais para mudar sua equipe, caso seja necessário.

São da esfera deste trabalho a aplicação do planejamento para a ação educacional. Quando ele acontece no período que antecede as aulas, os professores ainda não dispõem de um diagnóstico de suas classes. Coloca-se então a necessidade de adequar e ajustar o plano à realidade de cada turma, após a conclusão do diagnóstico.

Isolados em suas salas, a tendência que percebi em alguns professores é a de agir dentro de mecanismos viciosos mantendo objetivos e aplicando conteúdos já selecionados no período anterior ao do planejamento. Necessitaríamos de maior freqüência de reuniões para discussão e replanejamento, para não fugir ao que foi estabelecido de forma mais ampla, enquanto Plano de Desenvolvimento Educacional.

Dois comportamentos verificados nos locais onde trabalhei, durante as reuniões de planejamento, refletem problemas e revelam uma prática inadequada: Primeiro, o de estabelecer objetivos genéricos que possam ajustar-se a qualquer circunstância; por exemplo, - "criar mecanismos que estimulem um comportamento criativo". Segundo, baseados na experiência recente, do ano anterior, diagnosticar a classe. "A 7ª Série A é assim, logo, a 8ª Série A, composta em sua maioria pelos mesmos alunos é a mesma".

Verifica-se então, no primeiro caso, um evitar a ter que reunir-se para rediscussão, uma vez que as atividades facilmente se enquadrarão dentro do objetivo; no segundo, uma postura preconceituosa que ignora, entre outras coisas, o significado que há, para esses alunos, em atingir mais uma etapa; deve-se levar em conta a rapidez com que crianças e pré-adolescentes adquirem conhecimento e experiências, e possíveis ocorrências, durante as férias, que também provocam mudanças.

As séries iniciais, 1ª ou 5ª, são as maiores vítimas desse tipo de preconceito, quando diagnosticadas no planejamento antecedendo os dias letivos. São etapas que provocam mudanças radicais para as crianças e estas são, invariavelmente, mais dóceis ou, por causa dessa mesma mudança, submetem-se mais facilmente a uma postura autoritária.

A avaliação do planejamento de um ano letivo costuma ocorrer só na reunião de preparação para o ano seguinte; perde-se muito das ocorrências do dia-a-dia e generalisa-se soluções. Um planejamento, para vir a ser eficaz, deve ser colocado em prática e, periodicamente revisto; reavaliado; os problemas sendo discutidos e atacados, no momento em que são detectados, para que o plano da escola obtenha êxito. Mais que um evento, um ritual para o retorno do recesso ou das férias escolares, deve ser prática constante para possibilitar maior eficiência na ação pedagógica.

2.2.2 ESPAÇO FÍSICO

Volta e meia jornais e telejornais denunciam a falta de salas de aula e a falta de carteiras escolares, até mesmo em São Paulo, a maior e mais rica cidade do país. Sentimo-nos, professores de EA, intimidados, culpados, ao pleitear um espaço próprio. Com a carência material de nossas escolas, o pedido de um espaço adequado para o ensino de Arte é supérfluo. No entanto todo professor de arte sonha com um local

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

específico onde possa desenvolver seu trabalho. Uma sala reservada para aulas de arte, mesmo que não convenientemente equipada resolveria bastante; o professor poderia trabalhar, com seus alunos, para adequá-la.

Várias escolas, estaduais ou municipais, com vinte a trinta turmas por período, têm a carga de Educação Artística completa diária e semanalmente; ainda assim não é separada uma sala para a disciplina, o que facilitaria a atuação do professor. As salas são insuficientes, é a primeira das razões, justificativas de diretores e administradores escolares; mas, se há cinco aulas por período, vinte e cinco por semana, o professor de EA ocupa uma sala durante todo o período; por que não a mesma sala?

Outro empecilho costuma ser o trânsito de alunos pelos corredores, entre uma aula e outra: Já ouvi as seguintes indagações de diretores e coordenadores: quem conduz? Como fazer para que não fujam para o pátio, antecipando o recreio? Ou como evitar que cheguem rápido à sala de artes, em louca disparada por corredores? A resposta obtive durante meu trabalho no Colégio Metodista: Um bedel ou o professor, no princípio, acompanha e conduz os alunos; com o hábito os alunos fazem o trajeto sozinhos. Checar os controles de chamada, entre a aula anterior e a posterior à de arte, evita que alunos faltem a uma ou a outra, aproveitando as escapadas pelo trajeto. Isto não precisa ser ato diário; um professor conhece seus alunos e percebe quando um falta e tem condições de verificar a razão da ausência desse em sua sala.

A Escola Estadual de I Grau José Brancaglione, dirigida pela Prof. Nilza M. Borges da Silva, em Santo André, São Paulo, implantou o sistema de salas- ambiente, com resultados positivos. Cada disciplina dispõe de sua sala e esta é equipada a partir das necessidades inerentes aos conteúdos trabalhados. A diretora busca garantir o trabalho pedagógico propiciando aos professores os recursos que as parcas verbas disponíveis propiciam.

Em não se contando com sala ambiente o dia-a-dia do professor, invariavelmente, passa pelos seguintes aspectos: Peregrinando de sala em sala, a primeira tarefa do professor é adequar a sala à atividade do dia; abrir espaço afastando carteiras, para jogos teatrais; improvisando cortinas para criar ambiente adequado à projeções de *slides* e, mais, arranjar um recipiente e transportar água para uma atividade com aquarela; não permitir que usem carteiras e armários como instrumentos de percussão em exercícios de percepção musical, entre outros. Com freqüência a atividade musical em sala de aula provoca atrito com ocupantes de salas vizinhas, pois música é "barulho", o que exige boa dose de diplomacia para minimizar a situação. Ao final da aula, voltar tudo ao lugar, limpar e reorganizar a sala.

Pode-se realizar o seguinte cálculo: Cinco a dez minutos para adequar o espaço, outros cinco para a chamada, avisos, propostas, e outro tanto no final para deixar a sala em condições para a aula seguinte. Resultado: Dos cinqüenta minutos, quando tudo dá certo, a aula tem normalmente trinta e cinco, no máximo quarenta e cinco minutos.

A organização do espaço escolar, em termos de salas-ambiente, é questão organizacional administrativa. Pensar o espaço disponível, adequá-lo para melhores condições de ensino, é decisão da direção que, com boa vontade, criatividade e uma administração competente, saiba aplicar recursos mínimos, na implantação desse sistema, que independe de normas vindas de fora.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

No que se refere a uma sala para EA, os benefícios são muitos, assim como para as demais disciplinas. Para as aulas de expressão artística, apontarei, como exemplo, algumas peculiaridades:

Uma sala com isolamento acústico para permitir que o grupo de *rock*, formação espontanea de alunos que, coincidentemente, estão na mesma série, mostre aos colegas suas habilidades pauleiras é sonhar alto. Torna-se possível se o professor puder contar com a sala isolada das outras. Contando com uma sala-ambiente, o próprio professor, com os alunos, pode construir, com material reciclado, o isolamento necessário.

A sala de artes do Colégio Metodista permitiu-me conhecer um grupo de *rock* entre meus alunos, como narrei no primeiro capítulo. Fatos como esse dão-me a certeza de que alunos e professores carecem de um local comum onde possam trocar experiências. Para o aluno um local onde possa manifestar-se isoladamente e em grupo. Para o professor, a oportunidade de criar o ambiente adequado a seu trabalho. Dispor do espaço para que forme-se círculos, os alunos possam sentar-se no chão, mude-se os móveis de lugar de acordo com a atividade, é essencial para que a criança, ou o adolescente, perceba que o espaço escolar lhe pertence, é mutável conforme a circunstância exige; o aluno, ao dispor, ou participar da disposição de móveis e utensílios de uma sala de aula, ganha em experiência organizacional ao participar da problemática da adequação espacial. Percebe as oportunidades e as dificuldades que esse mesmo espaço comporta.

A composição de um ambiente, para atividades de expressão artística, poderia conter os seguintes elementos: Mesas; banquetas, pia, torneira, armário e prateleiras, além de um espaço vazio. Mesas grandes e banquetas no lugar de carteiras, não são aquisições difíceis. Um espaço vazio é vital para jogos teatrais; em atividades plásticas e/ou musicais este também pode ser usado. O professor pode decorar e redecorar a classe a cada bimestre, enquanto resultante de projeto e confecção de cada uma das quatro séries.

Uma pia e uma torneira, no cantinho da sala, costuma ser uma festa para atividades plásticas; lava-se pincéis, prepara-se a argila e o gesso das máscaras sem que o professor precise interromper a atividade antes que outro professor entre em classe. Uma escala prévia pode revezar alunos responsáveis para a conservação e limpeza do ambiente, fator educacional por excelência, o que ocorre nos intervalos entre uma turma e outra. Um armário para a guarda de materiais e trabalhos de alunos por concluir e prateleiras, para que se coloque materiais que precisam de ar para secagem.

A criação de salas-ambiente, para todas as disciplinas, também é questão de organização administrativa. Havendo uma divisão por disciplinas, ou por grupos afins, facilita o trabalho dos professores. Livros, mapas, microscópios e todos os materiais pertinentes a cada disciplina devem ser material de sala de aula, à disposição constante de professores e alunos. O trabalho se torna ágil e com maiores possibilidades de eficiência.

2.2.3 TEMPO

Além do espaço físico, o cotidiano da Educação Artística enfrenta o administrar constante do fator tempo. Dentro da grade de disciplinas pensada para o I grau, a EA encontra-se na chamada parte diversificada do conteúdo. Dependendo da escola o professor pode aplicar duas aulas por semana; em outras, uma. Encontrei escolas onde aplica-se atividades em EA apenas para 5ª e 6ª

Séries, outras, de 5ª à 8ª Notei um rigor maior, nas escolas públicas, em seguir normas ocasionais. Nas escolas da rede privada, de acordo com a pedagogia adotada pela mesma, o critério de distribuição das aulas de arte é bastante flexível e mutante.

Uma sala ambiente facilita; aumenta o fator tempo, para a realização de atividades. Todavia, pouco altera se há apenas uma aula semanal, como ocorre, por exemplo, com as 6ªs séries do Colégio Terra Mater, de São Bernardo, onde leciona Ana Soler Chuí; torna-se totalmente inviável, fato que presenciei em aplicação prática realizada conjuntamente. Ao propormos uma atividade com fantoches, onde cada aluno criou seu personagem, confeccionou-o, elaborou uma estória, ensaiando-a em pequenos grupos e apresentando para os colegas, ocupou-se um bimestre inteiro.

Motivar esses alunos e manter o interesse pela atividade é trabalho árduo. A criança possui agilidade e rapidez, e ao sentir-se presa pelo fator tempo, perde o interesse, distrai-se, quer seguir em frente. Duas aulas semanais, em dias distintos, minimiza, mas não resolve o problema. Se o professor conta com duas aulas por turma, minha experiência indica que a aplicação dessas duas aulas, em um mesmo dia, melhora bastante o trabalho de professor e alunos. A aula dupla permite a concretização da maioria das atividades propostas, o que em cinqüenta minutos torna-se inviável.

Uma atividade, como por exemplo, uma criação em desenho livre, onde a técnica é o objetivo e o conteúdo a assimilar, pode ser realizada, discutida e analisada pela classe, o que é praticamente impossível ocorrer em uma única hora/aula. Também dividir uma turma em subgrupos, propor um jogo, dar tempo para que cada grupo se organize, se prepare, para em seguida mostrar aos colegas e discutir resultados no final, só pode acontecer em uma aula dupla, como já experimentei diversas vezes. Na semana seguinte, aprofundar e seguir em frente é fator que mantém melhor o interesse e coaduna com o ritmo da criança, ávida em prosseguir em frente.

Não cabe ao professor a distribuição do número de aulas por série. Cabe, a todos os profissionais ligados ao sistema escolar, repensar o ensino e, criteriosamente, propiciar condições para que o mesmo venha a ocorrer de maneira concreta. Quanto à EA, pensada enquanto atividade, deve ser totalmente revista se é para ser aplicada em apenas uma hora/aula semanal.

2.2.4 MATERIAIS

O material necessário para a realização de atividades, em expressões artísticas, costuma ser uma das reclamações, justas, de pais e responsáveis, dado ao alto custo dos mesmos. A professora Márcia Gomes Lorenzoni, atualmente regendo classe na Escola Carolina Patrício, da rede particular, na cidade do Rio de Janeiro, adotou um sistema simples e funcional com suas turmas. Ela solicita giz de cera para uma turma, tinta aquarela para outra, tinta plástica para uma terceira,... ; guardando consigo esse material, em sua sala de aula, coloca-o para uso comum de todas as turmas, evitando o desperdício e facilitando a aquisição para os pais.

A aquisição de materiais essenciais para o aprendizado do aluno é também um fator administrativo. Volto a citar a prof. Nilza Maria Borges, enquanto exemplo: a diretora do Brancaglione pesquisou, dentro do seu projeto pedagógico, quais os elementos mínimos

necessários para o andamento da aula de cada disciplina. A partir da definição dos mesmos, passou a adquirí-los para utilização de professores e alunos. A escola, na periferia de Santo André, Grande ABC - São Paulo, rodeada por favelas, tem não só suas salas equipadas, enquanto espaço escolar, mas seus alunos dispõem do material necessário para o trabalho cotidiano. Ao propiciar lápis, borracha, cartolina ou qualquer outro material básico, ela evita, entre outras coisas que o aluno, inibido por não ter material, deixe de freqüentar as aulas. Um exercício constante em planejar e dispor de recursos e verbas para o que realmente importa, quando fala-se em ensino, é o exemplo que a diretora nos propicia.

Em escolas com falta de condições para a compra de instrumentos musicais, alerto que estes podem ser criados pelas turmas, enquanto exercícios de percepção e percussão, mantidos e conservados a cada ano para utilização de outras turmas. Ao tomar contato com o que foi feito pelo colega de ano anterior o aluno, além de experienciar esse instrumento, pode aprofundar a pesquisa iniciada criando instrumentos mais complexos e melhor elaborados. O mesmo pode acontecer com máscaras, adereços e outros materiais para atividades cênicas.

Materiais de uso do professor, para facilitar e tornar seu trabalho mais eficiente, deveriam ser exclusivos desse profissional. Se ele dispor de uma sala, o ideal seria que permanecesse nela: Projetor, *slides*, retroprojetor, vídeo cassete e monitor, gravador, aparelhagem de som; são elementos vitais para um bom desempenho nas atividades expressivas. É comum a ausência desses materiais em grande número de nossas escolas. Colocar a aquisição dos mesmos, enquanto prioridade, para utilização de todas as disciplinas deve ser objetivo de todo o corpo docente.

A aquisição de um vasto repertório de conhecimento de obras e artistas, por nossos alunos de I Grau, de todas as três linguagens, costuma ser extremamente precário. Mesmo quando o professor tem seu próprio material, como diapositivas, fitas de vídeo e/ou musicais, e coleções de arte com boas reproduções, além de publicações teatrais, não tem como partilhá-las com seus alunos por não dispor dos meios necessários. Lembrando que estamos na era da informática, onde programas interativos com obras de arte já estão se tornando comuns, solicitar e lutar por um projetor parece-me uma atitude pré-histórica, mas, de acordo com a realidade educacional brasileira, ainda extremamente necessária. Havendo na sala ambiente o que podemos chamar de obras de referência funcionaria, inclusive, enquanto mecanismo motivador para que o aluno crie o hábito da pesquisa e leitura.

O Ministério da Educação criou e mantém um programa de distribuição de livros didáticos. Os diretores administram verbas para a aquisição dos demais objetos necessários ao andamento escolar. Experiências isoladas mostram a importante participação de associações de pais e mestres que, conjuntamente, criam e coordenam campanhas para melhorias no ambiente escolar, desde a compra de materiais até a cooperação direta para a disciplina dos alunos. As possibilidades e experiências são muitas; basta vontade para discuti-las e, onde essas ainda não ocorrem, colocá-las em prática.

2.2.5 PRÁTICA COTIDIANA

É justo exigir de um profissional a aplicação de atividades polivalentes, sem dar-lhe

a formação satisfatória, e ainda pedir-lhe que integre seu trabalho a outras disciplinas? Acomodar-se a essa situação é uma boa desculpa para a estagnação. Uma vez consciente de suas fragilidades profissionais, antes de qualquer coisa, o profissional deve buscar sanar seus problemas e preencher suas lacunas. O ideal é lutar, isoladamente e/ou em grupos de sua classe profissional, para que a situação se transforme.

A integração de áreas tem sido um desafio para todos os professores de todas as disciplinas; clareza de objetivos, planejamento conjunto, o papel de cada profissional dentro da ação e o conhecimento a ser transmitido dentro de cada área são fatores que devem ser buscados em trabalho constante.

Participei de atividades cênicas em conjunto com professores de inglês, português, história, em momentos particulares e específicos, que dão-me a certeza da possibilidade de um trabalho integrado. Não acontecendo por imposição e sim por uma similaridade de pensamentos e atitudes de profissionais, com concepções comuns, onde o trabalho conjunto é pertinente e possível, a atividade conjunta leva o aluno a entender a escola como um todo e tem a chance de perceber as diferentes maneiras de aplicar suas experiências e seus conhecimentos.

Antes de iniciar a parte conclusiva deste capítulo quero posicionar-me quanto ao papel do professor de EA, dentro da escola, já que citei anteriormente ser esse confundido com um animador cultural. A comemoração do dia das Mães, ou da Páscoa, por exemplo, não é exclusividade das aulas de Educação Artística. A participação do professor de Arte, dentro de qualquer comemoração escolar é similar à de outros profissionais e de acordo com o planejamento geral. A comemoração é da escola e esta deve organizar-se para que essa ocorra e a instituição deve contar com o professor de arte, tanto quanto com os demais.

Não se trata aqui, de radicalizar, mas clarificar um papel e uma atuação coerentes; o professor que negligencia seu conteúdo para usar o tempo de sua aula, já mencionado enquanto insuficiente, preparando o teatrinho para o visitante ilustre ou a festinha para o aniversário da diretora, contribui para a visão deturpada que até os colegas têm, quanto ao ensino da Arte e da aplicação de atividades expressivas.

Passa a ser vital saber conduzir-se enquanto profissional nessa e em todas as situações que apontei neste capítulo. Em nosso trabalho diário temos condições de descobrir nossas lacunas pessoais; preenchê-las passa a ser preponderante para que nossa autoconfiança e auto-estima cresçam, dando-nos a segurança e o prazer necessários para uma boa atuação profissional.

Um professor não pode hesitar ante a confecção de um planejamento, muito menos diante da aplicação de um conteúdo; tempo e experiência contribuem; o estudo, a reflexão, a observação e a avaliação constante dos atos escolares não devem ser esquecidos. Se não há condições de lidar com a mesma competência nas três linguagens, o amplo domínio daquela pela qual o professor tenha optado facilitará o acesso às outras. Teatro pode e deve conter elementos musicais e plásticos. Músicas são teatralizáveis e suas letras e melodias sugerem imagens plásticas. Um quadro figurativo pode ser "remontado" com modelos vivos tendo fundo sonoro pertinente. As possibilidades são infinitas. A criatividade de um profissional, alimentada com freqüência pelo estudo, a reflexão e a vivência diária é inesgotável.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

2.3 CONDIÇÃO E PRÁTICA DA EA – UMA AVALIAÇÃO

Nas duas primeiras partes deste capítulo busquei evidenciar aspectos legais pressupostos para a ação do educador e alguns elementos que, experimentados na prática, conduziram-me a formular algumas críticas e sugerir algumas soluções. Algumas inquietações permanecem levando-me a expor fatores que considero relevantes para o andamento deste trabalho:

A Lei 5692/71, ao instituir, como conteúdo obrigatório da matéria comunicação e expressão, a educação artística, formalizou o que antes existia apenas enquanto atenuantes para a falta do ensino de arte. Os antigos professores de música, desenho e artes industriais assumiram a responsabilidade pela EA no mesmo momento em que ocorreu uma grande expansão da rede pública. De um lado tivemos a falta de uma consistente adaptação dos antigos professores e, de outro, a ausência de profissionais qualificados para suprir todas as vagas surgidas com a ampliação da rede.

Se, ao confrontar-me com a prática, percebi a precariedade de minha formação, pude constatar ao longo deste trabalho que a situação permanece; jovens professores que se formam enfrentam problemas similares: desconhecem a realidade profissional, apresentam dificuldades com tarefas como, por exemplo, o planejamento, e são incapazes de trabalhar nas três linguagens, tanto isoladas quanto conjuntamente.

Participando de uma experiência que colocou-me entre formadores de professores, a crise foi maior. Lecionei, por um ano, em uma universidade particular[18], e defrontei-me com um quadro preocupante. Nos últimos anos houve um crescimento imenso de Universidades e, conseqüentemente, cursos oferecidos e vagas disponíveis. Em cada região da cidade de São Paulo existe mais que duas ou três entidades, "sem fins lucrativos", que propiciam uma certa democratização dos cursos superiores, para aqueles que podem pagá-lo.

É salutar, para nossos jovens, ter a possibilidade de contar com um curso próximo de suas casas[19]; nessas empresas particulares, a concorrência determinou o fim do vestibular. A imprensa bombardeia a cabeça do estudante, durante todo o ano, com comerciais televisivos, congregando-os ao que agora se denomina "processo seletivo", tendo cerca de um exame a cada dois meses; uma eficiente estratégia de *marketing* para garantir a matrícula do calouro, no ano seguinte.

O mesmo sistema que permitiu o surgimento do presente quadro criou uma forma singular de avaliação; é o popularmente conhecido "Provão" quando, após concluir o curso, o estudante é avaliado e tem um resultado, através de seu desempenho, desse mesmo curso. Se o "Provão" desqualifica o curso, pela baixa classificação, resta ao estudante lamentar os vários anos de investimento. Não quero prolongar-me neste assunto, não sendo este o objeto da presente dissertação; todavia, quero apontar alguns problemas presentes no cotidiano dessas universidades que, penso, devam estar presentes para constante reflexão e busca de soluções.

Falta de professores qualificados; excesso de alunos em cada sala; poucos laboratórios, além de mal equipados; bibliotecas precárias, com poucos títulos disponíveis; pouco espaço para palestras; poucos recursos audio-visuais; alto custo das mensalidades. Este último é o grande vilão na vida do estudante; para garantir sua formação, o jovem carece de trabalho; enfrenta oito horas diárias de jornada, chegando cansado ao curso noturno. Acaba fazendo o mínimo indispensável, de cada uma das diferentes disciplinas, para assegurar sua promoção.

18. Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul – São Paulo – SP

19. A Universidade Paulista, do Grupo Objetivo, conta com cerca de 18 unidades, voltadas para o Ensino Superior, só na cidade de São Paulo.

Não cabendo aqui a análise e as possíveis propostas de solução para esses problemas, optei por prosseguir pensando na formação como um processo de busca de autonomia do sujeito, apontando para o que penso ser o papel do professor, que busco exercer e que procuro tornar hábito para meus alunos. Creio serem estes os itens fundamentais:

NÃO OBTIVE DA UNIVERSIDADE ONDE ESTUDEI, tudo o que poderia ter tido; todavia, alguns mestres ensinaram-me o que e onde procurar; ensinaram-me a ser um aprendiz. A prática profissional veio exigir-me essa postura. Livros, cursos, exposições, recitais, espetáculos musicais, montagens teatrais, jornais e muitos outros meios; do outro lado da balança, aprender com meus alunos. Vejo reações a partir da formação social, religiosa, os diferentes grupos urbanos, as diferentes idades, a infinidade de atitudes, gostos, desejos; meus alunos exercem inúmeras profissões e carregam seu cotidiano profissional para a sala de aula. Fanny Abramovich diz que a postura básica do educador "é aquela aberta, que parte da percepção de cada aluno"[20]. Angustia-me entrar em sala e desconhecer até mesmo o nome de alguns de meus alunos[21]; conhecê-los é um exercício salutar e indispensável; aprender com eles é parte do processo de educação.

DIANTE DAS CONSTANTES TURBULÊNCIAS do cotidiano penso que o professor deva estar, constantemente, com os pés no chão. Meu posicionamento quanto ao fazer teatro, dentro da realidade dos meios disponíveis, leva-me a propor uma postura política dentro da sala de aula. Já citei Stanislavsky enquanto autor que fez-me perceber que deveria trabalhar com os meios do meu país e não com o ideal de nações avançadas. Penso ser desleal para com meus alunos deixar de educá-los para a realidade; nossas cidades são violentas, o mercado de trabalho é extremamente competitivo, as relações de comércio determinam valores artísticos temporários; como esses, todos os temas, quando pertinentes, devem ser encarados e devidamente colocados, discutidos, avaliados.

UM PROFESSOR É UM PROFISSIONAL; APENAS ISSO. Coerente com os itens apontados acima, recuso a alienação romântica de adotar a postura do grande mestre ou do grande artista. Sou um eterno aprendiz e luto para realizar cada uma das montagens teatrais que dirijo. A competição é acirrada e minha qualificação profissional é garantia de manutenção do meu emprego, portanto do meu sustento; e propago a felicidade em poder atuar no que gosto. Cumprir datas, horários, planejamentos é o mínimo para um profissional. Atualizar-se; equipar-se mental e fisicamente - adotando uma postura corporal e vocal corretas, por exemplo - participar de cada exercício e da vida da escola são atitudes mínimas do profissional de ensino.

Nenhum profissional dispensa uma boa formação; retorno então a esta questão enquanto elemento primordial para o exercício do magistério. Uma boa formação será fator determinante na prática cotidiana e elemento vital do perfil desse profissional. Mas enfim, qual deve ser a formação do professor de EA?

Com freqüência há discussões quanto aos componentes da grade curricular do curso de EA; a discussão não irá parar; acredito que as pessoas envolvidas devam lutar por um currículo que permita uma formação integral, onde a fragmentação do conhecimento seja afastada assim como

20. ABRAMOVICH, F., *Quem Educa Quem?*, p. 41.

21. Na Universidade Paulista - Gr. Objetivo - leciono, atualmente, para salas com mais de 100 alunos.

também a orientação para uma determinada linguagem. Os cursos formadores de professores de EA não são cursos técnicos, formando artistas, numa ou noutra linguagem. Devem sim, arrolar uma grade disciplinar que permita ao universitário a aquisição de fundamentos filosóficos, pedagógicos, dentro de uma linha metodológica coerente com os princípios da psicologia da educação.

É fácil constatar no jovem calouro de EA a tendência para o exercício prático de uma ou outra linguagem. Já na primeira semana de aula descobre-se quem está mais orientado para plásticas, música ou teatro. O propósito do curso, quando eficientemente colocado, deixa claro não ser esse o espaço para o exercício e o aprofundamento do trabalho artístico exclusivo e individual, mas sim do aprendizado dos mecanismos de transmissão e facilitação de meios para o ensino da comunicação e expressão nas diferentes linguagens artísticas.

No primeiro momento em que estive, como estudante, no Instituto de Artes da UNESP, havia um currículo profundamente voltado para música. Um sistema absurdo que colocava, logo no primeiro ano, lado a lado, aulas de iniciação musical, teoria geral da música, com aulas de harmonia tradicional. Na mesma sala estavam alunos formados em conservatório e outros, que desconheciam o que era uma clave de sol. Essa situação gerou inúmeros conflitos; felizmente, esse currículo já foi alterado, buscando um equilíbrio entre as três linguagens.

Uma pesquisa informal com alunos de alguns cursos em funcionamento[22] me permite concluir a permanência de uma tendência que verifiquei enquanto estudante: algumas disciplinas tendem a formar "artistas" relegando as questões do magistério a planos secundários. Daí a continuidade de um quadro problemático dentro da EA; o professor que domina técnicas de uma das três linguagens, mas que apresenta dificuldades em transmitir esse conhecimento a faixas etárias distintas.

Penso, a partir da minha experiência pessoal, que o conhecimento da história das diferentes linguagens, o estudo da estética, das diferentes manifestações folclóricas, a distinção entre estilos, sejam tão importantes quanto as disciplinas pedagógicas, ficando a um plano secundário as disciplinas práticas dentro de cada uma das linguagens. Nestas, foram-me úteis as experiências que permitiram-me conhecer formas de aplicação a meus alunos, facilitando-lhes possibilidades expressivas.

Dentro da atual realidade do ensino da arte no país, a generalização deve ser postura, que adequará o professor à realidade profissional; especialização é escolha pessoal, solidificando e aprofundando o conhecimento do professor. Também pessoal é o exercício do fazer artístico; somando esse à especialização, terá o profissional o domínio "de um conhecimento específico que possibilita a flexibilidade do professor em relação às suas aulas e seu relacionamento com os demais conteúdos do currículo escolar, bem como garante o uso adequado dos recursos e das técnicas. Esse conhecimento deve, acima de tudo, permitir a intimidade necessária para a compreensão do fenômeno artístico"[23].

O fenômeno artístico não está circunscrito a uma linguagem, a uma forma de arte; para o educador que terá sob sua responsabilidade crianças que, desconhecem seu potencial e as diferentes possibilidades de exercitar a própria expressão, carecem de alguém capaz de reconhecer tal fenômeno e orientá-las nos

22. Universidade Cruzeiro do Sul; Faap; Universidade São Judas Tadeu e o próprio Instituto de Artes, da Unesp.

23. CORAGEM, A. C., *Questões relativas à formação do professor de artes, p. 341.*

passos iniciais para a comunicação através das linguagens artísticas. Portanto, a formação "do educador em arte passa, centralmente, pelo conhecimento em arte, em suas múltiplas linguagens. É preciso que ela (a formação) seja reformulada e colocada como de importância maior, de cuidados específicos, para que não continuemos a correr o risco que hoje nos é imposto: temos muitos reforçadores de estereótipos, que levam crianças e jovens à submissão e que atuam como se fossem arte-educadores"[24].

Munido desse saber, soma-se a importância das disciplinas pedagógicas; é necessário o conhecimento dos fundamentos da educação, da história dos mecanismos de ensino, das diferentes linhas metodológicas, propiciando um conhecimento crítico que permita criar elos com a EA. Ao levantar aspectos que possibilitem a discussão, ao enfrentar a solução de problemas recorrentes no processo educacional, o professor irá somar conhecimento e criatividade; "esta só é possível com liberdade, com conflito entre o novo e o já existente"[25].

O domínio amplo facilitará a recusa de modelos estabelecidos, em função de uma prática que deve encarar a educação como um trabalho de ação reflexiva, filosófica e criativa. As dificuldades práticas do trabalho com EA foram objeto de profunda reflexão, durante o Primeiro Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem; ocorrido em São Paulo, capital, promovido pela Universidade Cruzeiro do Sul, em 1995.

Alguns dos problemas para o ensino de artes podem ser comprovados através de pesquisa exploratória, na cidade de São Paulo, planejada e realizada sob a responsabilidade da socióloga Zenaide Bassi R. Soares, para o Seminário da Unicsul. Passo a transcrever a síntese de alguns resultados, pertinentes à questão da prática da EA:

Tabela 1[26]
Principais Problemas para o Ensino de Artes
Opinião de Professores de 5ª a 8ª Séries
Rede de Ensino de I Grau
(Estadual, Municipal e Particular)
Cidade de São Paulo
Setembro, 1994

Principais Problemas	%
Baixos Salários	72
Desinteresse dos Alunos/Falta de Interesse pelo Curso	67
Falta de Material Adequado	63
Desvalorização da Disciplina / Discriminação Contra A Disciplina	53
Falta de Apoio dos Pais de Alunos / Falta de Interesse dos Pais	43
Indisciplina dos Alunos / Falta de Respeito para com o professor	43

24. PIMENTEL, L. G., *Questões relativas à formação do professor de artes*, p. 345.
25. Op. cit., p. 346.
26. Entrevistas realizadas com 602 professores das redes estadual, municipal e particular de ensino, que apresentaram respostas espontâneas, de múltipla escolha. Fonte: Arte na escola, Anais..., p. 364.

Tabela 5[27]
Existência de Mesas Especiais para Desenho
Rede Pública Estadual de Ensino de I Grau
Cidade De São Paulo
Setembro, 1994

Mesas Especiais	Estabelecimentos de Ensino	%
SIM	6	3
NÃO	212	90
NR	16	7
TOTAL	234	100

Tabela 6[28]
Existência de Mesas Especiais para Desenho
Rede Particular de Ensino de I Grau
Cidade de São Paulo
Setembro, 1994

Mesas Especiais	Estabelecimentos de Ensino	%
SIM	17	9
NÃO	170	89
NR	3	2
TOTAL	190	100

27. Fonte: Arte na escola, Anais..., p. 374.
28. Fonte: Arte na escola, Anais..., p. 375.
29. Op. cit., p. 374..
As tabelas 1, 5 e 6 foram reproduzidas, respectivamente, das páginas 364, 374 e 375.

Segundo o resultado da pesquisa publicado nos Anais pela Universidade, as escolas "Mal equipadas, em geral sequer dispõem de mesas adequadas para desenho, embora essa seja atividade predominante, tanto nas escolas públicas como nas particulares"[29].

Sendo teatro o foco da presente dissertação, concluí ser oportuno a reprodução de outros resultados da pesquisa, pertinentes ao tema; as duas primeiras referem-se a existência de espaço:

TABELA 7[30]
Existência de Sala para Atividades Teatrais
Rede Pública Estadual de Ensino de I Grau
Cidade de São Paulo
Setembro, 1994

Existência de Salas	Número de Estabelecimentos	%
SIM	16	7
Local Adaptado	8	3
NÃO	206	88
NR	4	2
TOTAL	234	100

TABELA 8[31]
Existência de Sala para Atividades Teatrais
Rede Particular de Ensino de I Grau
Cidade de São Paulo
Setembro, 1994

Existência de Salas	Número de Estabelecimentos	%
SIM	19	10
Local Adaptado	13	7
NÃO	158	83
TOTAL	190	100

As tabelas seguintes referem-se às atividades teatrais:

Tabela 11[32]

Realização de Alguma Atividade Teatral na Escola
Rede pública Estadual de Ensino de I Grau
Cidade de São Paulo
Setembro, 1994

30. Arte na escola, Anais..., p. 376.
31. Op. cit., p. 376.
32. Op. cit., p. 379.

Realização de Atividade	Número de Estabelecimentos	%
SIM	16	7
NÃO	218	93
TOTAL	234	100

Tabela 12[33]
Visita de, no Mínimo, um Grupo de alunos a Espetáculos Teatrais
Rede Particular de Ensino de I Grau
Cidade de São Paulo
Setembro, 1994

FORAM AO TEATRO	Nº. DE ESCOLAS EM 1993	Nº. DE ESCOLAS EM 1994
SIM	42 / 22 %	36 / 19 %
NÃO	142 / 75 %	153 / 81 %
NR	6 / 3 %	1 / - %
TOTAL	190 / 100 %	190 / 100 %

Uma reflexão sobre os resultados apresentados pela pesquisa leva-me à conclusão da permanência de um espaço restrito para EA, como sendo de pouca importância, aparentemente desnecessário. A situação se complica quando, antes de repostas concretas à LDB 5692/71, surge a LDB 9394/96 reorientando atitudes para um quadro do qual não se divulgou resultados oficiais.

A reforma de ensino de 1971 só se tornou realidade em 76, quando foi publicada a reforma curricular; uma análise da mesma permite concluir que o Guia Curricular de EA não explicitava os fundamentos essenciais, filosóficos, pedagógicos e psicológicos, que orientassem o ensino da arte nas escolas, assim como uma metodologia pertinente à aplicação das atividades inerentes aos conteúdos das diferentes linguagens. Até o momento em que escrevo este capítulo, desconheço os parâmetros adotados junto à nova LDB.

Percebo uma certa falência da EA, se pensada em termos das três linguagens trabalhadas conjuntamente, quando um Seminário, como o citado, com a participação de 398 instituições e 1.896 participantes[34], manteve esse fora dos grandes temas a serem enfocados. Foram dedicadas sessões especiais a cada uma das linguagens, em dias e horas distintos, mas a questão da EA permaneceu numa espécie de limbo, subtema dos mais variados assuntos abordados.

A realidade legal mantém a EA dentro das escolas; o tema não

3. Op. cit., p. 380.
as atividades teatrais, nas
colas onde os entrevistados
formaram que, em 1994,
via sido realizada alguma
ividade teatral, mais de
0% apontaram, entre os
petáculos apresentados,
produções da "Escolinha do
rofessor Raimundo"-
rograma de Chico Anísio,
presentado pela Rede Globo.
. 369.
4. Op. cit., p. 346.

pode ser relegado, mesmo porque as finalidades da EA buscam suprir uma necessidade que a escola ainda não supre, nem a atenção e o enfoque a uma única linguagem. O processo de aprendizagem envolve múltiplos aspectos e cabe aos professores de arte propor mecanismos que permitam à criança a descoberta e o exercício de seus pontenciais nas diferentes linguagens artísticas. Penso neste enquanto um compromisso moral, reconhecendo o direito que a criança tem de receber conhecimentos e participar de atividades que permitam-lhe o desenvolvimento pleno.

A articulação do fazer, do conhecer e do exprimir, tão bem colocados por Pareyson[35] deve, a meu ver, ser a atitude que determina a postura do professor, sendo o aspecto relevante do perfil desse profissional. Este poderá, então, "atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações"[36].

Após a colocação de tantas questões, envolvendo tantos problemas, constantes destes dois capítulos quero enfatizar a crença no meu trabalho e na educação, antes de partir para o capítulo conclusivo desta dissertação, onde proponho uma reflexão a partir da exposição de uma possibilidade de prática da EA.

5. PAREYSON, L., *As Questõ-s da Estética*, 1989.
3. FUSARI & FERRAZ, *Arte a Educação Escolar*, p. 49.

INSTITUTO DE ARTES - UNESP
BIBLIOTECA

unesp

CAPÍTULO III

3. O TEATRO ENQUANTO EIXO PARA INTEGRAÇÃO DE ÁREAS E SUA APLICAÇÃO NA SALA DE AULA

Os problemas da educação brasileira são muitos; não se circunscrevem a uma ou duas disciplinas, mas a todo o sistema escolar. Não é possível parar tudo, refletir e tentar um caminho enquanto fruto dessa reflexão. O trabalho do professor é um ato contínuo onde devem ser constantes a reflexão, a avaliação, a pesquisa, a atualização. Nada é fechado, nada é definitivo; a atuação do professor é um estar em trânsito.

Longe do objetivo deste trabalho apresentar uma metodologia; gostaria mesmo que nem fosse encarado enquanto proposta. Pretendo que seja tão somente uma reflexão, um elemento para que o colega professor possa utilizar enquanto exercício/instrumento para repensar seu cotidiano. Principio este capítulo conclusivo com esse pensamento, coerentemente com o que assumi enquanto verdade ao ler Stanislavsky: "Se alguma coisa excitá-los, usem-na, apliquem-na a vocês mesmos, mas adaptando-a. Não tentem copiá-la. Deixem que ela os faça pensar e ir adiante[1]".

Estratégias para o ensino e conteúdos para atingir objetivos educacionais são circunstanciais. Envolvem a clientela, o momento histórico, a realidade local, entre tantos outros fatores. Apropriar-se do conhecimento e dos meios para transmiti-lo é condição mínima para o conforto do profissional; porém, sem esquecer o alerta de diferentes teóricos educacionais, que tem sido uma constante, quanto à utilização de estratégias e conteúdos preestabelecidos:

Porcher é enfático sobre essa questão no prefácio de seu livro, Educação Artística – Luxo ou necessidade: "... recusamo-nos insistentemente a fornecer puras e simples receitas que pudessem ser aplicadas, tais quais, em qualquer série, em qualquer lugar, em qualquer meio, a quaisquer pessoas[2]". Ao termo adaptação, sugerido por Stanislavsky, Porcher propõe modulação: ..."modular em função das suas próprias necessidades[3]".

Fanny Abramovich insere, em "Quem educa quem?", uma peculiar reflexão sobre o conteúdo educacional: "Tantos os conteúdos para se trabalhar com a criança, com o jovem, com o adulto... Quais? Como? A opção é de cada educador, de cada condutor de classe: somando ou extinguindo , secando ou fazendo a fonte jorrar, se colocando como pessoa falível ou como detentor da verdade e representante do Papa na escola...[4]"

Diante de uma sala de aula, o jovem professor ou o mais experiente, terá dentro de si algumas questões inevitáveis: O que ensinar para que a criança tenha, na escola, a possibilidade concreta de formar-se enquanto ser, enquanto cidadão? Como tornar concreto esse conhecimento, através de quais meios? Para que ensinar? Em que a educação pode contribuir efetivamente para a transformação social?

O que... como... para que? São questões fundamentais que permeiam o trabalho cotidiano, alimentando crises, pontuando momentos de realização e frustração. Quanto maior for a clareza dos conteúdos e dos meios de transmiti-los, somada à consciência da realidade da

1. STANISLAVSKY, C., *A Construção da Personagem*, p. 7.
2. PORCHE, L., *Educação Artística, Luxo ou Necessidade?* p. 11.
3. Op. cit., p. 11.
4. ABRAMOVICH, F., *Quem Educa Quem?* p. 22.

clientela, maiores serão as chances de êxito do profissional. Por maior que seja, o domínio teórico do professor não basta. O conhecimento da clientela é vital.

Incomoda-me pensar o aluno enquanto entidade abstrata. A criança genérica que ocupa um lugar dentro da sala de aula. Esse ser desconhecido, do qual mal se sabe o nome. Durante cinqüenta minutos, tem o professor, diante de si, de trinta a quarenta crianças. Na próxima hora, outros tantos e assim por diante.

Conheço professores que atuam nos três períodos, em três diferentes escolas. Por necessidade de obter maior renda, afundam-se num emaranhado de salas, turmas, aulas, reuniões. Autômatos cotidianos, sobrecarregados dentro e fora da escola, buscam fazer o mínimo, o mais fácil, o menos complicado. Estado e município exigem uma carga mínima, composta de 18 horas-aula semanais[5]; o professor poderá assumir um número menor de aulas, no que acarretará menores ganhos, de um salário que já é baixo. Para complementar sua renda atua em dois períodos e, com freqüência, vai também para a rede particular.

Como esperar uma boa atuação de um profissional sobrecarregado com tantas tarefas? Meu trabalho não se propõe a responder essa questão, nem tem como objeto de pesquisa a situação trabalhista do professor. Se aponto aqui essas questões é por crer nelas enquanto elementos a considerar para a atuação desse profissional. A realidade do professor brasileiro é, genericamente, apontada em dados de pesquisa através de expressões tais como baixos salários, falta de material adequado, falta de interesse, etc.. Foi isso que vi como aluno, na universidade.

Um trabalho consistente sobre o dia a dia de um grande número de profissionais da educação, mostraria uma realidade cruel; longe de assustar o jovem universitário sobre o que pode vir a ser o seu futuro, cabe à universidade o olhar sem retoques sobre a questão, para pensar e propor soluções. O "como" ensinar não se restringe a métodos; estes sim, devem ser adequados à situação da sala de aula e a cada situação da escola em que o professor estiver atuando.

Como lecionar supõe ter consciência de si, de sua própria realidade, e condição primordial é conhecer o outro. E esse outro, aqui, é o aluno. Em relação a educação artística é possível afirmar que o aluno de primeiro grau não vai a museus, a teatros, a concertos. Na maioria das cidades brasileiras esses não existem. Não faz parte dos hábitos do cotidiano familiar. Na grande cidade, o aluno é espectador de televisão; freqüenta escolas de tudo: futebol, natação, judô... E o professor de EA tem de entrar em sala de aula e propiciar ao mesmo atividades para que possa expressar-se através do teatro, da música, das artes plásticas...

Conhecer o aluno, suas necessidades, dentro da realidade em que ele está inserido é condição para um trabalho eficaz. Se o professor sonha com um ensino de arte tendo como parâmetro a vivência das grandes metrópoles, ou a tradição milenar européia, ele corre o risco de incorrer em um caminho que irá gerar frustrações. O conhecimento de si, do aluno, da realidade em que ambos, professor e aluno, estão inseridos,. São os primeiros fatores para seleção de conteúdos e das estratégias necessárias para atingir os objetivos educacionais.

Duas questões vitais nortearam minha atuação profissional e levaram-me a este

5. Estado; prefeitura; regiões do país... Há diferença de um lugar para outro. Um professor trabalha, em média, cerca de 18 horas-aula semanais, com mais 2 ou 4 de hora-atividade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

trabalho: Como ensinar teatro e o que fazer com a educação artística? Na fase inicial busquei resolver o meu problema de forma a atuar satisfatoriamente dentro de uma linguagem que muito me agrada. Fui exclusivamente um professor de teatro ao lecionar no Quarup; ao entrar para o Metodista, tive que assumir a EA e percebi inúmeros outros fatores.

Em um primeiro momento pensei em uma divisão das diferentes linguagens e, por conseguinte, a extinção da EA. Minha experiência somada aos estudos e reflexões propiciados ao longo da pesquisa para este trabalho, conduziram-me a uma proposta de manutenção da EA com suas diferentes linguagens. Creio nessa possibilidade e passo a discorrer sobre uma das prováveis maneiras para essa prática, neste capítulo final.

Ao pensar o teatro como eixo para integração de áreas e sua aplicação na sala de aula, busquei estruturar minhas reflexões partindo de questões básicas apontadas acima: O que, como, para que ensinar EA. Dentro de uma linguagem, neste caso o teatro, como propiciar atividades que conduzam o aluno a expressar-se nas outras linguagens da EA e em que etapas apresentá-las.

O teatro na educação, enquanto linguagem isolada, é apresentado em diferentes estudos e autores, assim como as artes plásticas e a música. Ingrid koudela aponta diferentes concepções de inserção do teatro na escola: "Na França, o ensino do teatro se inscreve deliberadamente através de uma relação de complementaridade entre estabelecimento de ensino e empreendimento teatral, tendo como resultado um trabalho de parceria entre educadores e artistas, através de projetos elaborados em função de objetivos artísticos e educativos. Esses projetos se fundamentam na aquisição de técnicas de expressão e de práticas dramáticas e na análise da representação teatral através da leitura de signos cênicos[6]".

A mesma autora aponta uma segunda concepção, o drama na educação, de tradição anglo-saxônica: "realiza-se através de uma relação de inclusão e de integração no sistema educacional. Tendo como principal objetivo a expressividade da criança e do jovem, a atividade criativa não é definida por opções estéticas mas antes por necessidades intrinsecamente pedagógicas[7]".

Outra educadora, Raquel Vaserstein Gorayeb, voltando suas pesquisas para o processo educacional brasileiro, menciona a existência de duas correntes no ensino das artes cênicas: "A corrente contextualista pode ser entendida como a que prioriza as necessidades do grupo e seu contexto, buscando a partir desse conceito o desenvolvimento de cada indivíduo. Ela procura promover a identificação sociocultural, não só no âmbito econômico e político, mas também no âmbito das relações que o indivíduo estabelece com o mundo e o ambiente que o cerca[8]". A outra corrente, segundo a autora, é a corrente existencialista: "a proposta primordial é a 'arte pela arte', tendo como objetivo prioritário a experiência cênica, o conhecimento e o uso da linguagem[9]".

Concepções e correntes à parte, cabe perguntar se é possível ao professor manter um trabalho coerente com uma ou outra, dentro da nossa realidade. A escola particular difere da rede pública e nesta, uma secretaria municipal pode atuar em coerência com uma proposta política que difere da estadual. O melhor exemplo do que acabo de citar é, durante a gestão de Luiza Erundina, na Prefeitura da capital paulista, a Secretaria Municipal da Educação sendo exercida por Paulo Freire. As propostas do então secretário não eram seguidas pela rede estadual.

. KOUDELA, I. D., *O Ato stético e Coletivo* p. 110.
. Op. cit., p. 111.
. GORAYEB, R. V., *Uma eflexão Sobre o Processo do ogo Teatral*, p. 120.
. Op. cit., p. 120.

unesp

Realizei estágio supervisionado quando estudante de EA, em uma escola da rede pública estadual, no bairro do Ipiranga, em São Paulo. Ao assumir aulas em um colégio de classe alta, da rede particular, como o Quarup, senti a precariedade do que havia aprendido anteriormente. A primeira constatação que faço neste capítulo é a de que o ensino superior tem que ser revisto no que diz respeito ao estágio obrigatório.

Tanto as concepções quanto as correntes citadas acima, são melhor percebidas na prática. Se é inviável a realização de estágio em cada uma das possibilidades teóricas detectadas na prática local, pelo menos a cadeira de Prática de Ensino deve propiciar pesquisas *in loco*, em diferentes estabelecimentos. Permaneci algumas dezenas de horas observando a atuação de uma professora, de uma única escola. Conheci as possibilidades e as limitações daquele estabelecimento, assim como meus colegas de turma, que também estagiaram no mesmo local. O mínimo que, percebo, possa existir é que os integrantes de uma turma sejam enviados para diferentes estabelecimentos para troca de experiências. O referencial teórico visto em sala tornar-se-á sólido com a prática percebida.

A Educação Artística foi incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, como uma tentativa de garantir o desenvolvimento expressivo e criativo dos alunos, nas diferentes linguagens artísticas expressivas. Essas formas estão incluídas no sistema escolar e carecem de integração, primeiramente entre si, priorizando, a meu ver, o aluno. Ao colocar este como prioridade, percebo o direito do mesmo em participar de atividades nas diferentes linguagens, para o desenvolvimento de suas potencialidades expressivas, onde então a EA se faz necessária.

A integração das formas artísticas e suas linguagens distintas é o grande desafio do professor de EA. O teatro une naturalmente cada uma dessas linguagens, somando-as no espetáculo; este é o postulado básico deste trabalho. O teatro enquanto arte é distinto da música e das artes plásticas. No fazer teatral, entretanto, essas linguagens sempre estiveram presentes. Na virada do século o diretor assumiu uma importância até então secundária e somou elementos diversos na elaboração de um espetáculo.

O teatro contemporâneo beneficia-se das abstrações plásticas, como na montagem de "Macunaíma", dirigida por Antunes Filho[10], por exemplo. E Shakespeare certamente não imaginou uma montagem de "Péricles"[11], permeada pela música, no espetáculo dirigido por Ulisses Cruz, para o Teatro Popular do Sesi, em São Paulo. Na platéia dos teatros das grandes e médias cidades brasileiras temos peças direcionadas ao público infantil, onde a criança pode ver as linguagens somadas, assim como nas montagens para público adulto.

Na sala de aula a atividade em artes cênicas pode e deve contar com as outras linguagens. Para Viola Spolin, no ensino do teatro, "o problema de ensinar à criança é o mesmo que ensinar ao adulto. A diferença é de apresentação"[12]; a autora também afirma que "tanto a 'pessoa média" quanto a 'talentosa' podem ser ensinadas a atuar no palco quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno"[13].

Se o professor de EA tiver presente o objetivo primordial de seu trabalho, que

0. *Macunaíma*, adaptação
a obra de Mário de Andrade;
ontagem de 1978, com o
rupo de Arte Pau Brasil.
1. *Péricles*, montagem
e 1993.
2. SPOLIN, V., *Improvisação
ara o Teatro*, p. 250.
3. Op. cit., pág. 4.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

é o facilitar meios para que seu aluno se expresse nas diferentes linguagens, ele não o tratará como ator e sim como indivíduo que utiliza mecanismos teatrais para desenvolver a própria expressão. A princípio tem-se a infinidade de padrões, regras e convenções do palco que pode assustar. No entanto, os alunos desconhecem todas essas questões. Ao invés de impor, o professor deverá construí-las junto com seus alunos, dentro da atividade, atendendo aos objetivos pensados para o domínio do conteúdo em questão.

Há uma diferença brutal entre impor uma regra e conduzir o aluno a perceber a necessidade de comportar-se em função de um objetivo. "À medida em que a criança vai crescendo ela vai evoluindo no seu 'brincar' e passando dos brinquedos e jogos imaginativos para situações em que são apreciadas as regras[14]". A veracidade dessa afirmativa é facilmente verificável. Um jogo, ou um exercício, carece de regras mínimas para se concretizar; na medida em que se ganha complexidade no fazer, as normas ou regras para a boa realização das tarefas são aceitas, assimiladas e até mesmo impostas pelos participantes do jogo em questão.

Além da construção do exercício teatral, em se tratando de textos, há toda uma literatura dramática infantil que pode ser utilizada na sala de aula. Verifiquei ser esta adequada a pré-adolescentes, a partir das 7ª e 8ª séries. Tendo sido redigidos para atores habilitados para uma montagem, a abordagem ao texto teatral, pelo aluno de EA, é possível tanto quanto um texto literário, jornalístico ou poético. É importante salientar que essa abordagem deve ocorrer dentro de objetivos claros e precisos e os resultados previstos deverão ser coerentes com a fase evolutiva do aluno.

Se é possível a abordagem do texto infantil, também é a do texto adulto para os alunos das últimas séries. A história do teatro permite conhecer diferentes aspectos da história humana. Tive a oportunidade de apresentar textos importantes da dramaturgia nacional a alunos de 8ª série, conforme relatei no primeiro capítulo. Se "O Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna[15], importa historicamente para o teatro nacional, textos como "Eles não usam black-tie", de Gianfrancesco Guarnieri[16] e "A Moratória", de Jorge Andrade[17], vão além do teatro pois, estão ligados a momentos específicos da história do Brasil versando temas presentes no cotidiano brasileiro.

Ao ensino do teatro é inerente a possibilidade de facilitar conhecimentos desta linguagem, assim como das artes plásticas e da música. No trabalho do ator são necessários elementos do universo musical tais como ritmo, harmonia, sincronia, melodia, dicção, impostação. Os diferentes estados emocionais constantes de uma cena, uma personagem, são enfatizados por música própria e melhor compreendidos pela platéia, se feitos adequadamente. Fazer com que o aluno perceba a importância da música enquanto componente dramático é fácil; basta projetar uma cena de um filme de suspense, ou mesmo de desenho animado, primeiramente sem som e depois sonoramente. A criança encanta-se com o poder indutivo da música ao tomar conhecimento do mesmo.

A questão da personalidade de uma interpretação também é mais fácil de ser apresentada via música. É difícil para um professor dispor de duas ou três versões de Hamlet, ou Romeu e Julieta[18], em suas versões filmadas. No entanto ele pode mostrar diferentes composições através de interpretações distintas de uma mesma música. Entrarão instrumentos, arranjos, vozes, e a esses estarão associados momentos históricos,

14. FUSARI & FERRAZ, *Metodologia do Ensino da Arte*, p. 85.
15. SUASSUNA, A., *Auto da Compadecida*, 1990.
16. PRADO, D. de A., *O Melhor Teatro – Gianfrancesco Guarnieri*, 1986.
17. ANDRADE, J., *A Moratória*, 1990.
18. Versões de *Hamlet:* 1948, dir. Laurence Olivier; 1990, dir. Franco Zeffirelli. Versões de *Romeu e Julieta*: 1968, dir. F Zeffirelli; 1996, dir. Baz Lurmann.

unesp

geográficos, objetivos específicos e gerações distintas de artistas.

Elementos teatrais outros como cenário, figurinos, adereços, maquiagem e iluminação, estão diretamente relacionados às artes plásticas. Aprendi com Antunes Filho[19] a dispor personagens sobre o palco, no que teatralmente convencionou-se como marcação, partindo da observação de grandes mestres da pintura. Um exemplo: a *Stanza della Segnatura*[20], com as obras de Rafael, para aprender uma maneira de distribuir mais que 30 pessoas sobre um palco.

Semelhante à composição de atores e objetos sobre o palco, também é da pintura que se extrai melhor conhecimento de como iluminar. Os climas obtidos por uma iluminação aprende-se com Caravaggio, Rubens, El Greco[21]; mesmo que em uma sala de aula seja raríssima a oportunidade de se dispor de aparelhos de iluminação, o professor pode usar reproduções desses e de outros artistas para discutir os processos de iluminação em pintura, teatro e cinema.

Obras de Di Cavalcanti ou Portinari[22] dão uma ampla idéia de tipos característicos brasileiros. Estes estão fielmente retratados em trabalhos acadêmicos do final do século passado, princípio deste. Das reproduções de Debret[23] aos mais recentes figurativos, tem-se, enfim um retrato do brasileiro; como se veste, as cores que adota em maquiagem, os adereços que utiliza e em quais paisagens circula.

É importante poder relacionar junto ao aluno o romance "Vidas Secas", de Graciliano Ramos, com a tela "Família de Retirantes", de Portinari, com a música "Vozes da Seca", de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, imortalizada na voz do próprio Luiz Gonzaga. Os "Capitães da Areia", de Jorge Amado, são parentes do "Meu Guri", de Chico Buarque e, através do filme "Pixote", de Hector Babenco, caminharam pelas telas do planeta[24]. Vai depender do repertório do professor a possibilidade de ampliar esse universo ao infinito. Os retirantes de ontem são os sem terra de nossos dias e a atualidade do tema menor abandonado é o triste retrato da realidade nacional deste século.

Habituei-me a solicitar projetos visuais de meus alunos. Do boneco de mão ao cenário de um texto consagrado, é o aluno que somará conhecimentos de artes plásticas, do desenho especificamente, do conhecimento de cores, dentre outros, para compor o visual de seu exercício. Ao longo de meu trabalho dentro da sala de aula, percebi a diferença entre ensinar perspectiva pura e simplesmente, e solicitar a criação de um ambiente onde uma cena ocorreria (Ilust.18). O que o aluno quer colocar no espaço; onde e como irá dispor os vários objetos? Quais os recursos gráficos para transmitir a idéia de que um objeto está na frente de outro? A aula ganha outro sentido quando o aluno tem um problema concreto para resolver.

Dentro da sala o aluno estuda, joga, brinca entre seus pares e é entre iguais que se desenvolve nas diferentes linguagens. Dos exercícios mais simples aos mais complexos o aluno adquire capacidades e verifica entre os colegas a qualidade de sua expressão, na medida em que ele irá ou não atingir o receptor, levando até o mesmo todas as suas intenções. Essa "legalidade interna" é necessária à atividade artística, que, segundo Pareyson, consiste "num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir"[25], propiciando um conhecimento que não depende só da razão para que seja adquirido.

19. Antunes Filho, diretor do Centro de Pesquisa Teatral – CPT, em São Paulo, SP.

20. *Stanza della Segnatura:* parte das antigas acomodações papais, decoradas por Rafael. Vaticano, anexas a Capela Sistina.

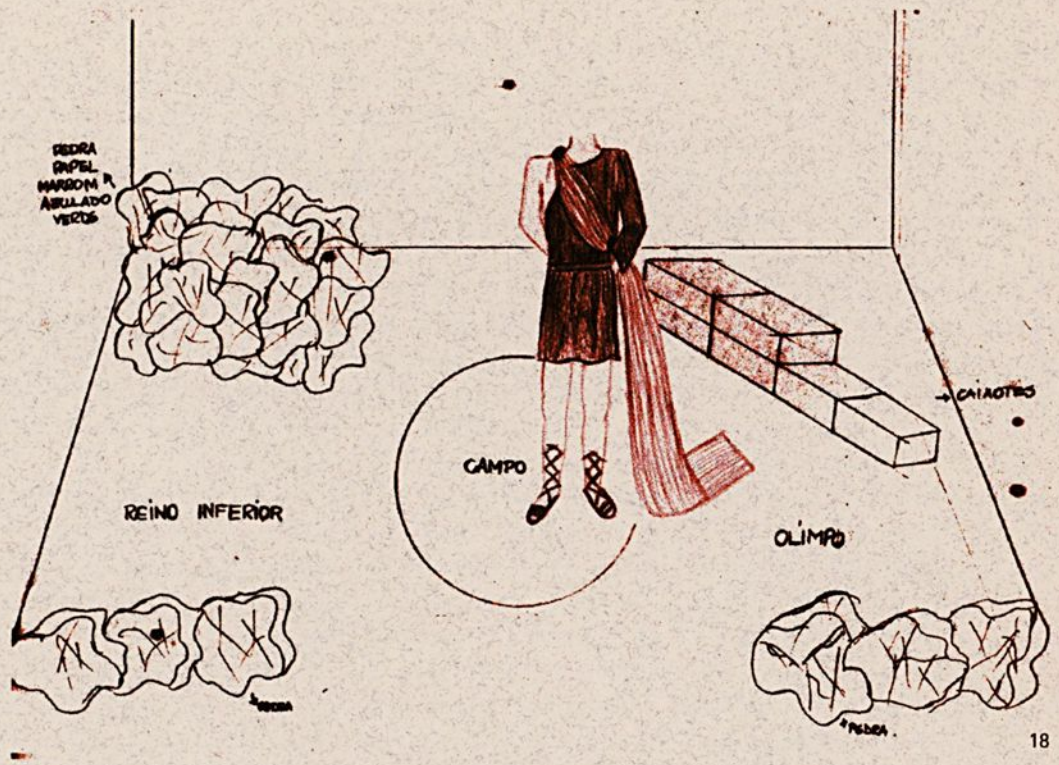
21. Obras de Caravaggio, Rubens e El Greco, ver bibliografia.

22. Di Cavalcanti e Portinari, ver bibliografia.

23. Debret, ver bibliografia.

24. RAMOS, G., *Vidas Secas*, 1938. / *Vozes da Seca*, primeira versão gravada em 1953, pode ser encontrada na coletânea *História da MPB*, da editora Abril, de 1982; *Família de Retirantes*, está no Masp, em São Paulo; AMADO, J., *Capitães da Areia*, 1976. *Meu Guri*, de Chico Buarque, LP *Almanaque*,1982; *Pixote – A Lei do Mais Fraco*, edit. H. Babenco,1980.

25. PAREYSON, L., *Os Problemas da Estética*, p. 32.



18

Todas essas possibilidades de ensino a partir do teatro não devem nunca perder a noção do teatro como diversão e, portanto, brincadeira. Esta se torna melhor quando o aluno domina as regras para faze-la, dentro de um visual coerente com sua visão do tema e sua capacidade de construção do objeto: seja ele cenário, ou vestuário, ou um simples painel que remete a um local ou uma situação. A realização de todos os elementos necessários para uma simples história com bonecos requer uma série de conhecimentos a ser adquiridas, tanto quanto aqueles necessários para a abordagem de um texto clássico. Essa aquisição amplia o universo do aluno sempre que levada como um jogo, uma brincadeira cujo prazer é faze-la de forma a permitir ao aluno o expressar-se da melhor maneira possível.

Os conhecimentos que o exercício teatral propicia, enfim, vão além da linguagem e da forma artística. Uma cena ocorre dentro de um continente, um país, um estado, uma cidade e, dentro desta, um bairro, uma rua, uma casa; vai além da geografia para especificar questões sociais, pois a personagem tem uma família, professa um credo, está em uma determinada faixa etária, vive dentro de um grupo ou uma tribo urbana. Toda essa contextualização necessária propicia conhecimento. Ao executar a cena o aluno vai para as diferentes práticas artísticas: antes de atuar o aluno projeta, pinta, desenha, constrói, compõe, para, durante a cena, atuar, dançar, exibir... O ciclo se completa na apreciação que propiciará a crítica, conduzindo ao exercício estético.

Creio ter exposto os elementos iniciais necessários para justificar o teatro como eixo, sobre o qual serão facilitadas as diferentes atividades que conduzirão o aluno a expressar-se nas linguagens da EA. Como isso ocorrerá? É o que passo a descrever:

No decorrer do período em que busquei preparar-me para a redação final desta dissertação realizei uma atividade supervisionada, na Escola Terra Mater., por especial gentileza e colaboração da professora Ana Soler Chuí, que cedeu-me turmas de 5ªs, 6ªs e 7ªs séries para a aplicação de algumas atividades relacionadas a este trabalho.

Como a minha experiência anterior estava fora da perspectiva deste trabalho solicitei espaço e tempo junto à professora para aplicar atividades correspondentes a dois bimestres, no segundo semestre de 1995, onde Ana atuou como observadora e juntos avaliamos os resultados com minha professora orientadora. Somam-se então à minha experiência anterior as atividades na Escola Terra Mater, cujos exercícios aplicados foram a base para a redação deste capítulo.

A Escola Terra Mater possui dois prédios, sendo um para alunos de 1ª a 4ª séries e outro, sito na Rua Carlo Del Prete, 55, no centro de São Bernardo do Campo, para alunos de 5ª a 8ª séries. É da rede particular de ensino, atendendo exclusivamente a alunos de I grau, de classe média alta. A professora dispõe de duas aulas por semana, em dias distintos, com cada turma. Exercícios de artes plásticas são realizados em uma pequena sala, que comporta apertadamente os 40 alunos de cada turma. Demais aulas são realizadas em sala normal.

Junto à professora, optei pela denominação Oficina de Arte, por considerar esta a melhor estratégia de aplicação dos conteúdos para cada série. Ao invés de uma aula, que implica na tradicional postura de alguém que ensina para alguém que deve aprender, a oficina é o local onde uma atividade é colocada praticamente, propiciando uma vivência relativamente sólida, pois gera e resolve um determinado problema. Longe de formar o aluno para uma profissão artística, o objetivo é propiciar ao mesmo meios para que perceba e amplie seu potencial expressivo.

Fanny Abramovich faz um alerta importante: "toda atividade que não interessa é antieducativa"[26]; é em concordância com a postura desta educadora que penso na necessidade de temas geradores. O teatro é eixo onde são propiciadas experiências nas diversas linguagens, e essas funcionarão melhor quando aplicadas a partir de um tema gerador norteando as diferentes atividades.

A vastidão de temas possíveis possibilitam trazer para a sala de aula não só a comunidade na qual a criança estiver inserida, como também a região, o país e outros locais do planeta assim como os conhecimentos acumulados historicamente. A seleção do tema deve ocorrer dentro do consenso escolar e, neste, não se pode esquecer o aluno. Se toda a escola tiver a oportunidade de pensar e debruçar-se a partir de um tema, as possibilidades de aprofundamento sobre o mesmo serão maiores. Das situações do dia-a-dia, das comemorações do calendário aos problemas da comunidade, tudo é possível desde que pensado dentro de diretrizes pedagógicas coerentes e consistentes.

O tema gerador cria o ambiente do trabalho conjunto, onde a criança percebe-se enquanto parte de um grande todo que é o grupo social para o qual

26. ABRAMOVICH,F., *Quem Educa Quem?* p. 17.

colabora. O conhecimento adquirido conjuntamente integra diferentes áreas e expõe os diferentes ritmos, as limitações e possibilidades de cada faixa etária, no grande grupo que é a escola e também a mesma situação no grupo menor, de mesma faixa etária, restrito à sala de aula. Ao pensar uma oficina prática não coloco à parte o aspecto cognitivo em cada uma das linguagens. A Educação Artística pressupõe a orientação para a apreciação, através da compreensão ampla, abrangendo o tempo, o espaço sociocultural. Só é possível pensar em educação estética se, aliado à prática artística, somar-se conhecimento. Ao propor ao aluno elaborar uma máscara, por exemplo, o professor poderá, no decorrer da atividade, apresentar uma série de informações: os diferentes tipos, as utilizações dentro de cada cultura, os momentos em que foram intensamente utilizadas no teatro, e assim por diante.

Tive a oportunidade de presenciar o trabalho de um professor que solicitava a seus alunos a elaboração de uma máscara, partindo de um modelo dado. Tinha-se como resultado trinta, quarenta máscaras iguais. Auxiliando os alunos em uma pesquisa sobre o assunto, o mesmo professor, percebeu a mudança nos resultados; há uma criança que se encanta com as máscaras africanas, outra com as indígenas, outras com o aspecto assustador de algumas personagens do teatro oriental. Elementos dessas e de diferentes outras culturas aparecem no trabalho do aluno; o conhecimento colocado em prática torna-se sólido.

Refletindo sobre minha experiência anterior, e após a realização da atividade supervisionada, cheguei a uma divisão de temas, por série, sem que isso implique na exclusão de um outro tema em conjunto com a escola. Minha divisão primeira baseia-se no desenvolvimento evolutivo da criança e das atividades pertinentes a cada um desses períodos por mim experimentadas. O teatro é eixo, mas diferentes formas do fazer teatral serão apresentadas para a criança, de acordo com sua capacidade e faixa etária. Esquematicamente, são os seguintes eixos que proponho para o processo de ensino dos conteúdos da EA:

A) EIXO AGLUTINADOR: TEATRO
5ª SÉRIE - Máscaras e rituais.
6ª SÉRIE – Bonecos.
7ª SÉRIE – Mímica e Improvisação.
8ª SÉRIE – Montagem: abordagem de um texto.

O ideal é que esse processo ocorra dentro do sistema de séries acima apontado, sem atropelar os diferentes conteúdos, das três linguagens, que serão trabalhados no decorrer de cada ano. Penso ser este o mesmo processo de uma oficina teatral caso a escola propicie um esquema similar ao que trabalhei, no Colégio Metodista, onde as três linguagens eram propiciadas em três oficinas distintas.

A oportunidade de trabalhar com um grande tema gerador, para toda a escola, só me foi possível uma única vez, conforme relatei no final do primeiro capítulo, com a experiência integrada realizada no Metodista. Sem essa possibilidade, dentro de minha sala trabalhei outros temas, também aqui apontados como proposta, assim esquematizados:

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

B) EIXO AGLUTINADOR: TEATRO
5ª SÉRIE – Contos de Fada.
6ª SÉRIE – Lendas brasileiras e universais.
7ª SÉRIE– Folclore

No primeiro capítulo relatei a linha de conteúdo adotada pelo Colégio Metodista, para cada uma das três linguagens. Não irei repetir neste capítulo os conteúdos pensados para o ensino da música e das artes plásticas. A seguir exponho elementos pensados para cada uma das séries, enfatizando o trabalho com artes cênicas e apontando os momentos em que entrarão os conteúdos das outras duas linguagens.

3.1 - 5ª SÉRIE – MÁSCARAS E RITUAIS / CONTOS DE FADAS

A atração do ser humano por máscaras não se circunscreve às crianças de 5ª série. As sociedades ditas primitivas delas se utilizam para diferentes momentos de seu cotidiano. Representam divindades para diversos fins: o curandeiro, para exercer seu ofício; o guerreiro para atemorizar seu oponente. Nos rituais de guerra, em outros, religiosos, e nos ritos de passagem as máscaras estão presentes.

Sobre a máscara no teatro, diz Albin Lesky: "Em todas as partes da terra se encontraram, a partir dos estádios mais remotos dos coletores e primitivos caçadores, celebrações mímicas, danças com máscaras sobretudo, que têm seus paralelos no mais antigo culto grego"[27]. Ainda segundo o autor, no século VII d.C., proíbe-se o uso de máscaras cômicas, satíricas e trágicas devido ao entendimento da máscara enquanto elemento mágico, "que transfere ao portador a força e as propriedades dos demônios por ela representados"[28].

Se a máscara subiu ao palco com a tragédia grega, nele permanece até hoje. Enquanto elemento protetor, cobriu o rosto durante os combates bélicos medievais e também nos torneios com objetivos que iam da pura diversão à conquista de uma futura esposa. Na China, no Japão, nos extensos territórios americanos, nos salões europeus, as máscaras permaneceram em momentos de tensão e prazer. O requinte e a sofisticação desses objetos são incontestáveis.

Hoje em dia, se os mascarados pierrôs e colombinas andam escassos no carnaval brasileiro, predominam nas estreitas ruas de Veneza e nos bailes da *Piazza San Marco*. Entre nós, as máscaras representam animais, monstros, personagens que tornam vivos e presentes os enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro e nas demais agremiações de inúmeras outras cidades do país.

Sendo a máscara o elemento que torna físico, visível, uma determinada personagem, a apreensão do conceito de ritual e das diferentes personagens que o compõem, amplia a visão da criança, fazendo com que esta tenha a noção do que Jean Duvignaud chama de ator social, aquele que "realiza a sua existência coletiva executando os gestos que lhe impõem o determinismo das tradições e a expectativa de um público que, através daquela prática efetuada perante ele e para ele, participa da experiência social, liga o seu ser ao ser total, esboça uma fusão das consciências, levadas pela materialização de comportamentos obrigatórios e dos sinais exteriores que lhes são inerentes".[29]

27. LESKY, A., *A Tragédia Grega*, p. 48.
28. Op. cit., p. 49.
29. DUVIGNAUD, J., *Sociologia do Comediante*, p. 15.

A criança percebe com facilidade a existência desse ator social nos rituais do cotidiano: casamentos, batizados, comemorações do natal, das festas juninas... Padres, juizes, noivas, padrinhos, soldados, bombeiros, pedreiros, professores, enfim, toda e qualquer atividade ou função exercida pelo ser humano vem acompanhada de gestos, vestuário e falas específicas, facilmente identificáveis, passíveis de reprodução.

A máscara é um elemento do jogo que permite à criança brincar com a personagem do ritual escolhido. O uso de uma máscara desperta um comportamento, uma maneira de andar, um modo de falar. Na medida em que constrói sua máscara visando a uma determinada personagem, a criança vai elaborando o todo, ou seja, vai pensando nesse ser que, magicamente brotará de suas mãos e ganhará vida com sua energia e seus movimentos.

Em várias oportunidades busquei introduzir a criança ao espaço cênico seguindo exercícios de diferentes autores. Nesse estado preliminar a dificuldade maior era fazer com que a criança participasse das atividades espontaneamente, concentrando-se no que deveria fazer sem se preocupar com roteiro ou com a observação dos colegas. Imitando ou criando uma personagem ela deveria atentar para pequenos detalhes de composição; os resultados nunca foram plenamente satisfatórios. O trabalho com máscaras veio enquanto solução, sugerindo-me uma série de conclusões:

A máscara é um veículo, um instrumento de expressão; a criança percebe as possibilidades e as dificuldades a serem transpostas para comunicar-se através dela. Se encaramos uma personagem enquanto abstração do seu autor, a máscara torna concreta essa abstração; enquanto objeto fora da criança torna-se o brinquedo com o qual se relaciona, dialoga, convive. A criança percebe-se enquanto ser e personagem, ou seja, ser expressivo.

O objeto exige atenção ao ser utilizado; carece de cuidados ao andar, pois limita a visão, e ao falar pois, de acordo com o tipo de máscara, haverá alterações na fala. A criança atenta ao objeto e ao modo de usá-lo, esquece os colegas, a si própria. Não há receios, timidez. Um jogo se estabelece no como utilizar, tornar concreto a personagem idealizada. Quando surge uma troca, um aluno usando a máscara do outro e brincando com essa personagem, ambos percebem não só as possibilidades de cada objeto, como as diversas visões e modos de fazer uma mesma coisa.

Máscaras tornando concretas as personagens de rituais: ao trazer os rituais para dentro da sala de aula, é o próprio cotidiano que passa a fazer parte do processo de ensino, e as diferentes linguagens naturalmente se interpenetram. Vários tipos de máscaras podem ser confeccionadas na 5ª série: de sacos de papel, máscaras de cartão decorado, de pano e cartão com haste são alguns exemplos (Ilusts. 19 e 20). Diferentes técnicas na construção dependem das artes plásticas e as máscaras em si, podem ser construídas apenas como objeto decorativo, permitindo um amplo exercício criativo ao aluno.



19



20

Enfatizando um procedimento narrado no primeiro capítulo, acredito ser fundamental que a máscara nasça no papel. Linearmente, trabalhei obedecendo ao seguinte esquema, aplicado na escola Terra Mater:

LEVANTAMENTO dos rituais conhecidos pelas crianças.

LISTAGEM DE SÍMBOLOS associados a cada ritual.

PESQUISA MUSICAL.

ELABORAÇÃO GRÁFICA desses símbolos (noções de cor, técnica com giz de cera).

JOGO: Em pequenos grupos, sorteia-se um ritual para cada grupo. Este elabora uma cena estática, como se estivesse posando para uma fotografia. O grupo atinge o objetivo na medida em que a classe identifica o ritual representado.

ESCOLHA DE UMA PERSONAGEM do ritual dado para confecção de máscara.

PROJETO DA MÁSCARA e identificação do material que será utilizado nos detalhes de sua confecção.

OFICINA de construção de máscara.

MONTAGEM FINAL de cada ritual, com as personagens usando máscaras, ao som coerente com a situação representada.

Os três itens iniciais da listagem acima podem ocorrer nos primeiros encontros. O

exercício pode prolongar-se ao longo do ano, de acordo com as sucessivas comemorações do calendário. Assim, parte-se das máscaras mais simples para as mais complexas e aprofunda-se os demais aspectos da atividade. É importante a criança perceber o ritmo inerente a cada ritual. Apreender e, dentro de suas possibilidades, reproduzir. Marchas musicais são utilizadas em casamentos, desfiles militares e funerais. Há uma sutil diferença de tempo, andamento, ritmo enfim, que torna perceptível cada uma delas enquanto elemento que comunica um estado de espírito. Marchas aceleradas permeiam um baile de carnaval; são lentas para a entrada de uma noiva, e daí por diante; em cada ritual há toda uma gama de situações a serem percebidas: visuais, sonoras e cênicas.

É fundamental que ao iniciar o processo de construção de uma máscara o professor conduza o aluno ao planejamento gráfico da mesma. Primeiro porque o aluno estará desenvolvendo-se em outra linguagem. O professor poderá sugerir diferentes técnicas de desenho ou de aplicação de cor e com isso, permitir que o aluno, dominando esses meios, descubra concretamente as possibilidades de realização dos mesmos.

A criança tem uma infinita capacidade de criação. Verbaliza suas idéias sobre uma personagem ou seu projeto de máscara com uma fluência satisfatória. Ao solicitar a exposição gráfica de suas idéias, o primeiro objetivo é que estas se tornem claras e precisas. Se o aluno usa metáforas na exposição verbal como torná-las visíveis? Sombra, volume, textura e outros componentes de um bom desenho vão se tornando necessários e o aluno os descobre enquanto meios para demonstrar suas idéias e não apenas como conteúdo da linguagem a ser dominado.

Uma segunda etapa ocorre após o aluno ter conseguido mostrar sua idéia no papel: Como torná-la realidade? Um exemplo: verbalizando, a personagem tem olhos de fogo; graficamente, o aluno sugere linhas curvas em tons de amarelo e vermelho; concretizando materialmente, que objeto utilizará para transmitir sua idéia? É esse o questionamento que o professor levará ao aluno. Só quando a criança souber que material utilizará é que poderá ser encaminhada para a oficina prática; esse procedimento evitará frustrações para o aluno. Mesmo que ele mude o seu projeto, na impossibilidade de concretizá-lo, fica a noção da limitação de cada forma. Na linguagem falada e no desenho todas as idéias são possíveis, torná-las realidade concreta é o grande desafio humano.

Máscaras e rituais são elementos que podem permear todo o ano letivo. Dos rituais de passagem às datas comemorativas do calendário escolar, as possibilidades se multiplicam. Junto a essas atividades, outras, com os contos de fadas enquanto tema gerador, complementam os diferentes conteúdos pensados para a série.

Por que contos de fada? Desde o primeiro momento em que entrei em uma sala de aula, a solicitação dos alunos para que fosse montada uma peça era uma constante. Não sabia como propiciar a abordagem de um texto para ser montado. Algumas tentativas foram bastante insatisfatórias; era tudo falso, superficial; a criança apresentava dificuldades em analisar e dar vida a uma personagem pensada e criada por um autor desconhecido. Também insatisfatórias foram as tentativas com textos próprios das crianças. Percebi, ao longo do tempo, as dificuldades da criança de 5ª série em elaborar um texto teatral. Além das dificuldades próprias da linguagem havia a questão do conteúdo a ser abordado.

unesp

Importava-me manter o aspecto lúdico do teatro. O jogo, a brincadeira. Ao elaborar textos próprios as crianças tendiam a transportar para a sala de aula questões e problemas do universo familiar. Volta e meia surgiam temas delicados, uma tendência para o sociodrama. Não sendo esse de minha competência, busquei evitar exercícios que propiciavam a discussão de situações familiares. Os contos de fada vieram-me enquanto repertório já dominado e assimilado pelas crianças. Por que não teatralizá-los?

"O conto infantil é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para sua formação integral"[30], diz Bárbara Vasconcelos de Carvalho. Sendo do conhecimento dos alunos e tendo uma estrutura conhecida, já refletida pela criança, tornaram-se meios para um exercício de uma pequena montagem. "A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia e com beleza, para organizar seu mundo mágico, seu universo possível, onde ela é a dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando-se e realizando tudo o que ela deseja"[31], assim, ao teatralizar contos de fada, colocava em prática uma característica do teatro universal, a magia de contar uma história, tendo a literatura infantil como elemento a ser trabalhado.

Tratando-se de histórias populares, bastante divulgadas, a maioria das crianças, dominando o enredo e conhecendo as personagens envolvidas, percebem a necessidade de adaptação do texto para o palco. Os contos, normalmente em prosa, devem, na forma teatral, ser narrados através de diálogos. Sendo a ação o elemento inerente ao palco, várias passagens narradas devem ser transpostas para a ação, ou seja, cenas e diálogos são acrescidos, além dos já tradicionalmente conhecidos. A criança começa a perceber as diferentes narrativas possíveis.

A primeira etapa é decupar o conto em cenas, determinando quais personagens estão presentes em cada cena, o que estão fazendo e em que local, determinando-se a ação e o cenário onde ela se desenrola. Em seguida, elabora-se os diálogos. O ideal é formar de três a quatro grupos diferentes, cada um trabalhando um conto diferente, permitindo que a criança atue no grupo que esteja trabalhando com o conto que ela prefira.

Algumas funções podem ser delegadas: alguém cuida de pesquisar uma trilha sonora, outro pode elaborar figurinos, cenários... Sempre trabalhei com um "diretor", a criança que coordena os colegas, olha a montagem das cenas de fora, reunindo todos os elementos necessários. As montagens são simples (Ilust.21) e as próprias crianças avaliam-se umas às outras; o professor deve orientar na elaboração dos critérios para que o momento da avaliação seja produtivo: A história manteve o sentido original? Faltou algum elemento importante? Houve cenas desnecessárias? O grupo manteve boa concentração durante a ação? A comunicação do conteúdo foi eficiente? Esses e outros critérios são fáceis de verificação, uma vez que toda a turma domina o conteúdo original, o processo de adaptação e realização da atividade.

Com freqüência, no processo de adaptação, surgem mudanças e adaptações do texto original. Partindo da criança não vejo problema em que essa altere ou "atualize" o conto. Colocando elementos de sua preferência dificilmente modificam a estrutura básica do texto. Já tive, em sala de aula, "Branca de Neve e os 7 anões *Punks*"(Ilust.22), "O Gato de Botas Motoqueiro" e "A Bela Adormecida no *Shopping*"[32]. Pouco foi alterado além do vestuário, algumas gírias do cotidiano e locais coerentes, mantendo-se a estrutura original de cada conto.

CARVALHO, B. V. de., *Literatura Infantil*, p. 18.
Op. cit., p. 20.
A maioria das crianças segue relembrar o redo desses contos infantis. m bom exercício de me-ria; não utilizei nenhum o específico desse tipo de ratura. A transmissão oral a via utilizada para o rcício em sala de aula.

unesp



21



22

Percebi, durante esses momentos, o quanto a atividade pode ser lúdica; as possibilidades de se contar um mesmo enredo são infinitas; quando uma criança do pequeno grupo não concorda com a proposta do colega e o impasse se estabelece o professor sugere o "e se...", onde tudo é colocado e discutido até chegar-se a um consenso. Enquanto vão sugerindo as diferentes possibilidades, ampliam a visão sobre o tema e os diferentes aspectos que podem ser inseridos na abordagem do mesmo.

O período para a concretização da atividade é variável. Para a elaboração de cenários e figurinos, conteúdos da linguagem plástica são trabalhados, assim como os conteúdos musicais, que darão bases para a composição sonora e rítmica das cenas. O professor deve restringir a atividade à sala de aula. Um grupo apresenta-se para os outros e o conjunto se auto-avalia. Se a linguagem é expressão de um sujeito, é fundamental que este dirija-se a quem possa entendê-lo, dentro de parâmetros e códigos estabelecidos, sem o compromisso da responsabilidade de uma apresentação pública que, ao ocorrer, descaracteriza o exercício, tornando-o espetáculo.

A postura do professor é fundamental na condução do trabalho para evitar expor desnecessariamente seus alunos. Estes devem entender as atividades como elementos para a sua formação. Essas são realizadas para atingir objetivos claros e determinados, que devem obrigatoriamente ser do conhecimento da criança. Um público externo, a princípio, está distante da realidade trabalhada em sala de aula; absorve a apresentação com olhar diferenciado do que foi previamente estabelecido para avaliação da atividade e provoca mudanças na postura da criança.

Dentro da sala de aula a criança brinca, se exercita, aprende. Expor o resultado de uma atividade perante a sala de aula já é um ato de responsabilidade. A criança sente a necessidade de ser aceita perante o grupo, de acompanhar o desenvolvimento do mesmo. O processo de crítica interna é intenso mas ocorre dentro de parâmetros conhecidos, dominados. Uma mostra para outra platéia carece de uma preparação diferenciada, adequada a essa situação, dentro de outros objetivos.

Refletindo sobre os resultados de apresentações públicas, de alunos de 5ª série, percebi que o professor e a escola se beneficiam, os pais alimentam vaidades e os alunos sofrem. O professor mostra o "seu" trabalho, a escola se autopromove. Com freqüência a criança não opta; é induzida ou obrigada a expor-se. A responsabilidade pesa e a tensão é enorme; a criança costuma confundir o alívio final com satisfação, alegria. Quando questionada se quer ou não voltar ao palco, muitas não querem, sem certeza dos motivos da recusa, pois não foram ajudadas a perceber a diferença entre satisfação e alívio.

As apresentações escolares vêm de longa data. No primeiro processo educacional no país, do qual temos notícia, o Padre Anchieta utilizava os autos para doutrinar e ensinar. As mães banham-se de lágrimas quando homenageadas, os pais, comedidos, limitam-se a engasgos. Sendo profissional de teatro é com freqüência que ouço, ao anunciar minha profissão, a seguinte frase: - Eu também já fiz teatro, no colégio... No entanto, as atividades teatrais na coletividade, em clubes, igrejas, associações de bairros, são poucas. Também a freqüência nas salas de espetáculos não é muita.

O teatro, para muitos, é algo que se fez na infância e ponto final. Como professores, provocamos traumas; enquanto profissionais de teatro, não formamos público. Muito há por refletir mas, com certeza, a experiência me fez ver o quanto uma apresentação infantil pode ser inadequada. Ao perceber essas questões, optei por apresentações apenas com turmas de 8ª série quando, na adolescência, a realidade do aluno é outra e permite uma diferente abordagem. Sobre isto estarei refletindo abaixo, após expor as atividades propostas para 6ªs e 7ªs séries.

3.2 - 6ª SÉRIE – BONECOS E LENDAS / INTRODUÇÃO À MÍMICA

Ao longo da minha carreira como diretor teatral realizei algumas montagens onde utilizava bonecos no palco. Na mais recente, para o texto de Januária Cristina Alves, "A História de Lampião Jr. E Maria Bonitinha"[33], utilizei bonecos de mão e bonecos gigantes, similares aos que andam pelas ruas de Recife, PE, durante o carnaval.

É absolutamente impressionante a atração da criança pelos bonecos. No final de cada apresentação a maioria das crianças vai até os bastidores; querem conversar com os atores e com os bonecos. Os menores aproximam-se dos grandes bonecos, já encostados em um canto e cumprimentam, puxam conversa, mostram-se decepcionados por não serem respondidos. Os atores aproximam-se, informam ser eles a dar vida ao boneco. A criança pouco se importa com a informação; o sorriso só volta aos lábios quando o ator pega o boneco e passa a dialogar com a criança.

A mesma relação descrita acima ocorre com os bonecos pequenos, além de as crianças manifestarem a vontade de levá-los para casa. As outras crianças, maiores, aproximam-se curiosas, querem ver de perto, como foram feitos, como funcionam, quem os manipulou. O interesse não é menor, é diferente. O encanto, me parece, é o mesmo. O fascínio exercido sobre crianças e adultos por um objeto inanimado ao qual dá-se movimento e empresta-se uma voz é incontestável. Dentro da sala de aula, não é diferente.

33. A estréia de *A História de Lampião Jr. E Maria Bonitinha* deu-se em 16.01.1999, no Tetro Paulo Autran, em São Paulo – SP.

"A criança é um ser que acredita. Quando começa a deixar de acreditar, finge que acredita. É o faz-de-conta. O teatrinho de bonecos é um canal por onde se escoa a imaginação, a capacidade de crer no irreal, e de viver dentro dele, tão próprio do espírito infantil", diz Maria Clara Machado[34]. Ao optar por trabalhar com bonecos na sala de aula tinha em mente a brincadeira, o jogo, a exploração do universo plástico para a confecção dos bonecos. Trabalhei inicialmente com 5ªs e 6ªs séries nesse tipo de atividade.

As primeiras experiências conduziram-me a algumas conclusões que nortearam minhas ações seguintes: É fundamental que a criança construa seu objeto cênico. Crianças de 6ª série têm melhores condições de construir bonecos, assim como as de 5ª constróem máscaras simples sem apresentar dificuldades. A confecção de bonecos (Ilust.23) exige a manipulação de agulhas, tesouras, materiais que devem ser manipulados com cuidado. Com mais de 30 crianças na sala, é difícil para o professor manter-se atento a todas. Na 6ª série, com cerca de 11 a 12 anos de idade, a criança atende melhor aos avisos e cuidados que deve ter ao utilizar esses materiais.



23

As etapas iniciais, o projetar um boneco (Ilust.24) demandam maior domínio de desenho; a criança precisa de maiores conhecimentos nessa área, para conseguir colocar no papel o que pretende elaborar posteriormente. Buscando coerência entre intenção e realização, a criança apresenta condições ideais para as atividades com bonecos na 6ª série.

34. MACHADO, M. C., *Como Fazer Teatrinho de Bonecos*, p. 11.



24

Percebi, já na minha segunda experiência, no Colégio Metodista, a certeza de percorrer um caminho ideal. A criança inicia um trabalho com máscaras e aprende a relacionar-se com seus colegas dentro do espaço cênico; desinibi-se com a ajuda de um objeto que encara como brinquedo. Ao trabalhar com bonecos, simultaneamente distancia-se do objeto e mantêm-se ligada ao mesmo.

Não sendo o boneco, a criança empresta tudo ao mesmo sem receios, críticas. Um boneco pode ser ridículo, medroso, covarde, cruel, delicado, carinhoso; todas as qualidades e todos os defeitos são vivenciados sem qualquer receio. É ao boneco que, humanizado, pertencem todas essas características. A relação, para as meninas, é absolutamente diferenciada do brincar com bonecas, assim como nunca percebi constrangimento nos meninos, mesmo quando o boneco por esses confeccionado fosse uma personagem feminina. Na escola Terra Mater, junto com a professora Ana, pude constatar a validade desse caminho.

Ana Maria Amaral, estudiosa do assunto e grande realizadora de teatro com bonecos, assim sintetiza a relação com esse objeto: "O ator, figura de ficção, está distanciado da situação real da platéia. Ele investe com uma couraça que esconde e defende o homem real que é. O palco é uma linha divisória entre o público e os atores, pessoas fictícias. Ao se tentar romper essa barreira, desperta-se no público um embaraço pois é difícil, sem preparação, sair de uma confortável passividade, defendida no escuro e no anonimato da platéia. O ator em seu personagem é uma máscara. E máscara total é o boneco, que não sendo real (e a platéia sabe que é de madeira, pano ou papel) é bem mais aceito nesse jogo do real com o não-real"[35].

O boneco teatral é um objeto a receber vida por empréstimo; esse é o brinquedo, o jogo lúdico. Para Maria Clara Machado "animar um boneco é fazer de um boneco comum um tipo, é dar a este tipo certos gestos, certas maneiras próprias, e uma voz que combine com seu tipo; é, enfim, transformá-lo numa coisa viva"[36]. Um professor não carece mais do que dez minutos para que seus alunos de 6ª série compreendam este enunciado.

Dentro de uma sala de aula, com vários pequenos grupos trabalhando, convivem manipuladores e platéia, simultaneamente. Ao fazer e ao ver fazer, ao ensaiar e ver ensaiar, o

35. AMARAL, A. M., *Entre o Real e o Não –Real: Considerações Sobre a Estética do Boneco*, p. 55.
36. MACHADO, M. C., *Como Fazer Teatrinho de Bonecos*, p. 13.

unesp

universo distinto entre palco e platéia se desfaz, tornando-se uma coisa só; é a relação ensino aprendizagem que se estabelece. Linearmente, o esquema de trabalho é o seguinte:

PESQUISA E SELEÇÃO de texto, no caso, lendas;
FORMAÇÃO DE GRUPOS afins, de acordo com a lenda selecionada;
ADAPTAÇÃO DAS LENDAS para teatro de bonecos;
CONFECÇÃO DE PROJETOS para os bonecos;
OFICINA PRÁTICA de confecção de bonecos;
CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO para apresentações;
AVALIAÇÃO dos bonecos;
EXERCÍCIOS de manipulação;
GRAVAÇÃO do texto;
ENSAIOS com texto gravado;
APRESENTAÇÃO para a própria sala;
AVALIAÇÃO da apresentação.

Antes de explicitar cada item quero atentar para a necessidade de aplicar as atividades pensadas para a 5ª série antes de iniciar o processo do teatro de bonecos. Lá a criança aprende os rudimentos de composição de uma personagem, a utilização do corpo e da voz na elaboração da mesma, composição espacial a partir da disposição dos vários elementos no palco; tudo isso dentro de um trabalho coletivo, na cooperação mútua de construção da atividade teatral. Se o professor inicia seu trabalho em uma 6ª série, onde o processo acima não foi vivenciado, a aplicação do mesmo favorece o aprendizado da criança e o trabalho com os bonecos flui dentro de um processo de crescimento na aquisição de habilidades, conhecimentos e práticas.

Utilizar lendas no trabalho com bonecos veio de forma similar a quando me ocorreu trabalhar com contos de fadas. As lendas estão presentes no universo infantil dentro e fora da escola. Nesta ocorrem menções em diferentes disciplinas e, já na 6ª série, a criança tem adquirido um repertório que inclui lendas nacionais e estrangeiras.

Em sua maioria, as lendas têm a seguinte estrutura: uma narrativa simples envolve poucas personagens em um enredo com poucas ações. Essa estrutura vem a atender uma exigência básica para se trabalhar com bonecos, conforme elucida Maria Clara Machado: "Uma história para fantoches deve ter as seguintes qualidades, todas indispensáveis: ação rápida; diálogos curtos; poucas personagens em cena"[37]. Além de conter essas características, as lendas, estruturalmente simples, cumprem mais uma exigência citada pela autora: "No teatro de fantoches só é permitido viver uma história"[38].

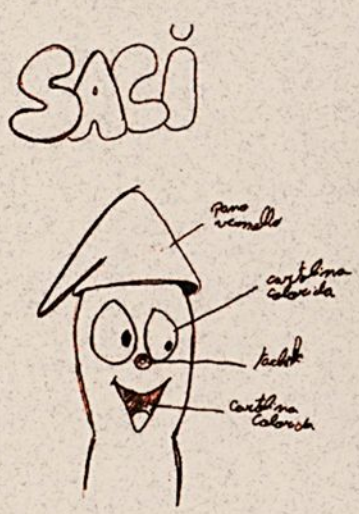
Solicitando uma pesquisa inicial, os alunos trazem para a sala de aula inúmeras lendas. Junto com a classe o professor seleciona tantas quantas forem necessário para que todas as crianças possam participar da atividade. O processo de adaptação do texto para a forma teatral é similar ao que ocorre nas 5ªs séries, com uma diferença: para evitar um resultado complexo mantém-se um narrador na adaptação.

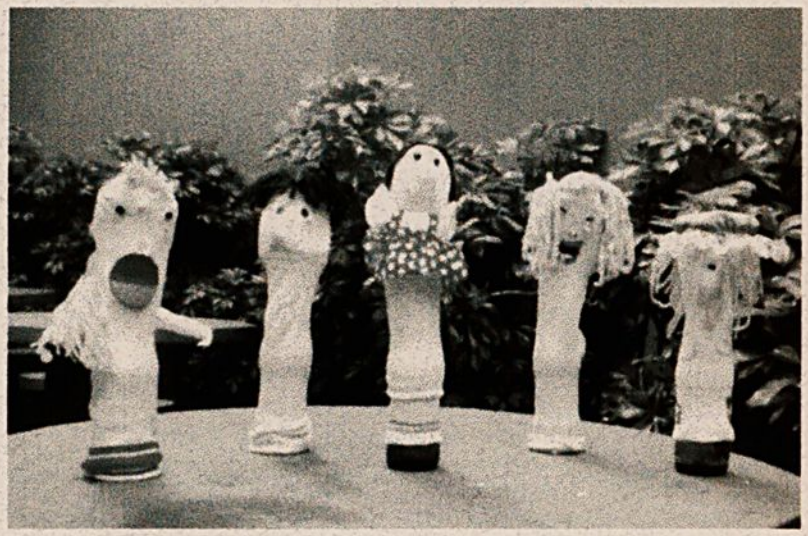
37. Op. cit., p. 23.
38. Op. cit., p. 23.

unesp

Esse ajudará a manter o mesmo número de personagens originais, mantendo a estrutura simples da lenda.

No prosseguimento da atividade, a elaboração de projetos gráficos para construção de bonecos vai demandar conhecimentos de desenho como, por exemplo: o professor pode introduzir noções de como desenhar esferas, cubos e cilindros. Com o domínio desses, a criança terá maiores facilidades para projetar um boneco (Ilust.25). Somados a esses, vários outros elementos poderão ser introduzidos, conforme a oportunidade sugerir, na caracterização específica do boneco para personagem.



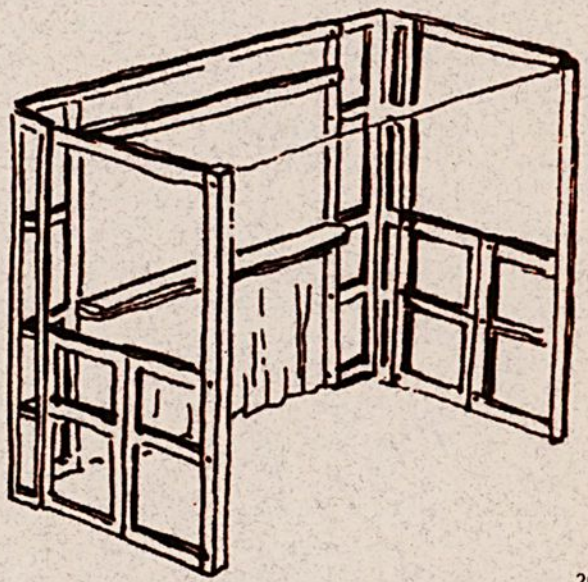


25

Por várias oportunidades trabalhei com bonecos de luva, feitos a partir de meias velhas. O procedimento que adotei no Terra Mater foi o mesmo de minhas experiências anteriores: num primeiro momento a criança verbaliza a forma da personagem da lenda, sem quaisquer restrições, a imaginação deve correr solta. As mesmas etapas adotadas na elaboração de máscaras são seguidas. Tendo já passado pelo processo de construção de uma máscara, onde após verbalizar, ela descreve graficamente e concretiza no papel todos os elementos necessários para a concretização do objeto. As mesmas etapas, adotadas para a construção do boneco, tornam-se mais ágeis, porque a criança já conhece e domina as fases que terá que ultrapassar.

Findo o projeto, a criança tem o objeto a ser construído e a relação do material necessário para a confecção do mesmo. Para a sala de aula, na data estabelecida para a oficina de construção de bonecos, o aluno trará o necessário para seu trabalho. O professor pode manter, se trabalhar em uma sala ambiente, uma caixa de materiais diversos, que poderão ser utilizados por aqueles que esquecerem um ou outro material, ou para a criança que, por algum motivo, não trouxe seu material. Retalhos de todos os tipos de tecidos, botões, linhas, lã, agulhas, cizal, espuma e pedaços de isopor são alguns dos objetos que o professor pode manter para colocar à disposição dos alunos na atividade.

A oficina de construção de bonecos é um dia movimentado e alegre. A criança normalmente faz e experimenta, simultaneamente, junto com os colegas o seu boneco e o de seus pares. As dificuldades são discutidas e resolvidas coletivamente. Nesse dia, sempre me mantive ocupado com a construção da caixa para apresentação dos bonecos (Ilust. 26) ou com a reforma da mesma. Penso que assim concretizo a idéia de trabalho coletivo, comum; evito a disponibilidade para fazer algo que deve ser feito pelo aluno. Posso explicar, orientar, mas tenho o meu trabalho para concluir.



26

O confronto entre o que foi projetado e o que foi conseguido é o critério principal para a avaliação dos bonecos. A criança percebe se atingiu o que se propôs ou não, e as razões pelas quais um ou outro detalhe não saiu como o projetado. O professor deve atentar para o que é dificuldade real e o que é negligência, solicitando ao aluno o máximo no cumprimento do que ele mesmo idealizou.

Os exercícios de manipulação de bonecos são simples: um boneco mostra estar "vivo" quando se movimenta; dois bonecos, no mesmo espaço, devem alternar movimentos com momentos estáticos, pois é através do movimento que o público percebe qual boneco comanda a ação, ou o diálogo. Sendo objetos pequenos, os movimentos devem ser amplos e exagerados, possibilitando maior percepção do que quer demonstrar. Realismo não combina com bonecos; estes funcionam como que caricaturas das ações humanas, sendo essa uma de suas características cômicas e encantadoras.

Uma possibilidade de facilitar um trabalho, e ao mesmo tempo sofisticá-lo, dá-se com a gravação do texto. Após a adaptação deste, os alunos são solicitados a escolher uma trilha sonora, além de

uma elaboração vocal para cada uma das personagens. Somam-se então muitos detalhes e informações para serem utilizados simultaneamente. Gravando os diálogos, com uma trilha sonora adequada, com efeitos sonoros coerentes, a criança fica livre para concentrar-se apenas na manipulação do boneco.

A gravação do texto pode ocorrer em sala de aula, com a supervisão do professor e a colaboração dos colegas, ou em casa. Nesta última, há maior agilidade pois o pequeno grupo concentra-se melhor e não há muitas interferências para atrapalhar ou dificultar a gravação. Já realizei exercícios de efeitos sonoros com resultados bastante satisfatórios: o bater de portas e janelas, o som de trovões obtidos com folhas de zinco e o estalar de objetos queimando, obtido amassando papel celofane, são alguns exemplos.

Nos ensaios é fundamental que as crianças percebam os novos elementos a serem dominados. Ao trabalhar com máscaras, a criança mostra-se por inteiro, agora, ela deve esconder-se, anular-se para que o seu trabalho seja evidenciado. É o braço que se movimenta ao máximo, dentro de movimentos mínimos do corpo. A disciplina dos movimentos, atrás da estrutura que esconde os manipuladores, deve ser rígida, para evitar o comprometimento da apresentação.

É formidável perceber o quanto a criança se empenha e se envolve adotando as regras acima descritas e outras, inerentes a cada trabalho específico com bonecos. O jogo do faz-de-conta ou do não-real, expressão adotada por Ana Maria Amaral[39], é plenamente aceito; ele ocorre na medida em que cada fator que o determine é conhecido e assumido pelo grupo. As crianças demonstram imensa rigidez no cumprimento do que é determinado pelo pequeno grupo para a apresentação. Evidenciam uma grande responsabilidade perante a sala porque os colegas desta conhecem cada etapa do trabalho e o que deve ser feito para que ele seja bem realizado.

A avaliação costuma ser rígida; os próprios colegas acompanham todas as fases do trabalho, uns dos outros, e conhecem o que será apresentado. Sabem, de antemão, o que é fácil e o que é difícil em cada pequena montagem. São eles a dizer o quanto o subgrupo atingiu seus objetivos. É importante estabelecer critérios para que todos os grupos sejam avaliados sob os mesmos prismas, o que evitará problemas, discussões e desculpas inúteis. Dentre esses critérios sempre evitei uma classificação do que foi melhor ou pior; o objetivo é expressar-se e a criança carece de vencer suas próprias dificuldades e não os colegas.

Essa rigidez é positiva, na medida em que o grupo estabelece os seus critérios. A aprovação ou desaprovação de um resultado é ato espontâneo inerente à atividade. Para Viola Spolin "O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal", é a mesma autora a complementar a idéia: "A construção de todos os aspectos do teatro de bonecos, sendo a própria criança a avaliar e ser avaliada pelos colegas, dá-lhe o sentido de liberdade e a responsabilidade que isso acarreta"[40].

Na ação do grupo pude confirmar o que Piaget apontou quanto às relações interindividuais, ao evidenciar os progressos da conduta e da socialização da infância para a pré-adolescência. Cada criança é "capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los".[41]

Na seqüência de atividades para a 6ª série há um salto do micro para o macro espaço, com a realização da atividade denominada "Cenário Vivo", conforme descrevi no primeiro capítulo[42]. Considero esse exercício fundamental para que o aluno domine os primeiros rudimentos da mímica; para

39. AMARAL, A. M., *Entre o Real e o Não-Real: Considerações Sobre a Estética do Boneco*, 1993.
40. SPOLIN, V., *Improvisação Para o Teatro*, p. 4 - 8.
41. PIAGET, J., *Seis Estudos de Psicologia*, p. 43.
42. A base deste exercício é de REVERBEL, O., *O Teatro na Sala de Aula*, p. 26.

unesp

melhor esclarecimento, relato a seguir as fases básicas do exercício:

PROJETAR reproduções figurativas de diferentes escolas e épocas;

SELECIONAR tantas quantas forem necessário para que toda a classe possa participar na elaboração posterior. A seleção deve ser feita junto com os alunos;

MONTAR GRUPOS com o número de personagens representados, mais um, que será o coordenador do grupo. Por exemplo: As "Moças de Guaratinguetá", de Di Cavalcanti, são em número de 5; logo, o grupo terá 6 integrantes;

CADA GRUPO REALIZA UMA PESQUISA sobre o autor da reprodução selecionada;

CADA GRUPO PESQUISA E SELECIONA MÚSICAS coerentes com o tema abordado pelo pintor;

REPRODUÇÃO, na sala de aula, do fundo de cada imagem escolhida;

OS ALUNOS, VESTIDOS COERENTEMENTE COM AS PERSONAGENS, dispõem-se defronte ao painel de fundo, revivendo na tridimensionalidade a composição imortalizada pelo artista, realizando o movimento dentro do ritmo musical escolhido.

AVALIAÇÃO da atividade.

Nesse exercício a criança demonstra a percepção clara dos mecanismos básicos de cada uma das linguagens da EA. Trabalhando-os simultaneamente e unindo-os na etapa final, ela percebe a variação entre som e silêncio, ritmo e melodia, na música. O espaço cênico enquanto composição espacial que visa a comunicação de idéias, sensações e acontecimentos e, finalmente, a necessidade de dominar os elementos visuais básicos para uma composição plástica, entre eles, linhas, formas, cor, tons, e texturas.

A criança encanta-se com a grande dimensão do exercício; apaixona-se pela imagem e grava os dados do autor por ela pesquisado; na composição física, onde os alunos buscam repetir a composição original realizada pelos modelos ou surgida na imaginação do autor, é que os alunos descobrem a função de um diretor, na montagem de uma cena, e os passos iniciais para o domínio de mecanismos da mímica.

Sendo a apresentação final a reunião de todos os elementos trabalhados pelos alunos, a avaliação deve ser realizada em partes e no todo. O painel de fundo, o grupo de alunos repetindo a composição original e o som pesquisado e idealizado para acompanhar a montagem da reprodução, são as partes e, depois, uma visão do conjunto.

É o trabalho original o principal elemento determinante para a avaliação. Na construção do painel, o domínio de formas e composição cromática, dimensão e perspectiva; no grupo de alunos compondo as personagens, a concentração, a disposição no espaço e a semelhança com a postura original; o elemento musical carece da teoria e da história que, professor e alunos, devem conhecer de antemão, verificando a coerência da mesma com a data e a intenção do autor; na apresentação, verifica-se a pertinência e a adequação da mesma, enquanto resultado da interpretação do grupo, quanto ao retratado pelo artista.

Os exercícios com teatro de bonecos, a montagem de reproduções – "cenário vivo" –

constituem-se em elementos preparadores para a mímica, porque exercitam movimentos diferenciados, intercalando dinâmica e estática – e para a improvisação – pois em ambos os exercícios o aluno aprende a colocar-se em situação. Com os bonecos, ele se distancia, visualizando a personagem enquanto extensão de sua mão, usando sua voz por "empréstimo". A criança brinca de ser outro, primeiramente com máscaras, depois com bonecos, e assume personagens que dependem de sua total capacidade de observação para a composição física dos mesmos, na montagem das reproduções.

Como narrado no primeiro capítulo, utilizei exercícios de diferentes autores, adaptando-os às circunstâncias das salas e das classes com as quais estava trabalhando. Na obra de Olga Reverbel e Viola Spolin[13] encontram-se elementos norteadores para a ação inicial de um professor de EA, que trabalhe com artes cênicas, ajudando-o na realização dos exercícios. Máscaras, bonecos e reproduções de telas constituem-se em exercícios que crescem em complexidade mas que possibilitam, ao aluno, manter-se espontâneo.

Considerando a espontaneidade uma característica essencial a ser conseguida, ou mantida quando o aluno já a apresenta, quero ressaltar aqui do texto de Viola Spolin, os "sete aspectos da espontaneidade" contidos no primeiro capítulo do livro[14]. A autora começa pelos jogos, antecedendo o processo do fazer teatral passando por questões fundamentais que supõem a liberdade pessoal, a expressão de grupo, a relação com a platéia, o domínio de técnicas necessárias ao processo de trabalho e a transposição desse processo para a vida diária, culminando com o que a autora chama de fisicalização: o material sendo apresentado ao aluno dentro das suas possibilidades de manipulação.

Fui aluno de Irineu Chamiso, no Teatro Escola Célia Helena, em São Paulo, em 1982. Esse cenógrafo e aderecista ensinou-me, na prática do trabalho com bonecos, a relação entre artes plásticas e artes cênicas. O professor solicitava-nos a busca do que chamava "trecos"; percorríamos o espaço à procura de objetos que nos chamassem a atenção pela forma, cor, textura, utilidade. Após o tempo dado para a realização dessa pesquisa o professor solicitava que transformássemos esses objetos em "bonecos".

Um aluno havia pego uma chaleira, outro uma sandália de salto alto, recoberta com imitações de moedas, e assim por diante. Quando solicitados a transformar aquilo em bonecos, entramos em pânico. O professor permitiu que utilizássemos um pedaço de tecido ou de papel, e deveríamos escolher apenas um, enquanto elemento de apoio. Antes que continuássemos as tentativas, sentenciou: "Qualquer objeto em movimento é um boneco; com uma determinada voz, adquire sensações, passa a ser dotado de sentimentos, torna-se personagem".

Lembro-me de ter trabalhado com um pequeno pedaço de madeira, encontrado ao acaso, e papel crepom branco. Envolvendo meu braço e o objeto com o papel, este, por si, na medida em que buscava movimentá-lo, emitia um som próprio, peculiar, que aproveitei na composição vocal de minha personagem. Foi um exercício inesquecível; em minha fantasia, voltei ao período da infância: e se as cadeiras gritassem sob o peso de alguém muito gordo? e se meu colchão fosse algo tipo areia movediça disfarçada, aguardando-me dormir para que me engolisse?

É difícil para a criança abstrair personagens de objetos; carece de ver elementos que humanizam o objeto: olhos, boca, braços, ou elementos do próprio objeto que possam ser identificados enquanto olhos, boca... No entanto quando, ao realizar o exercício, substituía a palavra personagem por monstro, a

13. REVERBEL & SPOLIN ver bibliografia.
14. SPOLIN, V., *Improvisação para o teatro*, p. 7 – 15.

imaginação da criançada corria solta. O que interessava-me, era transmitir o que Irineu ensinou-me: os objetos são materiais visuais que, olhados com atenção, observados e associados a outros objetos e situações por nós observados, podem, com a nossa vontade, vir a transformar-se em personagens.

O olhar para os objetos e transformá-los em personagens levava a outra disposição: examinar, nas personagens e em suas cenas, o que é plástico. No caso das 6as séries insistia para que tratassem o boneco enquanto elemento plástico, desde o seu projeto, até sua disposição no espaço cênico; na elaboração do "cenário vivo" essa idéia era concreta, pela construção do painel, e pela orientação do pequeno grupo no espaço. Este, sai da tela e passa a ser grande boneco, manipulado pelo colega, até conseguir o padrão visual obtido pelo pintor no original. Era o exercício da transformação do objeto bidimensional em tridimensional.

As expressões fisionômicas de cada uma das personagens, somadas à trilha sonora, completam a tentativa de captação de um estado de espírito, ou de um sentimento, dando a intenção da ação retratada. Tanto na elaboração do "cenário vivo", quanto no exercício com teatro de bonecos, a pesquisa da trilha sonora vem naturalmente associada a períodos da história musical, seus ritmos inerentes, instrumentos e formação de grupos, conjuntos ou orquestras para executá-los, somados a outros elementos, decorrentes da abordagem de cada exercício. São essas atividades que fizeram-me concluir, pela primeira vez, sobre as possibilidades concretas da EA.

3.3 - 7ª SÉRIE – MÍMICA E IMPROVISAÇÃO

Na 7ª série, o aluno de EA entra no processo da pré-adolescência, período em que começa a rejeitar-se enquanto criança, tende a irritar-se quando tratado como tal e inicia a fase de auto-afirmação que se intensificará na adolescência. Para Piaget "o adolescente é um ser que constrói sistemas e teorias"[45]. Entre a infância e a vida adulta, aspirando ao mundo por onde trafegam os pais, os irmãos mais velhos, o adolescente tende a recusar tudo o que entende enquanto "coisa de criança".

Torna-se complicado, dentro da sala de aula, aplicar jogos do faz-de-conta, do não-real – o aluno tende a rejeitar propostas feitas pelo professor desse tipo de atividade. No entanto, tende a colaborar intensamente nas atividades que permitem descoberta de si, do seu corpo, de suas potencialidades e do universo ao seu redor. Jogos de adivinha são bem-vindos porque testam a capacidade de percepção, de decodificação, de conhecimento do mundo. Se permitido, passam horas propondo corporalmente imagens que remetem a nomes de filmes, músicas, livros. Brincam de adivinhar quem o colega está imitando, ou qual programa de televisão o grupo esteja imitando, exercitando na brincadeira maiores passos no domínio da linguagem não-verbal ou da mímica propriamente dita.

No decorrer de um simples jogo, quando se dá o nome de um filme, para que dois ou três alunos tentem transmitir, com gestos, algo que identifique o mesmo para os colegas, o aluno está simultaneamente improvisando e fazendo mímica. Nas complicações para a transmissão do objetivo, o nome do filme, percebem que dificultam a comunicação e as orientações passam a ser regras, para que o aluno, ou o pequeno grupo, venha a ter êxito no exercício.

45. PIAGET, J., *Seis estudos de psicologia*, p. 62.

A transmissão de uma idéia através da mímica carece de movimentos precisos, feitos um de cada vez, limpos, sem que o rosto ou uma parte qualquer do corpo interfira no desenho da imagem que se tenta transmitir. Carece também de elaboração do movimento, ou clareza de objetivos para tornar simples o elemento complexo.

Para levar a efeito os gestos, comunicando idéias, o corpo tem que ser dominado, conhecidas as articulações dos membros, sabendo que essas conduzem ao movimento. Quanto maior o domínio das articulações, desenha-se melhor o percurso do ombro, do pulso, tornozelos e joelhos, na elaboração da imagem pretendida. O aluno tem que dominar a exata dimensão de objetos e situações para poder transmiti-las com precisão.

Na elaboração de atividades coerentes com a 7ª série o teatro surgiu, desde a minha primeira experiência, conforme narrei, por solicitação do colégio. O esquema que aqui apresento é fruto dessa e outras experiências e de reflexões sobre as mesmas. Foi assim que trabalhei no meu último ano, no Colégio Metodista, e assim foi aplicado no Terra Mater.

Nas atividades supervisionadas realizadas, no Terra Mater, pude constatar a fluência dessas ações. Realizamos exercícios com máscaras, teatro de bonecos e o exercício denominado "cenário vivo", antes de introduzir o trabalho com mímica e improvisação, dentro de uma seqüência de aquisição de habilidades e técnicas para a auto-expressão, pensada dentro desta pesquisa para o mestrado. Os pré-adolescentes dominaram cada uma das fases com tranqüilidade e desenvoltura, percebendo os diferentes mecanismos necessários para o exercício de cada forma.

Pude constatar uma boa base de artes plásticas, ênfase dada pela professora titular, Ana Soler Chuí. Sem atividades musicais anteriores, tornou-se dificultoso para os alunos a realização de exercícios onde a música se fazia presente. Contudo na passagem de um exercício para o outro, os elementos foram somados, e os exercícios com mímica surgiram naturalmente enquanto fase introdutória à improvisação.

Dentro do esquema que adotei para o meu trabalho os exercícios com improvisação constituem-se, efetivamente, na primeira criação de personagem original elaborada pelo aluno em EA. Anteriormente adaptando, para o espaço cênico, contos de fadas e lendas, o aluno trabalha com personagens já conhecidas, aos quais empresta o corpo e a voz, criando e expondo sua visão da personagem. Com as atividades em improvisação ele começa a descobrir um universo amplo, complexo, que envolve a vida de um ser a que se chama personagem.

Antes de apresentar e comentar o esquema dessa atividade quero salientar a necessidade de conhecimento, pelo professor, de diferentes métodos de criação e concepção de personagens. Não cabe ao professor de EA fornecer um método para o aluno; não sendo o curso profissionalizante e, sim, buscando intensificar e aprimorar a expressão do aluno, o professor deve estar apto a indicar os meios necessários para que o aluno possa expressar-se em artes cênicas, assim como nas outras linguagens.

Com freqüência, intuitivamente, os alunos caminham, em seu processo criativo, por meios que lembram o trabalho de diferentes autores de métodos de criação de personagem. Mesmo em se tratando de métodos aceitos e aplaudidos nos quatro cantos do planeta, devem ser excluídos do trabalho do professor.

unesp

Métodos formam atores; pretende-se, em EA, o aluno expressivo. Nortear e ter claro esse objetivo é condição para o êxito final.

Todo e qualquer método para a formação de atores caminha do simples para o complexo; além de propor exercícios diários para o adestramento corporal e o treino vocal, propõe mudanças comportamentais. São próprios para jovens que desejam dedicar-se a uma profissão. Buscando aprimorar a expressão do aluno, em EA, o professor deve excluir qualquer método mas dominar vários para que possa facilitar a expressão espontânea do aluno com a melhor linha de trabalho que o possibilite crescer.

Durante os ensaios do grupo Macunaíma o diretor Antunes Filho sugeria essa postura: "- O ator deve comportar-se como um sol, dizia ele, no centro de um universo; os planetas, girando ao redor, são os métodos disponíveis para que o ator possa usar o que venha a necessitar"[46]. Com esse diretor aprendi que métodos não são dogmas e, portanto, não carecem de serem seguidos religiosamente. A mesma postura que adotei, enquanto diretor, adotei também em sala de aula.

A despeito de excluí-los, em termos de aplicação rígida, os métodos propiciam segurança a quem faz e a quem orienta. Alertam para possíveis desvios no processo criativo e ensinam a perceber o que está acontecendo com o ator, dentro de um determinado momento. Não tendo atores, e sim alunos, o professor de EA deve excluir o método em favor de pistas, toques. Alertar a todo momento para a brincadeira que é fazer teatro; o aluno tende a assustar-se com um método por dominar. Criando uma personagem com a ajuda do professor e dos colegas, a partir de pequenas sugestões, ele mantém a brincadeira, aprende o jogo teatral enquanto meio expressivo e o percebe enquanto possibilidade profissional.

Já havia percebido a importância das artes plásticas na elaboração de cenários, figurinos, assim como na disposição dos atores sobre o palco. Também através da música erudita aprendi melhor a distinguir as diferentes densidades de um enredo e a necessidade de percorrer um caminho até o ápice de um drama ou uma tragédia.

A música traduz as mais sutis expressões do ser humano e nada melhor do que autores eruditos para assimilar a maneira de exteriorizar, gradativamente, o processo de transformação de uma personagem. Transpor isso para os alunos de 7ª série complica-se, na medida em que esses não possuem familiaridade com a música "clássica". Diferentes autores fizeram-me perceber formas facilitadas de transmitir a meus alunos a importância das artes plásticas e da música na elaboração de uma personagem. Um exemplo, o livro Teatricina[47], onde as autoras mesclam as três linguagens em uma seqüência de exercícios para criação de personagem.

Os exercícios com mímica ajudam o aluno na percepção do próprio corpo enquanto instrumento de comunicação e expressão de idéias e sentimentos. A precisão dos gestos leva à compreensão da intencionalidade desses gestos. Sobre o espaço cênico cada mínimo ato corporal transmite idéias, sensações, estados de espírito; a elaboração de um trabalho sem recursos verbais permite a concentração no corpo e nos gestos. Faz com que o aluno perceba a possibilidade de comunicar-se à distância, com a ajuda do corpo, quando ao receptor já não estão precisas as expressões faciais.

46. Durante os ensaios anotei várias expressões do diretor; esta é uma delas.
47. ABRAMOVICH, F., & al, *Teatricina*, 1984.

unesp

Após essa etapa, os exercícios de improvisação obedecem ao seguinte esquema:

SUGESTÃO, pelo professor, de que cada aluno escolha uma personagem que gostaria de fazer.

DEFINIR quem é; o que faz; como se veste; o que pretende para o futuro imediato.

POR ESCRITO, o aluno deve tornar essa personagem um ser real através de uma história da vida da mesma, até o presente momento.

GRAFICAMENTE, o aluno deve mostrar como "ele vê" sua personagem (Ilust.27).

PENSAR E CRIAR possibilidades plásticas e musicais somando-as às características da própria personagem.

IMAGINAR a personagem em diferentes situações e sugerir seu comportamento dentro das mesmas.



27

Há sempre muita ansiedade no aluno em "fazer cena", o que pode ser avaliado enquanto interesse do mesmo pela atividade. Cada uma das etapas sugeridas acima devem ser colocadas levando-se em conta o aspecto lúdico do fazer teatral. Os alunos costumam trazer para a sala de aula suas preferências, suas vontades futuras, seus desejos secretos, os sonhos que permeiam sua imaginação. Cabe ao professor o tato necessário para evitar qualquer forma de repressão ou manifestação de preconceitos, quando o que o adolescente anuncia, através da atividade, é uma vontade secreta. Tratar cada sugestão enquanto elemento da criação do aluno para posterior discussão fará não só com que o aluno realize uma atividade com consistência, mas também o auxiliará na reflexão de suas próprias escolhas.

Toda e qualquer personagem é bom material de trabalho. Cabe ao indivíduo caracterizá-la e enriquecê-la através de uma construção sólida para que, colocada em situação, possa manifestar-se consistentemente (Ilust. 28). As etapas acima podem ser divertidas, se colocadas adequadamente, isto é, sem críticas negativas às propostas do aluno. Deve-se sim, alertá-lo para a estrutura lógica e pertinente de suas colocações, dentro da construção vista como um todo.



28

Esse esquema tanto atende a um trabalho com um tema gerador, como a um com tema livre. Se o professor trabalha com um tema gerador, principia por uma pesquisa sobre esse tema e sobre as personagens que permeiam o mesmo. Nesse esquema o aluno é condicionado a trabalhar dentro de uma estrutura mais rígida. Por exemplo, como narrei no primeiro capítulo, a representação do tradicional "Casamento Caipira". Dentro do folclore popular conhecemos uma série de personagens fixas, presentes em representações realizadas em qualquer parte do país. Nada impede que um aluno imagine uma personagem de uma tribo urbana qualquer enquanto rival para o noivo; o aluno deve ser orientado para adequar essa situação ao enredo e ajudado a resolver os problemas decorrentes de sua escolha.

Com tema livre, a autonomia da sugestão e criação de personagens é totalmente do aluno. Em ambas as possibilidades, o esquema acima segue com os jogos onde essas personagens se encontram, através dos exercícios de improvisação baseados em um conflito inicial.

Uma personagem coloca-se em conflito quando uma vontade, um desejo ou um outro objetivo qualquer não pode ser realizado. É quando o micro universo onde esse ser vive entra em caos. A ordem estabelecida é quebrada e a personagem parte para o restabelecimento da ordem original. Nada aconteceria em "Hamlet" sem a morte do rei Cláudio[48], e a tentativa de cumprir uma simples promessa, feita por Zé do Burro, é motivo para profundas reflexões sobre a intolerância do homem e das instituições, em "O Pagador de Promessas", de Dias Gomes.[49]

O professor pode, dentro da realidade de cada classe, transitar pelos diferentes conflitos estabelecidos pela dramaturgia mundial, na construção dos grandes textos teatrais. Todavia, não deve assustar seus alunos com a complexidade das elaborações dos grandes mestres. Para dois pré-adolescentes colocados frente a frente, um querendo ir para um cinema e outro para uma danceteria, já se estabelece um conflito substancial.

Esse exercício, que aprendi com Beto Silveira[50], cujas regras estão narradas no primeiro capítulo, permite que se vá estruturando, no seu decorrer, um enredo onde alinhavam-se os exercícios de todos os alunos, na construção de uma peça teatral. Na medida em que essa começa a se formar, aplica-se exercícios para criação de cenários, elaboração e introdução de efeitos musicais e trilha sonora. Se pertinente, o professor pode aplicar exercícios de elementos paralelos a uma produção teatral, como a produção de cartazes, convites e programas do trabalho em questão. São produções gráficas que demandam e possibilitam conhecimentos inerentes à EA e aos alunos de 7ª série.

Ainda nessa situação discordo de apresentações para público externo. O caráter dessa atividade, no processo de sua construção, é pessoal; o aluno tende a liberar-se perante o grupo e a expor-se sem receios. A simples proposta de uma apresentação pública assusta e provoca instabilidade na classe. Tendo sido feita enquanto exercício a atividade não é para ser apreciada enquanto produção estética acabada. Os critérios de avaliação e crítica externos provocam insegurança, porque desconhecidos. É diferente quando se torna possível apresentar para uma outra turma da mesma série, que esteja passando pelo mesmo processo (Ilust. 29).



29

48. SHAKESPEARE, W., *Hamlet*, 1976.
49. GOMES, D., *O pagador de promessas*, 1967.
50. Beto Silveira é professor de interpretação. Atualmente leciona em São Paulo – SP.

Estando os colegas dentro de um trabalho similar torna-se propícia a análise dos diferentes resultados, da mesma proposta, obtidos e verificados na apresentação. Os alunos aceitam e avaliam-se uns aos outros com os critérios estabelecidos por eles próprios[51]. Cabe ao professor orientar para que esses critérios possibilitem avaliar o domínio das diferentes linguagens e a capacidade de comunicação e expressão dentro das mesmas.

Enquanto expressão de grupo, o trabalho de improvisação apresentado a outro grupo, que se encontra na mesma etapa, vai ao encontro da necessidade do pré-adolescente de estabelecer debates com os seus; é o acontecer das "Sociedades de discussão", como diz Piaget, onde "a dois, ou em pequenos cenáculos, o mundo é reconstruído em comum, sobretudo através de discursos sem fim, que combatem o mundo real... havendo, no entanto, acordo sobre a necessidade absoluta das reformas"[52].

É esse caminhar do processo de expor um trabalho e expor-se que quero enfatizar: Nas 5ª e 6ª séries as crianças aprendem os mecanismos do fazer e outros meios de apreciar, que vão além do mero gosto pessoal. Expondo para os colegas da classe, descobrem-se e descobrem o grupo, assim como se iniciam no trabalho de aceitação da opinião alheia. Esse processo cresce na 7ª série, quando o trabalho é mostrado para outra sala, mas estando esta em atividade similar, possibilita o aprendizado do olhar simultaneamente diferenciado e comum, posto que baseado em critérios também comuns.

A apresentação pública, na 8ª série, propiciará o encontro com o mundo, razão de ser da escola e da educação para as diferentes expressões. Sendo a escola uma instituição que pretende preparar o aluno para viver fora dela, penso ser, na 8ª série, o momento ideal para realizar um exercício teatral onde o aluno venha a ter contato com o mundo exterior através da platéia.

Tendo transformado textos do seu universo pessoal em texto teatral, primeiro com os contos de fada, depois com as lendas, um terceiro, mais amplo e consistente surge a partir dos exercícios de improvisação, onde o aluno deixa o subgrupo para atuar com o grupo todo. Após essas etapas, os alunos trabalham sem grandes dificuldades, na abordagem de um texto teatral, tendo sido este pensado para adultos ou jovens, para atores profissionais ou amadores.

3.4 - 8ª SÉRIE – MONTAGEM – ABORDAGEM DE UM TEXTO

Todas as atividades propostas ao longo das quatro séries devem culminar na autonomia do aluno em expressar-se com propriedade nas três linguagens: plástica, musical ou cênica. As atividades em artes plásticas, seja no desenho, pintura, escultura ou até mesmo na elaboração de uma instalação, conduzem o aluno para a ação pessoal, autoral. Uma vez dominada uma determinada técnica, o aluno constrói um objeto que comporta a sua visão de mundo, denota seu gosto pessoal. Há muito não se dá ênfase, nas oficinas de artes plásticas, para a habilidade em copiar tal pintor ou esculpir a partir de um modelo pronto, realizado por outro escultor.

As técnicas aprendidas em artes plásticas favorecem o crescimento do aluno na sua expressão individual. São elementos somados, dos quais o aluno

51. Exemplos de critérios de avaliação estão no primeiro capítulo.

52. PIAGET, J., *Seis Estudos de Psicologia*, p. 68.

dispõe conforme com seus próprios interesses (Ilust. 30). Não se espera que um aluno pinte como Rafael, Van Gogh ou Polock, espera-se que ele aprenda a usar a perspectiva, a captar volumes e formas, como o primeiro, a usar o empaste e a deformar intencionalmente a imagem, como o segundo, ou, simplesmente, usar a tela e a tinta para quebrar todas as formas estabelecidas e reavivar no espectador a noção de que está, precisamente, defronte de uma tela com tinta, como o terceiro[53]. Em música e teatro é bastante diferente. Em termos musicais o aluno não apreende facilmente uma técnica instrumental para expressar-se; nada no mundo fará de um garoto um exímio pianista ou saxofonista, sem que anos de escola, formal ou informal, e exercícios específicos colaborem para isto. Os limites para a execução instrumental são similares para a execução vocal. Se a criança possui o aparelho vocal, sendo apta a emitir som, carece de amadurecimento para expressar-se como uma soprano, um contralto, barítono ou tenor.



30

Naturalmente encaixadas nas possibilidades da criança, as atividades musicais possibilitam os exercícios de percussão, a execução de instrumentos de sopro simples, comuns em fanfarras, assim como o canto de melodias populares e de composições simples, solfejadas por quem não domina instrumento algum. Cantar ou executar uma melodia, por mais simples que seja, pressupõe uma abordagem à obra de um terceiro.

A criança canta quando gosta, e porque gosta, o repertório ao qual tem acesso. São músicas românticas, *rocks* "pauleiras", sertanejas, sambas de roda, etc.. "Plugada" no mundo, através da televisão e do rádio, as crianças cantam o que ouvem, ou o que os adultos a seu redor têm o hábito de ouvir. Não se tem notícia de que as famílias nordestinas tirem de suas salas as crianças quando ouvem um dos tipos de sua música regional, com expressões altamente dúbias e chulas.

53. Diversos autores abordam a obra desses artistas; ex.: ARGAN, G. C., *Arte Moderna*, 1992.

Os professores de minha geração sonham com que os alunos cantem Chico Buarque, Gilberto Gil, Djavan e tantos outros. Enfrenta-se, na sala de aula, uma queda de braço com a produção capitalista indiscriminada de Xuxa, Angélica e similares. Sai-se perdendo mas, insistimos no ano seguinte. Dá-lhe um João Bosco contra Mara Maravilha; um Quarteto em Cy contra todos os "Amigos"; são cinqüenta, cento e vinte minutos semanais, contra o rádio, ou o *vídeo-clip*, por todo o resto da semana.

Iniciei meu trabalho como professor trabalhando textos teatrais com meus alunos. Vários dos autores em que busquei socorro, ao enfrentar minhas primeiras dificuldades, enfatizavam a aplicação de atividades expressivas através do jogo dramático ou do jogo teatral "proibindo" a utilização de textos e as montagens teatrais. Sempre rejeitei a exclusão do teatro em sala de aula, em favor unicamente do jogo lúdico.

Conhecendo os mecanismos da pintura, a criança pinta; com ou sem ajuda da escola, ela canta; por que não pode aprender a atuar cenicamente? Nos orgulhamos e fazemos questão de que nossos alunos conheçam de Michelangelo a Andy Warhol, de Fídias a Rodin. Em sala de aula realizamos audições de Chopin, Mozart, transitando de Gershwin a Luiz Gonzaga. Por que não falar em Ésquilo, Racine, Tennesse Willians ou Plínio Marcos?

As atividades em EA não buscam a profissionalização do indivíduo, mas a educação de sua expressão. Se ele pode estabelecer comparações de suas próprias elaborações com as criações de grandes músicos e pintores, não seria inadequado, ao processo educacional, limitá-lo à sua própria capacidade de elaborar textos e cenas? Como educar esteticamente sem permitir, pelo menos, uma abordagem ao texto teatral? Por que não realizar a experiência de toda uma montagem, para que o adolescente saia da escola não só com a noção do que seja representar, mas com informações de como se dá o processo de produção de uma montagem?

Entendo a postura de autores que excluem a "produção teatral" do trabalho escolar; política e pedagogicamente ensinaram-me a ter cautela; a estudar, refletir, planejar antes de agir. No pandemônio estabelecido com o surgimento da EA, com a precariedade das pesquisas sobre o trabalho com artes cênicas na sala de aula, torna-se salutar uma radicalização exigindo cautela. Os elementos sugeridos pelos diferentes autores por mim estudados, somados ao trabalho cotidiano, foram me propiciando uma elaboração que é a razão de ser desta dissertação. Eliminando impertinências, aparando arestas, cheguei à conclusão da possibilidade concreta de realizar uma montagem enquanto atividade expressiva em EA, para a 8ª série.

A montagem teatral, na 8ª série, deve ser encarada como experiência expressiva do aluno dentro do maior número possível de componentes do fazer teatral. Uma atividade onde o conhecer e o experimentar são os objetivos primordiais; e o fazer arte é uma possibilidade. Teatro é atividade artesanal, onde exercita-se constantemente a expressão, atingir o ato estético é fator que não depende do desejo de o fazer, pois às intenções do artista, somam-se as condições propiciadas ao trabalho e o reconhecimento da sociedade, através da presença do público. O registro do ato artístico será corroborado através do discurso posterior da crítica. Teatro existe na interação palco e platéia.

O fazer arte, no teatro, exige o ato público e o diálogo que se

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

estabelece ou não durante o mesmo. Não há que se ter concordância, aceitação plena, aplauso absoluto. Todavia, quando a rejeição é intensa, a platéia se esvazia e o trabalho teatral perde sua razão e possibilidade de ser. Se a crítica aplaude o espetáculo que o público rejeita, pode ser inadequação de momento tal espetáculo para tal público. Enquanto atividade profissional, o ator depende da platéia. Esse não carece de fazer concessão, mas de estabelecer sintonia.

São inúmeras as razões que conduzem um trabalho teatral para o Olimpo das artes cênicas. Mecanismos promocionais podem colocar momentaneamente um determinado trabalho teatral como obra de arte, mas para a história, poucos permanecem. Muito se fala de atores, diretores, espetáculos: entretanto, no Brasil poucos constituem-se enquanto unanimidade para críticos, historiadores e os próprios artistas.

Grandes atores permeiam a história do teatro nacional. De João Caetano a Paulo Autran, ou de Dulcina de Morais a Fernanda Montenegro, vários nomes se fixaram enquanto verdadeiros ícones da arte de representar. O teatro como um todo, junção de texto, ator e, neste século, a presença marcante de um diretor, é um fato raro, quando pensamos no teatro enquanto obra de arte. Poucas montagens permanecem como marcos históricos; entre essas, pode-se citar: "Véu de Noiva" , de Nelson Rodrigues, dirigida por Zibgnieuw Ziembinsky, realizada pelo grupo "Os Comediantes", em 1943; "O Rei da Vela", de Oswald de Andrade, dirigida por José Celso Martinez Corrêa, realizada pelo "Teatro Oficina", em 1967; e, "Macunaíma", de Mário de Andrade, adaptação de Jacques Thiériot, com o "Grupo de Arte Pau Brasil", dirigida por Antunes Filho, em 1978.

Os elementos históricos acima citados, como diversos outros, permeiam a atividade teatral, permitindo a ampliação do repertório do aluno. O desenvolvimento cognitivo a partir de fragmentos da história da arte não constitui problema, se optamos pela concepção de História proposta por Walter Benjamim, que independe da cronologia linear para o conhecimento do momento histórico[54]. Os diferentes conhecimentos inerentes às atividades propostas, de 5ª a 8ª séries, devem ser facilitados, sedimentando a prática do aluno e complementando a atividade; não só o fazer, mas também o conhecer, situando este historicamente.

Uma montagem permite o exercício das mais diferentes linguagens expressivas. A realização de cada uma das partes, que irão compor a atividade, permite uma divisão de tarefas dentro da própria sala de aula. Cabe relembrar que pressuponho uma montagem dentro de um processo iniciado na 5ª série, culminando na 8ª, quando o aluno já passou pelas diversas atividades propostas, nas três linguagens trabalhadas em EA. Caminhando para o final do processo, na 8ª série o aluno já manifesta preferências e conhece suas possibilidades básicas dentro de cada uma das linguagens trabalhadas.

Esta deve ser a premissa inicial para a escolha de um texto ou orientação de uma montagem: que possibilite ou dê margem a trabalhos também nas linguagens plásticas e musicais. O professor que pensar em uma montagem dentro do que Grotowski concebeu enquanto "Teatro Pobre"[55] estará priorizando o ato cênico, centralizado exclusivamente no ator, em detrimento de recursos advindos de elementos plásticos e sonoros.

Razões e objetivos para a escolha de um texto para uma montagem devem ser a grande preocupação inicial do professor. Estar em sintonia com a classe, a escola e a comunidade são fatores

54. BENJAMIN, W., *Teses da Filosofia da História*, in Discursos Interrompidos I, 1973.
55. GROTOWSKI, J., *Em Busca de um Teatro Pobre*, 1986.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

vitais para resultar em uma boa escolha. Fundamentalmente, ou prioritariamente, o trabalho é para o aluno. É pensando neste enquanto integrante vital de uma atividade a ser vivenciada que o texto deve ser escolhido.

Presenciei momentos dentro de uma escola onde o texto foi uma escolha puramente baseada na vontade do professor, imposta aos alunos. A diferença de postura desses quando participam do processo de escolha é evidente, resultando em um empenho maior a partir da identidade estabelecida que conduziu à escolha. Um consenso entre o que os alunos, o professor e a escola desejam é básico. Se essa escolha estiver refletindo alguma similaridade vivida, no momento da montagem, pela comunidade, melhor ainda.

Alguns empecilhos dificultam a escolha do texto teatral. Poucas publicações, das que existem, constam do acervo das bibliotecas escolares. No eixo Rio-São Paulo torna-se mais fácil pelos seguintes fatores: a SBAT – Sociedade Brasileira de Autores Teatrais – sediada no Rio de Janeiro, mantém um imenso número de textos, de seus associados, que podem ser solicitados e, por essa mesma entidade, licenciados ou autorizados para as montagens; em São Paulo, através do escritório regional da SBAT, localizado na capital, solicita-se o texto e, com alguns dias de prazo, o solicitante recebe uma cópia do mesmo; ainda na capital paulista, a Biblioteca do Museu Lazar Segal possui um grande acervo de textos que podem ser consultados no próprio local; na mesma cidade, também a APTIJ – Associação dos Produtores de Teatro para a Infância e Juventude – mantém banco de textos para crianças e adolescentes.

Além das publicações das editoras particulares há publicações distintas do Ministério da Cultura e das Secretarias de Educação, de Estado e Município[56]. Em muitas bibliotecas públicas em São Paulo, essas publicações oficiais não são encontradas, conforme verifiquei pessoalmente. Se isso ocorre na capital, no interior do estado e nas demais localidades do país o quadro se torna mais difícil, uma vez que em muitas cidades brasileiras não existem nem mesmo bibliotecas disponíveis para a população.

Não cabe aqui uma listagem de textos possíveis; prefiro relatar a partir da minha experiência. Os jovens demonstram uma certa preferência por comédias ou por aventuras românticas; mas também abraçam temas densos, quando esses estão próximos da realidade pela qual estão passando. Se apaixonam por "Sonho de Uma Noite de Verão", de William Shakespeare e ficam encantados com a atualidade de "O Despertar da Primavera", de Frank Weedkind.[57]

A análise das possibilidades de sua classe é outro cuidado que o professor deve ter na tarefa de escolha do texto. Nada pior do que propor algo ao aluno que, levado pela persuasão do professor, empolga-se mas, depois, não consegue realizar. O sentimento de frustração é intenso e compromete todo o resultado do trabalho pois, mesmo quando o professor percebe e resolve recomeçar do zero, a insegurança resultante da experiência frustrada pode impedir o prosseguimento da atividade.

Dadas as grandes dificuldades de adequação de um texto para a sala de aula (número de personagens que não batem com o número de alunos aptos para a atividade, trechos muito difíceis...), o professor pode e deve adaptar esse texto às condições de sua classe. Este é um trabalho cuidadoso onde a estrutura do original deve ser mantida, assim como a linguagem do autor e o enredo por ele proposto. As mudanças devem ser mínimas pois o respeito ao trabalho alheio, no caso o autor, é um dos itens desse aprendizado.

56. O Serviço Nacional do Teatro, através do Ministério da Cultura, editou vários textos e coletâneas de autores teatrais. Ver bibliografia.
57. Ver bibliografia.

unesp

O teatro, nas palavras de Fanny Abramovich, permite trabalhar com "os diferentes conteúdos da condição humana, esses sempre presentes, mobilizadores, vitais, conflitivos: a agressividade, a sexualidade, o medo, a alegria, a perversidade..."[58]; é a sensibilidade do professor e a interação deste com seus alunos, enfim, a determinante na hora de escolher o que fazer, qual texto escolher.

Nesta etapa muito pode ser transmitido ao aluno. É onde entra o repertório do próprio professor para oferecer, dentro de perspectivas sólidas, um rol de textos para seus alunos. Histórico do autor, do texto, das montagens são informações que aumentam o interesse do aluno pela atividade. Mantenho, da minha experiência relatada no primeiro capítulo, o esquema de trabalho, que passo a sugerir:

CONDIÇÃO INICIAL: que os alunos tenham passado por experiências anteriores tais como as que proponho nesta dissertação: teatro com máscaras, bonecos, improvisação;

CONTRARIAMENTE, ao colocado acima, o professor pode dedicar as atividades do primeiro semestre à realização de oficinas onde essas atividades serão facilitadas aos alunos;

TENDO JÁ PASSADO pelas experiências anteriores, as atividades podem começar por jogos de integração e sensibilização seguidos de um primeiro exercício, cujas etapas são as seguintes:

A) PROJEÇÃO DE UM FILME, baseado em uma peça de teatro, ou, quando o professor dispuser, de uma peça filmada;

B) DEBATE E EXERCÍCIOS DE RECRIAÇÃO sobre o mesmo texto. Sugestões de exercícios práticos onde o professor trabalha com novas propostas em subgrupos;

C) CADA SUBGRUPO MONTA UMA CENA a partir das suas concepções e sugestões de alterações. Aqui não cabe informações de formas de representação pelo professor, mas sim a solicitação de recriação, a própria expressão do aluno, partindo de um tema dado;

D) DISCUSSÃO DOS DIFERENTES RESULTADOS, enquanto frutos de diferentes pontos de vista, e avaliação da atividade.

O segundo exercício é mais amplo: o professor dispõe uma lista de textos para que os alunos leiam e pesquisem o autor e o conteúdo apresentado: tempo histórico, região, grupos humanos, etc.; a lista de textos proposta pelo professor pode ser de acordo com o número de subgrupos formados no primeiro exercício, ou em outra formação. A lista pode ser temática: histórica, como a que narrei no primeiro capítulo, abordando temas escolares[59], adolescência, e daí por diante. A apresentação dessa lista é um momento crucial onde o professor deve estimular a leitura. Uma síntese de cada enredo, um histórico das montagens, momentos e cenas marcantes, razões históricas e sociais que levaram o autor a escrever tal peça, etc., ajudam a aumentar o interesse do aluno pela tarefa.

Enquanto os alunos estiverem lendo os textos solicitados, o professor pode introduzir conhecimentos específicos das outras linguagens, que serão aplicados a seguir quando, após a leitura, os alunos realizam as seguintes atividades:

1) PROJETO DE CENÁRIOS E FIGURINOS para o texto lido; além de criação de material promocional: cartazes, convites, filipetas (Ilust. 31).

2) PESQUISA E SUGESTÃO DE TRILHA SONORA; efeitos musicais;

58. ABRAMOVICH, F., *Quem educa Quem?*, p. 49.

59. FranK Weedekind; Oduvaldo Viana Filho e Roberto Athayde são alguns autores teatrais que abordaram o tema.



31

3) MONTAGEM DE UMA CENA enquanto exemplo das sugestões dos alunos;
4) APRESENTAÇÃO para a própria sala;
5) AVALIAÇÃO da atividade, priorizando uma análise das facilidades e dificuldades na elaboração do trabalho.

Esses dois exercícios ocupam bastante tempo; basicamente os dois primeiros bimestres. O professor deve conter a própria ansiedade e a dos alunos em querer ver resultados rápidos pois, é no decorrer dos trabalhos que inúmeras informações são transmitidas, trocadas, assim como várias formas de se fazer uma mesma cena podem ser experimentadas. O diálogo constante entre professor e alunos, e estes entre si, deve ser estimulado, para que a atividade possa fluir com prazer e propiciar experiência agradável ao estudante.

Nas aulas dedicadas ao trabalho com montagem das cenas o professor deve percorrer cada grupo para, quando solicitado, cooperar e sugerir soluções; avaliando previamente o andamento da atividade, o professor deve questionar o grupo e não criticá-lo; pedir justificativas e não apontar um ou outro fato enquanto erro. É o aluno que, tendo lido e analisado um texto, está tentando expressar-se formalmente, através de uma cena escolhida. O resultado de suas escolhas e da realização delas será avaliado junto com a classe.

A avaliação não se restringe à cena, mas a todo o processo de montagem da mesma. Os conteúdos de artes plásticas inerentes aos projetos de cenários e figurinos devem ser avaliados isoladamente e dentro do contexto da montagem proposta pelos alunos. Uma síntese do texto deve ser apresentada, no momento da realização das cenas, para que a classe compreenda melhor a cena escolhida; para a avaliação desta, a composição cênica, a comunicação e a criatividade, são alguns dos elementos possíveis enquanto critérios para verificação dos resultados.



32





33

Os dois exercícios acima propostos completam as condições mínimas necessárias para propiciar um trabalho maior, com a montagem de um texto, por toda a classe, nos dois bimestres restantes. Não entendo, aqui, toda a classe sobre o palco. Tendo já passado pelas diversas experiências, o aluno pode optar por um dos aspectos de uma montagem e contribuir dessa forma na realização da mesma. O professor, ao transpor todas as fases para a escolha do texto, deve, primeiramente, planejar todas as etapas dos trabalhos, discutindo-as com os alunos, com o maior detalhamento possível, dentro de um calendário a ser cumprido. Em seguida, deve formar equipes distintas, que irão exercitar-se e realizar funções específicas dentro da atividade. Definida a equipe, constituída pelos alunos que comporão as personagens do texto, as demais equipes são:

EQUIPE DE PRODUÇÃO: junto com o professor, coordena as demais equipes, buscando a unidade geral do trabalho.
EQUIPE DE PESQUISA: levanta dados do autor, da peça, do momento histórico e geográfico abordado no enredo, entre outros possíveis.
CRIAÇÃO DE FIGURINOS: propõe vestuário e adereços para todas as personagens (Ilust.32).
CRIAÇÃO DE CENÁRIOS: Discute e elabora projetos de cenários para a montagem.
SONOPLASTIA E TRILHA SONORA: pesquisa e criação de efeitos sonoros, assim como sugestão de trilha musical.
MAQUIAGEM E CONTRA-REGRAGEM: propõe sugestões de maquiagem para cada personagem e colabora diretamente na aplicação da mesma, durante a apresentação (Ilust.33).
EQUIPE DE DIVULGAÇÃO: projeta e executa cartazes, convites, textos informativos, painéis com ficha técnica, entre outros.

Alguns alunos podem fazer parte de duas ou mais equipes. O importante é criar um clima de trabalho cooperativado, onde todos colaboram ante uma necessidade. É fundamental o esclarecimento da função de cada equipe e, quando preciso, da função do indivíduo dentro da mesma. A harmonia do conjunto será

resultante do cumprimento da responsabilidade de cada um e, para isso, alguns trabalhos devem anteceder-se aos outros conforme a ordenação acima. A pesquisa é o norteador para que todos possam buscar a unidade da montagem.

O professor deve permitir que o aluno opte pela função que mais lhe agrade. Deve manter-se atento para solicitar um pouco mais do aluno que por diversas razões, entre elas a timidez ou a negligência, esteja optando pelo que acha mais fácil, ou pelo que lhe permite esconder-se de uma dificuldade. A equipe de produção merece uma especial atenção posto que, junto com o professor, coordenará as diferentes atividades. Evitar o policiamento e estimular a cooperação é a atitude fundamental para esses alunos.

A equipe de produção pode ser formada pelos líderes de cada uma das demais equipes. Periodicamente, esta se reúne com o professor para planejar e discutir o andamento dos trabalhos. A confiança mútua é fundamental, assim como a clareza quanto aos objetivos do projeto em andamento. Os trabalhos correm paralelos: parte da classe trabalha nas funções de suas equipe, e a outra, na montagem das cenas.

O esquema, já citado no primeiro capítulo, pode ser mantido para cada sessão - aula, oficina ou ensaio. Todos os alunos participarão da primeira etapa, constituída por exercícios de integração e sensibilização, sendo estes os elementos a unificar todos os integrantes da classe. Uma "pílula teórica", onde o professor enfatiza um aspecto histórico ou técnico para ser aprofundado nos trabalhos do dia e, em seguida, a divisão da classe. A equipe de produção orienta os trabalhos do grupo maior; o professor orienta os alunos que representarão as personagens. Estes devem passar por um aquecimento vocal e um condicionamento físico, de acordo com a cena a ser trabalhada; esta deve ser lida, analisada e discutida antes de ser montada.

Dentro do calendário, estipulado para a atividade, o professor deve buscar o tempo máximo necessário para que o aluno realize suas funções sem sentir-se pressionado. O processo de montagem de cada uma das cenas flui melhor quando o aluno, conhecendo o enredo de cada cena, realiza a mesma improvisando falas, para depois decorar o texto. Esse processo facilita a memorização, pois o aluno adquire domínio da estrutura sobre a qual a cena está sendo articulada e qual a função da mesma dentro do enredo. A unidade de representação pode ser conseguida sem que se aplique um método de trabalho de ator. O professor orienta e discute cada aspecto da personagem e da interação desta com a montagem, buscando coerência desses aspectos com seus alunos.

Tendo cerca de quatro meses para realizar a atividade, o professor deve marcar momentos para avaliar etapas e o cumprimento do planejamento, para todas as equipes. A apresentação é um fato concreto. Há que se dar a devida atenção para a data em que essa irá ocorrer assim como reservar um período de avaliação de todo o processo, incluindo os resultados da apresentação.

É a platéia que dá sentido e significado à apresentação teatral. É para ela que o teatro é feito. O aluno deve entender o papel da platéia enquanto elemento receptor e fruidor do trabalho artístico. É fator relevante para discussão e debate, em sala de aula, as diferenças entre o público comum e aquele que é composto pelos integrantes da mesma série, a platéia tem um papel ativo, ela descobre e constrói a encenação na medida em que vai recebendo todos os elementos pertinentes ao momento teatral. Soma esses elementos: cenário, vestuário, trilha sonora, o texto dito pelos atores. A harmonia entre os diferentes aspectos busca facilitar o entendimento, estabelecer o diálogo com o público.

unesp

O ato teatral depende da presença do público (Ilust. 34) para que seja completo assim como as obras decorrentes de outras linguagens. "A verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa"[60]. Na apresentação escolar há que se ter claro que os objetivos propostos aos alunos nem sempre estão claros para quem, de fora, é convidado a assistir. Se a escola pretende a educação para a expressão, dentro das linguagens distintas colocadas em integração, no processo teatral, o público tem enquanto premissa básica o fator diversão. Teatro é entretenimento e a satisfação dessa expectativa é o que o público, em geral, busca.





34

É freqüente a presença de pais emocionados e envaidecidos pela presença do filho sobre o tablado. Orgulhosos do rebento, relevam toda e qualquer ação e, perante erros evidentes, costumam ser condescendentes. Entendem a apresentação enquanto celebração do momento teatral, ao qual o filho acaba por atingir e ficam felizes com a realização da criança.

Toda essa situação costuma deixar o aluno ansioso. Diferentes fatores, oriundos das peculiaridades de cada família, interagem e influenciam os encontros que antecedem a apresentação. Desde o aluno que se intimida com o exagerado elogio ao que prevê a ausência do pai ou da mãe, e sofre com isso, são várias as situações a que o professor deve estar atento.

Tendo os colegas como primeira platéia, em trabalhos anteriores e nos ensaios que antecedem a apresentação, o aluno tende a sentir-se mais seguro; principalmente porque o adolescente costuma ser um crítico exigente, com freqüência, implacável. Cientificado dos objetivos para a atividade, sua opinião será baseada nesses objetivos. Ensaios para os colegas e discussão sobre os resultados dos mesmos, com os alunos envolvidos, é parte do processo. O aluno terá clareza do objetivo e de como este está sendo transmitido, recebido pelo público interno para, depois, apresentar-se fora da sala de aula.

O público exterior será outro, assim como em cada dia, no trabalho teatral. Atores profissionais reconhecem e estabelecem termos para identificar platéias: são "frias", outras vezes "quentes"; estão

60. FUSÁRI & FERRAZ, *Arte Na Educação Escolar*, p. 19.

unesp

"receptivas" ou "distantes". Com freqüência, uma platéia "fria" durante a apresentação, explode em aplausos no final e a "quente" aplaude educadamente, retirando-se com rapidez do recinto. É preciso muita experiência para detectar o estado em que o público se encontra durante uma apresentação.

A tendência, em uma apresentação escolar, é de receptividade. O aluno tende a satisfazer-se com o que, aparentemente, caracteriza uma "resposta correta". As confusões se estabelecem, por exemplo, quando um aluno comete uma falha e os pais, presentes na platéia, relevam ou ignoram, elogiando o filho. Presenciei momentos assim onde o aluno caminha como se em uma corda bamba, entre o acreditar ou não no elogio, ciente que está do momento em que falhou. São questões como essa que me levam a enfatizar a necessidade de distinguir platéias e de ter claro para o aluno o que ele está fazendo, qual o objetivo que ele deve atingir na apresentação.

O erro em cena é tema a ser discutido profundamente. Junção de vários fatores, muitas pessoas envolvidas, a apresentação teatral é um organismo em movimento, vivo, passível de erros. Estes devem ser evitados mas, quando ocorrem devem ser discutidos; "aonde fica o conhecimento real das dificuldades, do desinteresse, dos limites, do não envolvimento com tal ou qual assunto, com tal ou qual matéria, com tal ou qual exigência ou habilidade específica?"[61] O erro é companheiro do homem e trata-se de uma possibilidade real, concreta, do dia-a-dia escolar e de toda a vida.

Completando o círculo do processo teatral a apresentação escolar é o último elemento que precede a avaliação final. Nesta, o professor pode alimentar uma discussão, para a qual apresento as seguintes questões, enquanto sugestão:

TUDO O QUE FOI PLANEJADO FOI CUMPRIDO? Quais fatores favoreceram ou dificultaram a realização de cada etapa? Se alguma etapa não foi realizada, ou algum aspecto foi deixado para trás, qual a influência dessa ocorrência, no processo geral?

O TEMPO DESTINADO AO CUMPRIMENTO DE CADA ETAPA FOI SUFICIENTE? Como foi a organização em cada momento (aulas, ensaios, apresentação, bastidores)?

A DISCIPLINA INDIVIDUAL FOI OBSERVADA?

HOUVE CRESCIMENTO DOS ALUNOS ENVOLVIDOS? É possível listar os conhecimentos e experiências adquiridos?

Ressalto, para finalizar, a importância da avaliação qualitativa nesse processo. Números não traduzem com clareza a concretização de objetivos. Tendo conhecimento desses o aluno, junto com o professor, saberá claramente se atingiu ou não determinado objetivo. Sem uma avaliação discutida, reduzida a um número, o aluno não sabe onde, como e porque atingiu tal nota. O debate sugerido acima deve ser realizado com a exposição dos objetivos iniciais para a verificação do cumprimento desses. O sentido de realização do aluno irá além do que uma apresentação propicia, ao reconhecer e avaliar todo o processo do fazer teatral.

61. ABRAMOVICH, F., *Quem educa Quem?*, p. 25.

CONCLUSÃO

O ensino da arte na escola brasileira reflete os problemas da educação no país; questões de ordem política e culturais promovem uma discussão constante, buscando solucionar problemas detectados e aprimorar os mecanismos administrativos e pedagógicos que norteiam esse setor. Não cabe nesta conclusão o otimismo exagerado nem o pessimismo derrotista; se estamos longe do ideal e se enormes diferenças são perceptíveis, decorrentes da dimensão continental do país e das condições de cada região, cabe salientar que a preocupação com os rumos da educação levanta discussões constantes assim como buscas de solução.

Dando ao capítulo 3 um caráter conclusivo proponho, nesta conclusão, reflexões finais envolvendo fundamentalmente a postura do professor como elemento vital no trabalho com a EA.

De acordo com a nova LDB 9394 DE 20/12/96, a educação escolar compõe-se, conforme consta no artigo 21, de: I - educação básica, formada pela educação infantil; ensino fundamental; ensino médio e II - ensino superior. Em relação a arte, a Lei assim determina:

"Capítulo II, da Educação básica.

Seção I, das disposições gerais:

Art. 26 SS 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Seção IV, do Ensino Médio:

Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I do presente capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa...

SS 1º II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;"[1]

Se em um primeiro momento houve um certo alarme geral, anunciando o fim da Educação Artística, na prática, após esses primeiros anos do surgimento da Lei, a EA continua nas escolas. Abre-se diferentes possibilidades de interpretação do que está disposto na nova Lei, e transcrito acima. A LDB utiliza o termo Arte e não a Educação Artística e essa generalização e imprecisão quanto ao como se deveria dar o ensino da arte, levou a anúncios da "morte da EA". Oportuno decretar a morte; mas o que ficou no lugar? Como deve ser o ensino da arte? A LDB não extingue a EA, esta nem mesmo é citada.

1. Transcrição de partes do texto publicado no *Diário Oficial* na data de promulgação da LDB.

A EA enquanto realidade vigente, posto que mantida pela LDB 9394 de 20/12/96, deve continuar a ser encarada como desafio para os profissionais do ensino. Ao longo da história recente do país as diversas propostas oficiais, assim como os diferentes decretos promulgados pelo Ministério da Educação, têm servido como norteadores para a busca de uma nova prática escolar. Decretos não mudam a realidade; a história recente da educação brasileira comprova essa afirmativa. Todo um período de adaptação e reajuste se faz necessário a cada nova diretriz proposta e, infelizmente, antes que uma ação esteja funcionando a contento, outra norma já é colocada.

Pode-se pensar que uma nova proposta vem como constatação da ineficácia da anterior. O histórico da EA confirmaria esse pensamento uma vez que, dentro das escolas, foi desenvolvida de forma incompleta e nem mesmo se conseguiu estruturar um curso adequado para a formação de arte-educadores. No entanto a EA pode ser enquadrada na escola dentro do que Saviani[2] propõe enquanto tarefa da pedagogia histórico-crítica, uma vez que, através da EA é possível:

"IDENTIFICAÇÃO DAS FORMAS MAIS DESENVOLVIDAS em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

CONVERSÃO DO SABER OBJETIVO em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

PROVIMENTO DOS MEIOS NECESSÁRIOS para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação." [3]

Minha experiência indica, o que ESTÁ EVIDENCIADO NESTA DISSERTAÇÃO, QUE HÁ FORMAS POSSÍVEIS DE INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS DA EA. O exercício constante, tanto prático quanto reflexivo, é o fio condutor que deverá conduzir a ação do professor na busca de soluções e novos caminhos dentro do seu trabalho. O olhar para o passado revela diferentes possibilidades, permitindo verificar a viabilidade dessas, que permitem uma melhor análise do presente, constituindo-se em elemento essencial para prospecção futura.

"A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado;"[4] a agilidade do mundo contemporâneo obriga-nos à um elaborar constante, não só das maneiras de transmissão de conhecimento mas da adequação dessas maneiras aos meios atuais. A informática colocou o mundo dentro de casa e o saber, antes "propriedade" da escola, está disponível em cada aparelho conectado à Internet. O mundo todo, com sua vastidão e complexidade está na tela do computador. No entanto a escola, enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento é, por sua natureza, conservadora: é preciso reter para transmitir e cada elemento novo provoca uma onda de atitudes para adequação aos outros, já constantes. É tendência da escola estabelecer prioridade à alguns setores, objetivar um aspecto. Contudo, há que se estar atento à nova realidade; pensar em um mundo de conhecimentos

2. SAVIANI, D., *Pedagogia Histórico-Crítica-Primeiras Aproximações*, 1992.
3. Op. cit., p. 17.
4. Op. cit., p. 23.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

repartidos e condicionados em escaninhos distintos é possível enquanto passos dentro de métodos de trabalho. O estar em movimento é, penso, a grande característica contemporânea.

Não cabe estagnação a nenhum profissional de educação. Este deve buscar atualização não enquanto mero consumo, mas como meio de encontrar soluções para os problemas a ser enfrentados. Um educador tem sua razão de ser no educando; é nele e para ele que pensamos e propomos uma prática educacional. É com essa idéia que insisto na manutenção da EA pois é nela que está sendo possível elaborar o desenvolvimento expressivo das crianças através das atividades nas linguagens artísticas. Legalmente, não está proposto outro meio para a realização desse trabalho. Assim, retomo os principais tópicos de cada capítulo para prosseguir a conclusão desta dissertação.

Minha experiência relatada, embora circunscrita a estabelecimentos de ensino da rede privada, comprova as diferentes posturas de cada unidade escolar, assim como a existência de problemas dentro delas. Minhas atividades permitiram-me a elaboração do objetivo proposto para este trabalho: Levar o aluno, pelo jogo dramático, ao fazer teatral através da elaboração e confecção de elementos gráfico-pictórico-plásticos associados ao ato lúdico somando-se a esses o conhecimento, o exercício e a apreciação musical.

Procurei detalhar cada momento, no primeiro capítulo, para esclarecer um caminho pessoal de um profissional que busca a reflexão sem estar preocupado com a fixação desses procedimentos em método. Ao buscar respostas para indagações surgidas no cotidiano - indagações que percebi como problemas enfrentados pelos profissionais do setor - proponho esta dissertação como reflexão dos caminhos possíveis para o encontro de soluções temporárias, uma vez que penso ser inviável a fixação de métodos e/ou de procedimentos para o ensino das linguagens artísticas na escola contemporânea.

Ao analisar as orientações legais e ao apontar as limitações percebidas no cotidiano escolar encontrei elementos para uma avaliação da EA. Percebi, ao longo da pesquisa, a existência de uma certa vontade política na manutenção do ensino das artes; ela é, a meu ver, tão frágil quanto a teoria que deveria dar suporte para a ação do arte-educador; "...a teoria é impotente sem a vontade política, mas esta por sua vez caminha sem pernas ao não considerar a teoria."[5] Assim, percebo o longo trabalho pela frente para o encontro de uma situação satisfatória. A competência de um setor é a força primordial para a exigência de uma postura política oficial que propicie benefícios a esse setor. Cabe então, aos profissionais de EA, um trabalho constante em três frentes: a pesquisa teórica para dar suporte à formação de professores; estes, exercerem com competência as atividades coerentes com o programa estabelecido e, finalmente, lutar com sua classe profissional para as melhorias do setor e da educação como um todo.

Procurei apresentar, no terceiro capítulo, o teatro enquanto eixo para integração de áreas e sua aplicação dentro da sala de aula enquanto um guia de orientação. Minha proposta, buscando propiciar reflexão sobre atividades elaboradas e sistematizadas, obedeceu a uma ordem seqüencial, crescente em complexidade, com ações objetivas, pretendendo coerência e assumindo a flexibilidade enquanto postura. Somados aos elementos apontados nos capítulos anteriores permitiram-me visualizar algumas questões que considero vitais e que reforçarei a seguir nesta conclusão.

5. WACHOWICZ, L. A., *O Método Dialético na Didática*, p. 123.

As possibilidades da EA através do teatro são concretas; demandam especialização e conhecimento específico assim como as demais linguagens expressivas que compõem a EA. É fato que o conhecimento e a prática teatral propiciam o conhecimento das Artes Plásticas e Musicais. Para uma condução satisfatória da EA no processo escolar não creio ser necessário colocar uma ou outra linguagem enquanto preponderante, ou acima das outras. Creio sim na possibilidade de polivalência de um profissional em aplicar mecanismos essenciais para o conhecimento e a prática artística através de atividades nas linguagens expressivas.

A questão inicial para um efetivo funcionamento da EA passa pela formação do professor. A especialização oferecida dentro dos cursos superiores de EA deve ser repensada. A arte como um todo, creio ser consenso, tem maior amplitude que uma forma ou linguagem artística. Faz-se necessário, é minha sugestão, ampliar o tempo e a grade curricular de disciplinas que observem o todo da arte.

Quando aluno de EA, convivi com mais de uma centena de colegas, das diferentes turmas que estudavam no Instituto de Artes que, primeiramente, foram caracterizados pela área que já atuavam, ou tinham preferência. Dentro dessa, apresentavam um conhecimento considerável, tendo procurado a Universidade para ampliar seus conhecimentos. Posteriormente, quando professor de EA na Universidade Cruzeiro do Sul, verifiquei postura similar em meus alunos. Encontrei divisão entre os professores, nos dois momentos acima citados. Uma postura que busca colocar a própria preferência como "melhor", a área em que atuam como a "única", em detrimento das demais. Música é melhor que escultura? Teatro é melhor que dança? A pintura está acima da poesia? Quem e como se determina esse tipo de escala de "valores" dentro da arte?

O discurso público dos profissionais de educação é democrático, amplo. A prática em sala de aula é restrita, mesquinha, sempre pronta a criticar acidamente as áreas "oponentes". Libâneo aponta situação similar, envolvendo teoria e prática: "A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola."[6]

Embora em âmbito menor, presenciei essa dualidade nos cursos de EA. Teórico é aquele que "não faz"; o professor que ministra disciplinas práticas é o "artista"; como se estivessem trabalhando em campos opostos. Libâneo esclarece: "As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática."[7]

Dermeval Saviani, estudioso da pedagogia, coloca que os diferentes tipos de saber – "conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico"[8]- interessam "enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos."[9]

6. LIBÂNEO, J. C., *Didática*, p. 27.
7. Op. cit., p. 27.
8. SAVIANI, D., *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras Aproximações*, p. 15.
9. Op. cit., p. 15.

unesp

Buscar o que une, não o que divide, é a postura a ser adotada pelos profissionais envolvidos com a EA; olhar o ser humano, trabalhar para o desenvolvimento deste é o grande serviço a ser prestado. Creio que a EA não precisa de músicos, atores, pintores, mas de arte-educadores; esta é uma questão a ser constantemente colocada para evitar equívocos. Cursos de EA não são substitutos de Conservatórios. Cabe a Universidade esse trabalho. Teremos um grande avanço quando os alunos de EA deixarem de ser tratados, de acordo com cada disciplina, músicos, atores, escultores ou pintores.

Parece-me ser esta uma questão muito pequena quando penso no trabalho do professor de EA que, ao invés de trabalhar para os interesses de sua área ou de realizar uma ação "partidária" deve ser aquele responsável pela "mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo."[10] Libâneo afirma ser essa capacidade de mediação a característica mais importante do professor.

A realidade brasileira pede uma educação ampla; a criança tem direito ao que Pareyson coloca enquanto articulação do fazer, do conhecer e do exprimir[11]; o discurso é sobre arte e não só em uma única área mas nas diferentes linguagens artísticas; é papel da Universidade preparar profissionais para essa prática de ensino.

Creio que, por muito tempo ainda, será um choque para o jovem professor o encontro com a realidade profissional. As diferenças regionais e os universos distintos entre o ensino público e privado são imensas. Em qualquer circunstância o professor deverá estar apto a um ensino eficiente; faz-se necessário eliminar o professor de habilidades manuais, o organizador das festinhas escolares, para dar lugar ao arte-educador, que propicie um ensino crítico; "...falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social. ...quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais."[12]

Está apontado neste trabalho a necessidade do conhecimento. Sempre que possível, e pertinente, enfatizei aspectos cognitivos dentro das atividades propostas, pois acredito que "Ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognoscitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica."[13] A atividade prática sem a teoria ou sem o conhecimento histórico inerente ao conteúdo a assimilar, com freqüência cai no vazio, reduzindo o exercício a pura aquisição de habilidade manual, quando ele é mais rico, apresentando possibilidades de fazer com que o aluno cresça.

Ao sugerir a realização de diagnósticos antes da aplicação de cada plano de curso, mesmo o plano de aula, busquei chamar a atenção para as manifestações expressivas que, com freqüência, são detectáveis dentro de uma sala de aula. Nossos alunos vêm de uma realidade vivida; já apropriam-se de manifestações culturais presentes no âmbito familiar; estão à mercê dos veículos de comunicação e manifestam gostos pessoais. Quando fui para a universidade, já adulto, levei toda uma cultura oriunda da minha vivência

10. LIBÂNEO, J. C., *Didática*, p. 47.
11. PAREYSON, L., *Os Problemas da Estética*, p. 29 - 33.
12. LIBÂNEO, J. C., *Didática*, p. 99 - 100.
13. Op. cit., p.100.

unesp

e percebi um enorme preconceito quanto a arte popular. Percebo essa postura e procuro vigiar-me para não tê-la.

Ao propor atividades que envolvem questões criativas o professor de EA deve evitar as situações em que "o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar."[14] A forma escolar é, e deve ser, mutável. As atividades em linguagens artísticas devem ser, constantemente adaptadas à realidade de cada sala de aula.

O diagnóstico é um dos procedimentos essenciais para a educação e que, volta e meia, é relegado a um plano secundário. "A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos."[15] Assim como a avaliação, é um processo contínuo, onde deve ocorrer a verificação e a qualificação dos resultados.

O diagnóstico de uma sala deve ser elemento pertinente ao planejamento. Este deve ser encarado como procedimento essencial, que deve propiciar prazer ao profissional da educação, por permitir ao mesmo a visão concreta de sua atividade. Enquanto profissional iniciante, tive medo desse momento e do produto resultante do mesmo, pois encarava-o enquanto norma, obrigação imposta pela escola, e não enquanto recurso. O domínio desse aspecto, somado ao domínio do conteúdo do mesmo, foi o que permitiu-me assumí-lo enquanto ferramenta, fazendo com que eu viesse a utilizá-lo da melhor maneira que encontrava, e promovendo mudanças sempre que necessário.

O planejamento supõe a utilização de métodos. Acredito ser dispensável a fidelidade a um só método; este deve ser encarado como instrumento. O professor deve fazer um profundo estudo do mesmo e estar atento para as condições e para que tipo de grupo ele foi elaborado. Analisar e perceber as diferenças entre as condições originais do surgimento de cada método e a turma em que este será aplicado, para buscar a melhor forma de adaptá-lo a nova realidade.

Wachowicz[16] propõe um pensamento peculiar em relação ao método didático: "a certeza de que o que se faz e como se faz no ensino tem muito mais importância do que o que se diz."[17] O que e o como se faz são atos concretos após aquisição – conhecimento – abstração. Surgirão limitações e sempre poderá ocorrer a necessidade de interferências. A autora enfatiza: "o método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive."[18] O professor não realiza um trabalho isolado, mas em conjunto com os demais profissionais que atuam na mesma turma, em consonância com o que foi colocado como objetivo para toda a escola. Na busca de estratégias para atingir os objetivos gerais pensados para cada ano letivo, deve priorizar esses à fidelidade a um método.

Desde o princípio de minhas atividades optei por descartar os livros didáticos para a aplicação em sala de aula. Isto deveu-se a uma análise e à conclusão de que, em artes cênicas, apresentavam muitas falhas. A avaliação dos livros didáticos é um procedimento fundamental uma vez que esses generalizam ao máximo o trabalho a ser aplicado. Editores e autores trabalham para um público amplo; o termo consumidor é aplicado e o livro, o produto, deve adequar-se a uma faixa ampla, ignorando peculiaridades locais, características regionais.

14. SAVIANI, D., *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras Aproximações*, p. 15.
15. LIBÂNEO, J. C., *Didática*, p. 197.
16. WACHOWICZ, L. A., *O Método Dialético na Didática*, 1989.
17. Op. cit., p. 11.
18. Op. cit., p. 15.
19. Op. cit., p. 85.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Se é saudável que o governo compre e doe livros para as escolas, há que se promover uma profunda análise dos mesmos. De que maneira esses livros são analisados e adquiridos? Quais os reais empecilhos para a descentralização dessa ação governamental? "...os conteúdos didáticos já não são decididos pelos professores ou pelas escolas nem mesmo pelos órgãos administrativos do sistema educacional, mas pelas editoras que contratam pessoas especializadas, nem sempre conhecedoras da realidade em sala de aula."[19]

Cabe ao professor a seleção de conteúdos; acomodar-se ao que vem proposto nos livros didáticos é comprometer todo o trabalho com a sala de aula. "Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são enfocados os assuntos, para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos."[20]

Em arte costuma-se olhar para as grandes metrópoles com seus museus, suas exposições, os grandes acontecimentos musicais. Volto a citar Stanislavsky: "Nosso método nos serve porque somos russos, porque somos este determinado grupo de russos aqui..."[21] Métodos e conteúdos importam na medida em que se leve em conta o grupo social ao qual se destinam. Selecionar corretamente os conteúdos a serem trabalhados é, penso eu, um dos procedimentos com que o professor deve tomar maior cuidado. "A escolha dos conteúdos de ensino parte, pois, deste princípio básico: os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; a ssimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica; ... além disso, os conteúdos de ensino devem ser elaborados numa perspectiva de futuro, uma vez que contribuem para a negação das ações sociais vigentes tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada."[22]

Procurei enfatizar, dentro desta dissertação, a necessidade de facilitar conhecimentos a meus alunos. Dentro desses, o conhecimento histórico. Optei sempre por selecionar aqueles elementos culturais para identificação e assimilação e a escolha recaiu sempre nos "clássicos" pela facilidade de acesso a esses. Trata-se de escolhas onde a dificuldade é "distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório."[23] A opção se torna fácil quando há coerência do texto com o objetivo de ensino em questão e, esse, está em concordância com o momento escolar.

Enquanto literatura, a leitura teatral "sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor."[24]

Como consideração final quero enfatizar a transitoriedade deste estudo. Espero ter contribuído com elementos que conduzam à uma reflexão consistente e útil. A Educação Artística é a realidade com a qual temos que lidar. Trabalhar nela, por sua melhoria, é assumir uma postura que contribua para a melhoria da educação e das próprias condições dos profissionais nela envolvidos, sem perder de vista o objetivo e razão de todo o trabalho educacional, que é buscar as melhores formas e maneiras de facilitar o aprendizado para o aluno.

20. LIBÂNEO, J. C., *Didática*, p. 140.
21. STANISLAVSKY, C., *A Construção da Personagem*, p. 7.
22. LIBÂNEO, J. C., *Didática*, p. 130.
23. SAVIANI, D., *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras Aproximações*, p. 21.
24. ZILBERMAN, R., *A Literatura Infantil na Escola*, 1987.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GERAL

ADLER, S. Técnica da representação teatral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

ALMEIDA, M. J. de. Imagens e sons; a nova cultura oral. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

AMARAL, A. A. Artes plásticas na semana de 22. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARNHEIM, R. Arte e percepção visual; uma psicologia da visão criadora. São Paulo: ABDR, 1995.

BASTIDE, R. Arte e sociedade. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, Edusp, 1971.

BATTISTONI, D. Pequena história da arte. São Paulo: Papirus, 1984.

BENTLEY, E. A experiência viva do teatro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOAL, A. Teatro do oprimido, e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

___ 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BOSI, A. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1979.

___ Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRECHT, B. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

CACCIAGLIA, M. Pequena história do teatro no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1986.

CADERNOS história da pintura. Abstracionismo; marcos históricos. São Paulo: ICI, 1993.

___ Academismo; marcos históricos. São Paulo: ICI, 1993.

___ Anos 60, volta à figura; marcos históricos. São Paulo: ICI, 1994.

___ Do conceitual à arte contemporânea. São Paulo: ICI, 1994.

___ Gêneros na pintura. São Paulo: ICI, 1995.

CALABRESE, O. A linguagem da arte. Rio de Janeiro: Globo, 1977.

CALADO, C. Tropicália; a história de uma revolução musical. São Paulo: Ed.34, 1997.

CARLSON, M. Teorias do teatro. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

CASTRO, R. O anjo pornográfico;a vida de Nelson Rodrigues. São Paulo, Cia. das Letras, 1992.

CAVALCANTI, Z. Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHACRA, S. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo: Perspectiva, 1983.
CHIPP, H.B. Teorias da arte moderna. São Paulo: Martins fontes, 1988.
CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
COLANGELO, A. Mil anos de arte. São Paulo: Cultrix, 1978.
COLI, J. O que é arte. São Paulo: Brasiliense, 1981.
CONTI, F. Como reconhecer a arte grega. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
___ Como reconhecer a arte do renascimento. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
COURTNEY, R. Jogo, teatro & pensamento. São Paulo: Perspectiva. 1980.
DAHER, L. C. Flávio de Carvalho e a volúpia da forma. São Paulo: Edições MWM-IFK, 1984.
DAVIS, F. A comunicação não-verbal. São Paulo: Summus, 1979.
DONDIS, D. A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins fontes, 1991.
DUARTE JR., J.F. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
ECO, H. A Definição da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
___ A estrutura ausente. São Paulo: Perspectiva, 1976.
FARINA, M. Psicodinâmica das cores em comunicação. São Paulo: Edgar Bucher, 1989.
FERREIRA, V. L. R. P., Ensaios e perspectivas na formação do professor de arte. O professor das licenciaturas em questão. 1993. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
FISCHER, E. A necessidade da arte. São Paulo: Zahar, 1977.
FRANCASTEL, P. A imagem, visão e imaginação. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
___ O impressionismo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
___ A realidade figurativa. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
GALIZIA, L. R. Os processos criativos de Robert Wilson. São Paulo: Perspectiva, 1986.
GIACOMANTONIO, M. O ensino através dos audivisuais. São Paulo: Summus, 1981.
GOMBRICH, E. Arte e ilusão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
___ La imagem y el ojo. Madrid: Alianza, 1991.
GUÉRIN, M. O que é uma obra?. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
HAUSER, A. História social da literatura e da arte. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
___ História da arte. São Paulo: Salvat, 1978.
HELENA, L. Movimentos da vanguarda européia. São Paulo, Scipione, 1993.
HISTÓRIA geral da arte. Madri: Ediciones del Prado, 1995.
JAKOBSON, R. Lingüistica e comunicação. São Paulo: Cultrix, s/d.

JANUZELLI, A. A aprendizagem do ator. São Paulo: Ática, 1986.
KANDINSKI, W. Do espiritual na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
___ Ponto linha plano. Lisboa: Edições 70, 1989.
___ Curso da Bauhaus. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
KELDER, D. The great book of french impressionism. New York: Abbeville Press, 1980.
KUSNET, E. Ator e método. São Paulo: INACEM, 1985.
LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1983.
LEITE, L. B. Teatro e criatividade. Rio de Janeiro: SNT, 1975.
LETS, R. M. O renascimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
LOVELOCK, W. História concisa da música. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
LURIE, A. A linguagem das roupas. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
MAGALHÃES JR., R. Teatro I e II. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.
MARCONDES, N. (Des)velar a arte. São Paulo: Arte & Ciência, 1996.
MARIN, A. J. Educação, arte e criatividade. São Paulo: Pioneira, 1976.
MED, B. Teoria da música. Brasília: Thesaurus Editora, 1980.
MELLO, J. E. H. de. Música popular brasileira. São Paulo: Melhoramentos, Edusp, 1976.
MICHALSKI, Y. O teatro sob pressão; uma frente de resistência. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985.
MILARÉ, S. Antunes Filho e a dimensão utópica. São Paulo: Perspectiva, 1994.
MIRANDA, N. 200 jogos infantis. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1989.
MONTEIRO, J. Dicionário da pintura moderna. São Paulo: Hemus, 1981.
MORAES, F. Panorama das artes plásticas séc. XIX e XX. São Paulo, ICI, 1989.
MORIN, E. Cultura de massas no século XX. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
MORRIÑA, O. Ver e compreender las artes plásticas. Abana: Gente Nueva, 1982.
MUNARI, B. Diseño y comunicacion visual. Barcelona: Ediciones Gili, 1977.
___ Design e comunicação visual. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
NEIVA, E. JR. A imagem. São Paulo: Ática, 1986.
NICOLL, A. História del teatro mundial. Madrid: Aguilar, 1964.
NOVAES, A. O olhar. São Paulo: Ática, 1989.
OBRY, O. O teatro na escola. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d.
OLIVIER, L. Ser ator. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
O GRUPO santa helena. São Paulo: MAM, 1995.
OS GRANDES artistas. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
OSBORNE, H. Estética e teoria da arte. São Paulo: Cultrix, 1968.

OSTROWER, F. Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
___ Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1997.
PALLOTTINI, R. Dramaturgia, construção do personagem. São Paulo: Ática, 1989.
PANOFSKY, E. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 1991.
PANORAMA da arte brasileira 1995. São Paulo: MAM, 1995.
PÊRA, M., SOUZA, F. Vissi D'arte; 50 anos vividos para a arte. São Paulo: Escrituras, 1999.
PERRONE, C. A. Letras e letras da MPB. Rio de Janeiro: Elo, 1988.
PREDEBON, J. Criatividade; abrindo o lado inovador da mente. São Paulo: Atlas, 1998.
PROENÇA, G. História da arte. São Paulo: Ática, 1989.
ROUBINE, J. A Linguagem da encenação teatral. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
___ A arte do ator. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.
SANTÁNNA, A. R. de. Música popular e moderna poesia brasileira. Petrópolis: Vozes, 1980.
SLADE, P. O Jogo dramático infantil. São Paulo: Summus editorial, 1978.
SOUZA, W. A. de. Artes plásticas. Rio de Janeiro: Bloch-Mec-Fename, 1980. v.1-2
STANGOS, N.(Org.) Conceitos de arte moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
TORRANCE, E. P. Criatividade; medidas, testes e avaliações. São Paulo: Ibrasa, 1976.
TREVISAN, A. Como apreciar uma obra de arte. R.G.Sul: Mercado Aberto, 1990.
VIRMAUX, A. Artaud e o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1978.
WOLFFLIN, H. Arte clássica. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
WOODFORD, S. A arte de ver a arte. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.
___ Grécia e Roma. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
ZANELLA, A. Bernini - Todas las obras en el mundo. Roma: Fratelli Palombi Editori, 1993.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. et al. Teatricina. São Paulo: Perspectiva, 1984.
___ Quem educa quem? São Paulo: Summus editorial, 1985.
ALMEIDA, N. W. Educar pela arte ou para a arte? Um estudo sobre a polivalência no curso de educação artística. 1992. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica/SP.
AMADO, J. Capitães da areia. Rio de Janeiro, Record, 1976.

AMARAL, A. M. Entre o real e o não-real: considerações sobre a estética do boneco. In: ARTEunesp. São Paulo:n.9: p. 55-71, 1993.

AMARAL, M. A. S do. A resistência. Rio de Janeiro: MEC/FUNARTE/SNT, 1976.

ANDRADE, J. A moratória. Rio de Janeiro: Agir: 1990.

ANDRADE, O. A Morta: O Rei da Vela: O Homem e o Cavalo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. Teatro. Obras completas, 8v.

ARGAN, Giulio Carlo. Arte moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

___ Arte e crítica de arte. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

ARRUDA, Y. de Q. Cantos infantis. São Paulo, Irmãos Vitale, s/d.

ARTE na escola: *anais* do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem/ apresentação Hermes Ferreira Figueiredo. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

BARATA, J. de O. Didáctica do teatro/introdução. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

BARBOSA, A.M. A Imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, s/d.

___ Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

___ (Org.) História da arte-educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.

___ Recorte e colagem; influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

___ (Org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BENJAMIN, V. A obra de arte na era da reprodutividade técnica. In, Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRUNA, J. (Sel.) Teatro grego; Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes. São Paulo: Cultrix, 1987.

CARVALHO, B.V. de. A literatura infantil; visão histórica e crítica. São Paulo: Global Editora, 1989.

CHEKOV, M. Para o ator. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

COORDENADORIA de estudos e normas pedagógicas. Prática Pedagógica. Educação Artística. I grau. São Paulo: Secretaria da Educação, 1993.

___ Proposta curricular para o ensino de educação artística II grau. São Paulo: Secretaria da Educação, 1993.

CORAGEM, A. C. Questões relativas à formação do professor de artes-Introdução. In: Arte na Escola, 1, 1995, Universidade Cruzeiro do Sul. *Anais*... São Paulo: Unicsul, 1995, p. 341.

DIDEROT, D. Paradoxo sobre o actor. Lisboa: Inquérito, s/d.

DUVIGNAUD, J. Sociologia do comediante. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

EURÍPEDES. Medéia, as bacantes, as troianas. São Paulo: Tecnoprint, 1988.
FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
___ Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.
GASSNER, J. Mestres do teatro II. São Paulo, Editora Perspectiva, 1980.
GOMBRICH, E. História da arte. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.
GOMES, D. O pagador de promessas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
GORAYEB, R. V. Uma reflexão sobre o jogo teatral. In: Arte na Escola, 1, 1995, Universidade Cruzeiro do Sul. *Anais*... São Paulo: Unicsul, 1995, p. 118-121.
GROTOWSKI, J. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
KOUDELA, I. D. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.
___ O ato estético coletivo., In: Arte na Escola, 1, 1995, Universidade Cruzeiro do Sul. *Anais*... São Paulo: Unicsul, 1995, p. 110-115.
LESKY, A. A tragédia grega. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
LOPES, J. Pega teatro. São Paulo: CTEP, 1981.
LOWENFELD, V. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1976.
___ ,BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
MACHADO, M. C. Como fazer teatrinho de bonecos. Rio de Janeiro: Agir, 1970
MAGALDI, S. (Org.) Nelson Rodrigues; teatro completo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
MELO NETO, J. C. Os melhores poemas. São Paulo: Global, 1985.
MICHALSKY, Y. (Sel.) O melhor teatro de Oduvaldo Vianna Filho. São Paulo: Global, 1984.
NOVELLY, M. C. Jogos teatrais; exercícios para grupos e sala de aula. - 2a. ed. Campinas: Papirus Editora, 1996.
PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1971.
PIMENTEL, L. G. Questões relativas à formação do professor de artes. In: Arte na Escola, 1, 1995, Unicsul. *Anais*... São Paulo: Unicsul, 1995, p. 342-346.
PORCHER, L. (Org.) Educação artística: luxo ou necessidade? 5a. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
PRADO, D. de A. (Sel.) O Melhor Teatro: Gianfrancesco Guarnieri. São Paulo: Global, 1986.
RABELAIS, F. Gargântua. Lisboa: PEA, 1987.
RAMOS, G. Vidas sêcas. Rio de Janeiro: Liv. Martins Editora, 1938.

READ, H. Educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
REVERBEL, O. Teatro na sala de aula. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1978.
___ Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1989.
ROITER, F. Venezia in maschera. Treviso: Vianello libri, 1995.
SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.
SHAKESPEARE, W. Romeu e Julieta. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
___ Sonho de uma noite de verão e O mercador de Veneza. São Paulo: Ediouro, s/d.
___ Hamlet. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1979.
STANISLAVSKY, C. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1986.
___ A construção da personagem. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1983.
___ A criação de um papel. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1984.
___ Manual del actor. México, Editorial Diana, s/d.
SUASSUNA, A. Auto da compadecida. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
TEATRO na educação; subsídios para seu estudo. Brasília: MEC/SNT, 1976. Col. Cartilhas do MEC.
WACHOWICZ, L. A. O método dialético na didática. Campinas, SP: Papirus, 1989.
WILLIAMS, T. Um bonde chamado desejo. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1987.

PERIÓDICOS

ARTEunesp, São Paulo: Ed. Unesp, no 9, 1993.
ALCNTARA, E. Ensino básico: As opções para resolver o problema que está na raiz do atraso brasileiro. Veja, ano 24,n. 47. P. 46-58, 1991.
A MÁQUINA que Cospe Crianças. Veja, ano 24, n. 47, p.46-58, 1991.
NOGUEIRA, K.; Scavone, M. Formação ruim, idealismo e salário baixo. Veja (São Paulo), ano 28, n.6, p.10-16, 1995.
GUZIK, A.; Pereira, M.; L. (Org.) Dionysus (Especial: Teatro Brasileiro de Comédia), MEC/FUNARTE, n. 25 - 1980.
PEIXOTO, F. (Org.) Dionysus. (Especial: Teatro Oficina), MEC/SNT, n.26, 1982.
Pocktes electa. Caravaggio (Milano), 1994.
Pocktes electa. Raffaello (Milano), 1994.
SUSSEKIND, F. (Org.) Dionysus. (Especial: O Tablado), MinC/Inacem, n.27 1986.
TEATRO da juventude. (São Paulo), 1970.

LIVROS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

A - COM REFERÊNCIAS A ATIVIDADES INTEGRADAS E/OU ARTES CÊNICAS

ABRAHÃO, L. M., GONÇALVES, A., MELO, E. Integrando as artes. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

AGUIAR, G. Educação artística; primeiro grau. São Paulo: Ática, 1980.

COTRIM, G. Educação artística; expressão corporal, musical, plástica. São Paulo: Saraiva, 1978.

HAILLER, M. A. Fazendo arte. São Bernardo do Campo: CEPI, 1991.

LOPES, A. S. Jogos dramáticos; teatro no I grau. Atividades. Rio de Janeiro: Plurart, 1982.

___ Jogos de faz-de-conta; expressão corporal c/ movimento estátua e inventiva. Teatro no I Grau. Atividades. Rio de Janeiro: Plurat, 1983.

___ Jogos de observação e imaginação, habilidades físicas e vocais, reflexos e ritmo; teatro no I grau. Atividades. Rio de Janeiro: Plurart, 1983.

TELLES, N., COTRIM, G. Encontro com a expressão artística. São Paulo: Saraiva, 1977.

VASCONCELLOS, T., NOGUEIRA, L. Educação artística, reviver nossa arte, livro texto e caderno de atividades. São Paulo: Scipione, 1991. 5ª a 8ª séries.

WAACK, J. B., CHRISTOFOLETTI, M. C. B. Educação artística / estudo dirigido 5ª série. São Paulo: IBEP, s/d.

___ Educação artística / estudo dirigido, 6ª série. São Paulo: IBEP, s/d.

___ Educação artística / estudo dirigido, 7ª série. São Paulo: IBEP, s/d.

___ Educação artística / estudo dirigido, 8ª série. São Paulo: IBEP, s/d.

B - SEM PROPOSTAS DE ARTES CÊNICAS E/OU ATIVIDADES INTEGRADAS

ABRAHÃO, L. M. Música; comunicação. São Paulo: Cia. Edit. Nacional, 1977. v.1.

BRAGHIROLI, M., MORAIS, W. A. Educação artística. São Paulo: FTD, 1992. v.1-4.

MARCHESI, I. JR. Atividades de educação artística. São Paulo: Ática, 1991. v. 1-4.

MENEZES, C. R., BARRACHI, M. C. Iniciação musical. São Paulo: IBEP, s/d. v.1.

OLIVEIRA,M.G. Hoje é dia de arte; educação artística. São Paulo: IBEP, s/d. v.1-4.

PENTEADO, J. de A. Comunicação visual e expressão. São Paulo: Edit. Nacional, 1977. v.1.

SOUZA, A. M. de. Artes plásticas na escola. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1970.

XAVIER, N., AGNER, A. Viver com Arte ; Livro do Prof. e Caderno de Atividades. São Paulo: Ática, 1991. v. 1-4. Educação artística.

YAJIMA, E. Plástica - Educação artística. São Paulo: IBEP, s/d. v.1-4.

ANEXO 1

PROGRAMA DA MONTAGEM DE "SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO", NO COLÉGIO QUARUP

Textos da contracapa:

COMO SURGIU A IDÉIA

A partir de pequenas montagens feitas em anos anteriores, percebeu-se um certo jeito para produzir um espetáculo do gênero de Shakespeare.

Para realizá-lo, a escola Quarup de São Caetano do Sul e os estudantes das duas oitavas séries concordaram em se empenhar ao máximo para sair um bom espetáculo.

Na primeira página, dados do autor:

WILLIAM SHAKESPEARE

Um dos mais expressivos homens da literatura universal, representa o teatro renascentista da Inglaterra, sob o reinado de Elizabeth I. Não é só, transformou-se no ponto de referência de todo o teatro que viria depois, quer sob o aspecto técnico da dramaturgia, do repertório ou da análise da natureza humana em todos os seus matizes.

Entre muitos enigmas e lacunas da vida de Shakespeare, o que levou muitas pessoas a não acreditar em sua existência, temos a sua obra como herança. Entre elas: Ricardo III, A Megera Domada, Romeu e Julieta, Júlio César, Hamlet, O Rei Lear, Macbeth e muitas outras, além, é claro, de Sonho de Uma Noite de Verão.

Nasceu e morreu em Stratford-on-Avon, no interior inglês.

Nas duas páginas centrais, a ficha da montagem:

SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO

Atores	*Personagens*
TESEU	*CLAUDIA SALGADO*
EGEU	*ARTUR ZAKIS CNDIDO*
LISANDRO	*ALEXANDRE SPINA*
DEMÉTRIO	*RENATO BARBOSA DO NASCIMENTO*
FILÓSTRATO	*LAÍS A. ZERBINI UEDA*
QUINCE	*RONIE ALEXANDRE BUSO*
SNUG	*CASSIANO RICARDO OLIVA*
BOTTOM	*CARLOS GARCIA ESTEBAN*
FLAUTA	*MÔNICA NOEL RIBEIRO*
SNOUT	*MARCELLE RAHAL CLEMENTE*
STARVELING	*SANDRA OYAFUSO*
HIPÓLITA	*ELAINE CRISTINA PAGOTTO*
HÉRMIA	*GLÁUCIA BAMBIRRA SILVEIRA*
HELENA	*MARIA REGINA MANZINI*
OBERON	*RONALDO MATTIELLO*
TITNIA	*SILVIA DE PAULA GORZONI*
PUCK	*ANDRÉ SIGOLO ROBERTO*
FLOR DE ERVILHA	*TATIANA DE BRUYN FERRAZ*
TEIA DE ARANHA	*ROBERTA ZANONE*
TRAÇA	*LUCIANA ROSSI*
SEMENTE DE MOSTARDA	*LARISSA CAMBAUVA BOGSAN*
FADA	*BEATRIZ QUAGLIA*
PAGEM DE OBERON	*MAURO TIBANA*
CÉRIS	*ILARA ULIANA*
AUTOR:	*WILLIAM SHAKESPEARE*
PROFESSORES:	*IVAN FEIJÓ*
	VALDO RESENDE



FICHA TÉCNICA

CENÁRIO:	*MAURÍCIO FORONI*
	ADRIANA B. DO NASCIMENTO
	ANA CRISTINA CASTRO
	GISELE FERNANDES
	KÁTIA F. GIMENES
	LUCY NARA KANASHIRO
	MILLA FIORESE
	PAULA BICUDO
	RICARDO GAVA GARCIA
FIGURINO:	*ADRIANA CHIBANA*
	CRISTINA VALLETA
	ÉRIKA MOMBELLI
	LUCIANA MARTINS
	PATRÍCIA SPADA
ILUMINAÇÃO:	*ALLAN FRATTI*
	ACHILES DA CRUZ NETO
	FABIANO AUGUSTO JOÃO
	JOSÉ ANTONIO DUARTE
	MARCELO D'ANGELO
TÉCNICO CONVIDADO:	*DOMINGOS QUINTILIANO*
SONOPLASTIA:	*FERNANDO CÉSAR RIBEIRO*
	ARMANDO POLO JR.
	EDUARDO SANG
	MARCELO MARCHESAN
	MARCO ANTONIO SATO COSTA

PROGRAMA

REALIZAÇÃO:	*ANA CRISTINA V. DE CASTRO* *ADRIANA CHIBANA* *GISELE FERNANDES* *LUCY NARA KANASHIRO* *MILLA FIORESE* *PATRÍCIA SPADA*
EQUIPES DE TEXTO	
HISTÓRIA:	*ALLAN FRATTI* *ÉRIKA MOMBELLI* *ARMANDO POLO JR.* *FERNANDO CÉSAR RIBEIRO* *EDUARDO SANG* *MARCELO MARCHESAN*
BIOGRAFIA:	*CRISTINA VALLETTA* *JOSÉ ANTONIO DUARTE* *LUCIANA MARTINS* *MARCELO D´ANGELO* *MARCO ANTONIO SATO COSTA* *MAURÍCIO FORONI*
ILUSTRAÇÃO:	*RICARDO GAVA GARCIA* *ACHILES DA CRUZ NETO* *ADRIANA B. DO NASCIMENTO* *KÁTIA R. GIMENES* *FABIANO AUGUSTO JOÃO* *PAULA BICUDO*

Na quinta página, o contexto histórico de Shakespeare:

IDADE MÉDIA

O espírito humano elevado, facilmente verificável na produção literária, filosófica e em toda a arte. A cultura clássica ainda presente, cedendo espaço aos bárbaros germânicos e ao nascente cristianismo, influenciado por mouros.

Os feudos, povoados de nobres e plebeus, de verdades e lendas, de heróis e saltimbancos.

A alquimia, as fogueiras para bruxas e sábios, profetas e adivinhos. Às vezes, aliados a reis; outras, por esses sendo condenados à morte.

A palavra medieval tem conotação errônea, quase pejorativa, na mentalidade contemporânea. Quase sempre vista como um todo, com freqüência deixa-se de lado a grande extensão, o que leva forçosamente a uma redivisão. Períodos. Luz. Obscuridade. Tempos de guerra e paz. De conquista. Avanços e retrocessos.

Os pequenos bosques, cabanas perdidas. Os grandes castelos, rodeados por campinas verdejantes. Florestas fechadas, fauna e flora rica e vasta.

A Idade Média. A magia; o sonho possível.

Na terceira capa. texto dos professores:

Não estamos fazendo arte.
Teatro, para nós, uma atividade; uma área de estudo.
Possibilita, ao aluno, o sentimento de realização
aliado ao senso de valor como indivíduo.
Proporciona uma experiência criativa; prevê desenvolvimentos.
Assimilam-se valores; a classe torna-se grupo: confiança,
cooperação, amizade, conhecimento...
Reúnem-se outras formas, como a música, o desenho, a arquitetura,
a poesia, em uma única e tem-se a possibilidade concreta de verificar
outros resultados: no decorrer do próprio trabalho e na
apresentação pública.
Uma atividade coletiva, onda cada ação individual é fundamental,
talvez, seja esta a maior lição do teatro.
Tomara, tenhamos aprendido.

VALDO RESENDE

Objetivamente a função deste experimento é fazer o aluno contatar os mais variados aspectos do universo teatral: interpretação, textos, dramaturgos, figurino, iluminação, sincronicidade, sonoplastia, estética cênica, movimento, conscientização de espaço, etc. através de uma abordagem básica e simplificada.

Shakespeare foi escolhido por oferecer um amplo material de estudo.

O que apresentamos é um exercício, sem outras pretensões,
não pode e não deve ser apreciado de outra forma.

O teatro é uma expressão complexa e multifacetada, cujo aprendizado é fundamentalmente empírico, assim sendo, acreditamos ser importante o contato dos alunos com uma platéia, pois só dessa maneira é possível adquirir um parcial dimensionamento do que é fazer teatro.

Creio que atingimos este objetivo.

Grato pela atenção

IVAN L. C. FEIJÓ

A última capa estava em branco.

Anexo 2
ORIENTAÇÕES PARA UM TRABALHO VOCAL

O trabalho vocal, com crianças ou adultos, deve ser sempre cuidadoso, com a assessoria de profissionais habilitados, como um otorrinolaringologista e um fonoaudiólogo. O ideal é que o indivíduo seja avaliado por esses profissionais e por eles encaminhado para os exercícios corretos em caso de patologia detectada. Em sala de aula o professor deve, acima de tudo, informar procedimentos mínimos para um bom aproveitamento vocal. Estimular o aluno para suas exposições orais, orientando-o para o uso adequado da própria voz.

Ao longo da minha carreira como profissional de teatro encontrei diferentes tipos de exercícios, aplicados por profissionais que visavam orientar e preparar cada elenco para a montagem a ser realizada. Isto implica em que, para cada tipo de texto, ocorre diferentes exercícios, específicos a cada situação. Normalmente esse profissional acompanha o início dos trabalhos, deixando o grupo, em seguida, com uma série de exercícios para aplicação cotidiana durante toda a temporada do espetáculo.

No intervalo entre uma montagem e outra, cabe ao ator a manutenção de exercícios para sua própria voz. Profissionais ou amadores, os atores seguem esquemas similares de exercícios. Em sala de aula, utilizei alguns exercícios vocais, tendo sido auxiliado, na montagem dos mesmos, pela fonoaudióloga e preparadora vocal Marlene Fortuna, atualmente professora da Fundação Cásper Libero, em São Paulo, SP. Revi, para a redação desse anexo, alguns dados com a fonoaudióloga Zulina de Lira, atualmente clinicando no Rio de Janeiro, RJ.

O ideal é que cada criança passe por um exame com um otorrinolaringologista, para avaliação das suas condições vocais. Assim o professor evita comprometer ainda mais um problema que esteja em fase inicial, ou, na ausência de problemas, pode aplicar exercícios básicos para auxiliar o aluno em seu trabalho vocal. Em sala de aula, o fundamental é a criança tomar conhecimento de suas possibilidades vocais, assim como descobre seu potencial corporal, nas aulas de educação física.

Como resultado do funcionamento de um aparelho, a voz , com todo o aparelho que a produz, precisa de cuidados. Tudo deve começar com uma seção de aquecimento, para que esse aparelho funcione sem agressões. Os exercícios de aquecimento vocal supõe, conjuntamente, exercícios de relaxamento, estes propiciados com o aprendizado adequado de auto massagem. Em uma segunda etapa, cuida-se da respiração. A voz, como produto da vibração provocada pelo ar nas cordas vocais, carece do fortalecimento do diafragma e dos componentes respiratórios. Força, extensão, sustentação, são algumas características vocais que dependem de um bom funcionamento do aparelho respiratório.

Concluí-se os exercícios com aqueles direcionados à articulação e à respiração. É onde a criança deve associar ao exercício a consciência do que está falando, para quem e para onde fala. Quinze a vinte minutos diários mantém um bom potencial vocal. Se o professor dedicar uma aula exclusiva a aplicação de uma oficina de voz, onde possa observar cada aluno em separado, após essa etapa, nas aulas seguintes, dedicadas ao trabalho teatral, deve iniciar as atividades com os exercícios vocais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Não colocarei aqui nenhuma sugestão de exercício, dada as condições delicadas para a aplicação dos mesmos. Cada professor, interessado nesse trabalho, deve passar, ele próprio por profissionais competentes, para que, consciente de suas próprias possibilidades, possa orientar seus alunos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Anexo 3
PROGRAMA DA MONTAGEM DE "AS QUATRO ESTAÇÕES", NO COLÉGIO QUARUP

Textos da contracapa:

A PEÇA

Foi montada a partir das lendas de Adônis e Perséfone. O mito da criação das estações, "explicado" pelos gregos. Ao abordar o mundo helênico tivemos como proposta a aquisição de uma visão básica da formação do pensamento ocidental, a partir de um trabalho comparativo (a origem do mundo segundo a mitologia grega e a Bíblia, p.e.), para posterior desenvolvimento.

O PROCESSO DE TRABALHO

No início do primeiro semestre, os trabalhos foram genéricos, comuns a todos os alunos, buscando a afinidade de cada um, com os diferentes aspectos de uma montagem. Assim, foram definidas as duas equipes principais, palco e técnica; dentro de cada uma, foram iniciados os trabalhos específicos. Com o pessoal de palco, improvisações e jogos, buscando o texto final; e com a equipe técnica, os exercícios que vieram a formar as sub-equipes de figurino, cenário, etc..

Na página 3, a ficha da montagem:

EQUIPE DE PALCO – 8ª SÉRIE B

ALÉCIO CASTALDELI JUNIOR	*Narciso, Pã*
ANA CRISTINA DE ANDRADE SENA	*Perséfone*
ANDREIA FARAONI FREITAS	*Deméter, texto final*
ANTONIO RODRIGO S. FERREIRA	*Rei Céleo, Mortal*
ARNALDO DE MORAES F. JUNIOR	*Urano, Mortal*
CARLOS AUGUSTO GONÇALVES	*Hades*
CRISTIANA PISANESCHI	*Artemis*
FABIANA STRAMBIO DE REZENDE	*Atena*
FERNANDO RABELO MARCHESAN	*Poeta, Hermes, texto final*

LUCIANA CRISTINE F. MARTINS	*Ninfa, Mortal, filha de Céleo*
MARCIA PIERINA JULIANA	*Filha de Céleo, Mortal*
MARCUS VINÍCIUS DA S. RIBEIRO	*Dionisio*
MARIA LAURA DE OLIVEIRA	*Hemera, Mortal, filha*
MAURICIO FERRARI CEI	*Triptólemo, Mortal*
MAURÍCIO MARCON R. DA SILVA	*Adônis, Mortal*
NELSON DE SOUZA COSTA	*Apolo*
PAULA FREITAS FUSO	*Afrodite*
ROBERTA PAGOTTI FERRARI	*Hera*
SANDRA RUIZ CARONE	*Metanira, Mortal.*

Aluna convidada:

ADRIANA FARAONI FREITAS	*Zeus (2º Colegial C)*

Nas duas páginas centrais, a ficha técnica:

EQUIPE TÉCNICA – 8ª SÉRIE A

FIGURINO:	*Cibele Correard Piccolo* *Dennis Roger Mancini Santi* *Graziela Pisaneschi*
CENÁRIO:	*Janaina de Lima* *José Francisco de Souza Rolim* *Marcel Roberto de moraes* *Márcio Garrido Catto* *Ronaldo Shinzato*
SONOPLASTIA:	*Adriane Gianotti Nicodemo* *Rogério Barrionuevo Feliciano* *Silvio Sadao Hamasaki* *Débora Cristina Passador* *Dimara alves Espoladore* *Tasso Augusto C. dos Santos*

PESQUISA:	*Alexandre Alberto G. Silva* *Marisol Peinado Agudo* *Marcelo do Nascimento Arenas*
DIVULGAÇÃO:	*André Murano Melato* *Wellington Carvalho Sillas* *Ana Paula Ferreira Andreucci* *Aída Margarete Perretti* *Rene reis Marques* *Silvio César da Silva Roos*
TRILHA:	*Marcel* *Tasso*
MAQUIAGEM:	*Cibele* *Graziela* *Débora* *Janaina* *Marisol*
CONTRA-REGRA:	*Janaína* *Rogério* *André* *Rene* *Dennis*

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Nas páginas finais, texto do professor:

AS 4 ESTAÇÕES

LENDAS DA MITOLOGIA GREGA

"A arte é a representação, a ciência, a
explicação – da mesma realidade."
Herbert Read

A atividade teatral permite o desenvolvimento, simultaneamente, da singularidade do indivíduo e da consciência social do mesmo. Um processo onde o aprendizado ocorre mais por assimilação do que por aquisição específica de conhecimento.

É pensando nesse aspecto que apresentamos um trabalho baseado na religião da civilização helênica. História, religião, filosofia, mitologia, foram associados, numa "viagem" retroativa, em diferentes aspectos de épocas distintas. A livre criação de figurinos, cenários, e demais elementos de uma montagem, reuniu os alunos nas principais formas de expressão conhecidas como arte.

Para o futuro, levarão referências que certamente serão associadas aos mais diversos campos da atividade humana ocidental, fartamente impregnada da cultura grega. Para a vida pessoal, a experiência concreta do trabalho coletivo, cujo êxito depende fundamentalmente da ação isolada de cada um.

Numa época perdida no tempo, deuses determinam a necessidade de equilíbrio para a terra e os que nela habitam. Mais do que nunca, temos hoje a consciência dos desequilíbrios, de toda a espécie, predominando esmagadoramente sobre o humano. A ingenuidade da mitologia grega já não nos cabe. Suas lições, todavia, permanecem soberbas, plenas de sabedoria.

"Tomara, possamos encontrar equilíbrio semelhante para nossas vidas"

VALDO RESENDE

A quarta capa estava em branco.

ANEXO 4
Texto final de "A Farsa dos 3 Santos"

Roteiro montado a partir dos trabalhos com a oficina de teatro, para apresentação nas comemorações do ciclo junino

1 – Céu – Anjos, São Pedro e Deus.

- Os anjos aprontam brincadeiras com o santo; pregam susto; tomam a chave; fazem um pega-pega. A cena cresce com batidas lá fora: é Deus quem quer entrar. Os anjos, com a chave de São Pedro continuam a brincar; o santo desespera-se. Apela para milagre... deixa os anjos estáticos, retoma a chave e abre a porta para Deus.

2 – Céu – Deus e São Pedro.

- Deus dá uma bronca. São Pedro reclama de suas atribuições e fama (Chuva, trovão, chave do céu). Reclama da balança quebrada: quer mudar de função; sugere passar a bola para São João. Deus libera os anjos. Promete ao santo pensar no assunto e saem par juntos ver o conserto da balança que pesa os pecados dos pretendentes a entrar no céu.

3 – Terra – Lenhadores, ecologistas e Santo Antônio.

- Lenhadores cortam lenha para uma fogueira de São João; comentam sobre a festa (O que há; o que irá acontecer) quando são interrompidos por dois ecologistas sádicos: torturas ideológicas. Quando chega a hora do extermínio final, quando os lenhadores devem ser abatidos pela lógica implacável dos oponentes, estes são salvos por Santo Antônio. Os lenhadores levam o santo para comemorar o ocorrido junto aos parentes.

4 – Terra – Lenhadores, familiares e Santo Antônio.

- Comenta-se o ocorrido; a família enaltece os milagres do santo. Em um canto, uma solteirona brinca com um mal-me-quer (- Vou casar; não vou casar...); dá resultado negativo; ela sai, à surdina, para chamar amigas na mesma situação. Precisa de ajuda, já que tem o santo em casa. A família insiste para que o santo fique para a festa; ele recusa, tem encontro marcado com São João; ficará em espírito. Vai embora.

5 – Terra – Solteironas, Santo Antônio, São João e o diabo.

- Santo Antônio tenta voltar para casa quando é preso em uma emboscada preparada pela solteirona e suas amigas. Cada uma resume a sua história e propõe um castigo para o santo. Quando resolvem partir para executar o castigo, o santo é salvo pela chegada de São João. Este tenta fazer com que as

mulheres soltem o outro; elas negam. João resolve apelar: chama o diabo. Este chega e aterroriza as mulheres, que fogem. Os santos agradecem a cooperação do demo e mandam-no embora.

6 – Terra – Santo Antônio e São João.

- Aliviados, comentam o ocorrido. São João está preocupado com sua festa pois há alguém, no céu, pedindo a extinção das fogueiras, por razões ecológicas. Os santos discutem outros pontos ecológicos que são esquecidos e seguem para o céu.

7 – Céu – Chico Mendes, São Sebastião, Santo Antônio, São João e Anjos.

- Chico Mendes pede ajuda para São Sebastião, o protetor das matas, para que este o ajude a acabar com as fogueiras; apresenta cálculos do quanto é consumido em madeira, no dia de São João. Os dois santos chegam ao céu e João defende a sua festa. Santo Antônio manda São Sebastião cair for a, pois junho não é o mes dele. Cresce a discussão entre São João e Chico Mendes. São interrompidos pela entrada dos anjos que vêm com adereços e enfeites para a festa junina que haverá no céu. Chico seenfurece; quer que os anjos parem; São João contra-argumenta: só porque ele é mártir da Amazônia não vai querer mandar no céu. Os dois ameaçam partir "para o braço".

8 – Céu. Todos os personagens anteriores mais Deus e São Pedro.

- Entram Deus e São Pedro, acabando com a briga. Mandam Chico embora. Os anjos continuam a decorar o ambiente. Os 3 santos reclamam sua condição com Deus; querem novas funções. Deus dá exporron (fome, drogas, corrupção... não há tempo para picuinhas); o jeito é mandar os santos para o purgatório, para que esfriem a cabeça. Os anjos ficam tristes; não haverá festa no céu. Resolvem apelar.

9 – Céu. Deus, os 3 santos, os anjos e Maria.

- Os anjos apelam para Maria; esta apazigua os ânimos e reflete sobre a imagem/função de cada santo, a origem das características e o sentido destas para os homens. Intercede à Deus; este livra os santos do purgatório; a festa acontecerá no céu e na terra. São Pedro não irá, neste dia, catalogar pecados leves; São joão terá sua fogueira, mas economizando madeira, ele deverá induzir todos a fazerem isso. Santo Antônio, em comemoração às festas juninas, fará alguns milagres, dando marido a algumas das solteironas.

10 – Terra. Lenhadores, solteironas, convidados e Santo Antônio.

- Festa de São João; dança-se a quadrilha, rapidamente. Servem-se doces. Três solteironas arranjam namorados: Uma começa o namoro, outra volta um namoro interrompido e a terceira é pedida em casamento. A solteirona da casa dos lenhadores sobra; desesperada, olha para o céu e desanca com o santo; este desce à terra e, com ele, o pessoal do céu.

unesp

11 – Terra. Todos os personagens.

- Santo Antônio esclarece que a solteirona sobrou por ter chefiado as maldades, no ataque anterior. Promete dar um namorado a ela no próximo ano. Ela se consola, resolve esperar, sem deixar de ameaçar o santo. O diabo reclama da pouca participação. Os três santos retrucam que ele teria poucas chances, dado ao sucesso que os três fazem entre os fiéis. Chico Mendes, atendendo a um apelo de Maria, faz as pazes com são João, elogiando a economia de madeira que presenciou nas fogueiras que viu; convida a todos para cantar e dançar em homenagem ao santo (A música sugerida é "São João, Xangô Menino", de Caetano Veloso).

Valdo Resende, Junho/92
Trabalho elaborado em oficina de teatro para o Colégio Metodista,
de São Bernardo do Campo – SP.

ANEXO 5
CONVITE-PROGRAMA DA MONTAGEM DE *MEDÉIA/GOTA D'ÁGUA*, NO COLÉGIO METODISTA

A OFICINA DE TEATRO DO COLÉGIO METODISTA
8as Séries C e D

CONVIDAM PARA A PEÇA

BASTA UM DIA
(Medéia – Gota D'água)

Junção do original grego, MEDÉIA, de EURÍPEDES, com a adaptação brasileira, e GOTA D'ÁGUA, feita por PAULO PONTES e CHICO BUARQUE DE HOLANDA
Dia 26 de Novembro, às 14:00 e 20:00 hs, no SIGMA

A universalidade de uma obra de arte desconhece o tempo. Assim é com MEDÉIA, a tragédia do grego EURÍPEDES que mantém força, magia e beleza em um texto incomparável.

25 séculos após, CHICO BUARQUE e PAULO PONTES adaptam o mundo clássico para o cotidiano brasileiro. MEDÉIA é JOANA, em GOTA D'ÁGUA.

Colocar nossos alunos em contato com dois trabalhos de valor indiscutível foi apenas um dos objetivos. Contados como um único momento, permitiu-nos um olhar sobre a condição humana, inalterável como o decorrer do tempo. Abriu-nos perspectivas de um estudo sobre o teatro formal e a realização ritualística do mesmo.

Medéia e Joana. A mulher sob uma sociedade cruel. A filosofia grega não solucionou o mundo e toda a evolução decorrida desde então evidencia precariedades.

As manchetes absurdas dos nossos jornais são velhas. Em situação limite, o ser humano é animal acuado e revida com a barbárie. Vale a pena deliciar-se com a beleza poética desses textos; sobretudo, cabe refletir, repensar passado e presente para trabalhar por um futuro melhor.

SÃO BERNARDO / NOVEMBRO / 1992

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES


1


2






3

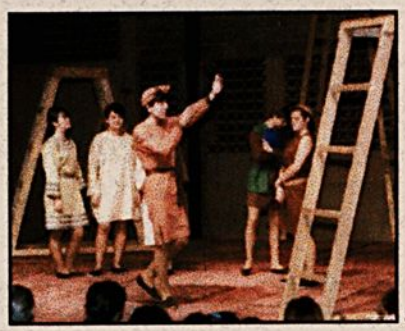
1 – Projeto de vestuário. Aluno: André Murano Melato, 7ª série/Quarup.

2 – Semi-arena dentro da sala de aula, 7ª série/Quarup.

3 – Personagem utilizando *skate*. Alécio Castaldeli Júnior, 8ª série/Quarup.

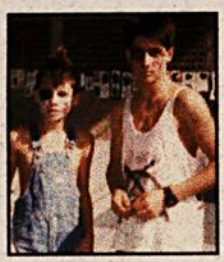

4

4 – Cena: "Sonho de uma noite de Verão"; pessoal do Castelo, 8ª série/Quarup.


5

5 – Cena: "Sonho de uma noite de Verão"; pessoal da floresta, 8ª série/Quarup.

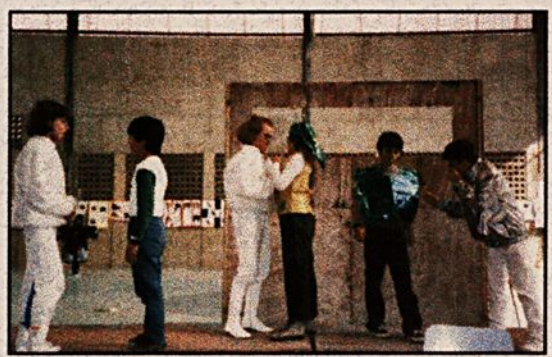



6

6 – Da esq. p/ direita: Maurício Marcon, 8ª série; Daniel Cubero e Fernando Massei, 6ª série. Quarup. Oficinas de maquiagem ocorreram em todas as turmas.


7

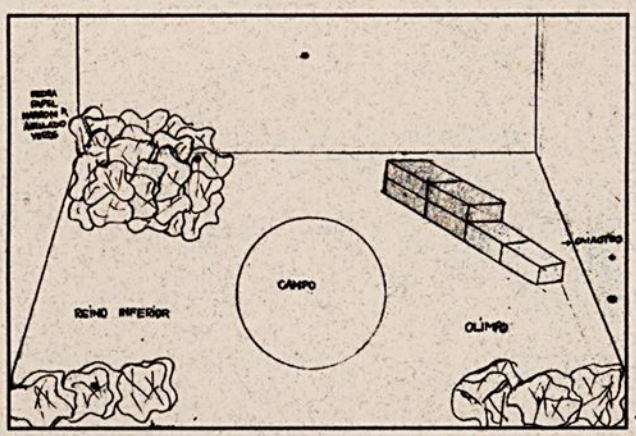

8


9

7 – Apresentação na quadra de esportes do Quarup. Cena do "Casamento Caipira", 7ª série.
8 – Elementos simples para compor a cena. 6ª série/Quarup.
9 – Elementos de vestuário confeccionados com papel. 5ª série/Quarup.
10 – Máscaras de cartão decorado. 6ª série/Quarup.
11 – Detalhe da quadrilha, no "Casamento caipira". 7ª série/Quarup.


10


11



12



13



14

12 – Projeto da aluna Janaína de Lima para o cenário de "As quatro estações". 8ª série/Quarup.

13 – Apresentação de "As quatro estações", da 8ª série/Quarup, no palco do IMES.

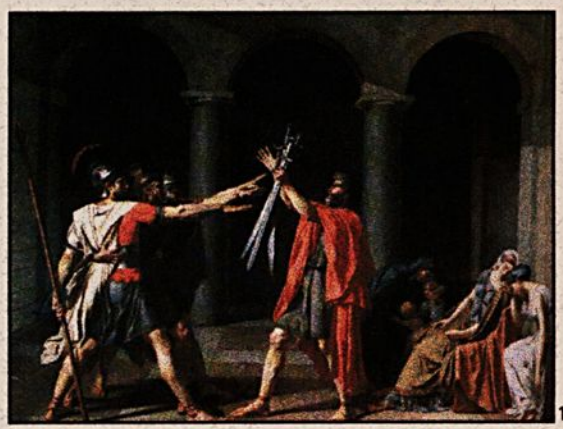
14 – Detalhe de uma cena de "As quatro estações", da 8ª série/Quarup.

15 – Projeto para boneco de luva. Aluno: Wagner R. P. Silva. 6ª série/Metodista.

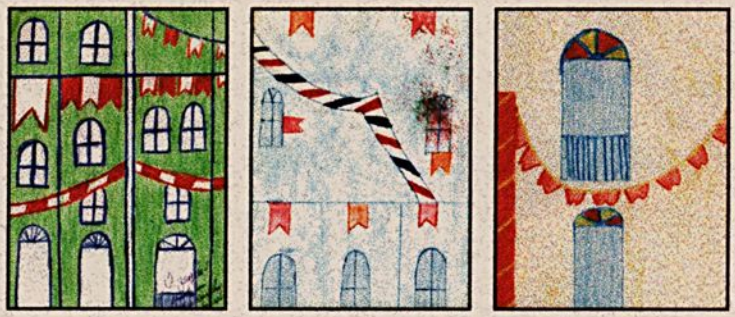
16 – Exemplo: DAVI, L., "O Juramento dos Horácios", 1784, Museu do Louvre.



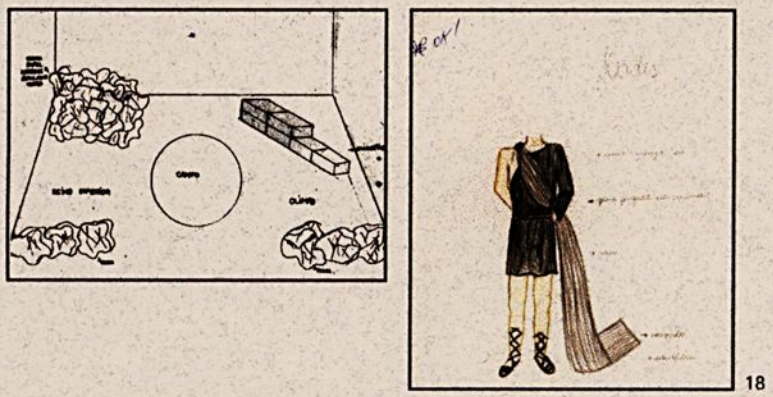
15



16



17



18



19



20

17 – Trabalhos, em giz de cera, sobre a obra de Volpi. Alunos, da esq. p/ direita: Rodrigo Bulgarelli, Maria Angélica R. Freitas e Ellen Torres. 7ª série/Metodista.
18 – Perspectiva na elaboração de projetos de cenário e vestuário.
19 – Máscaras de sacos de papel. 5ª série/Terra Mater.
20 – Máscaras de cartão decorado. 5ª série/Quarup.



21



22

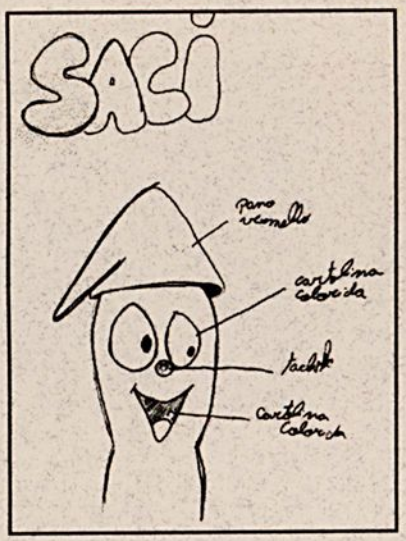


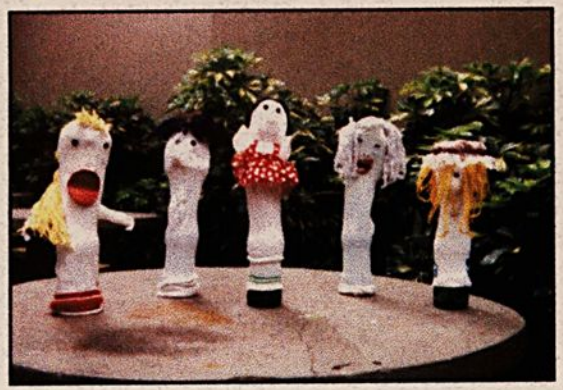
23

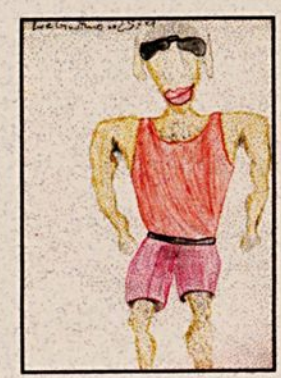


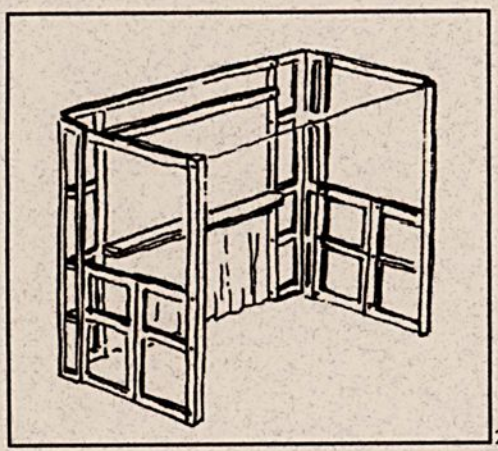
24

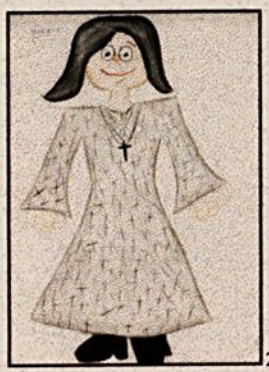
21 – Adaptação de um conto de fadas. 5ª série/Metodista.
22 – Caracterização para "O gato de botas motoqueiro". 5ª série/Quarup.
23 – Bonecos elaborados pela 6ª série/Terra Mater.
24 – Projeto de boneco. Aluna Ana Luza. 6ª série/Terra Mater.




25


27


26


28

25 – Noções de desenho na elaboração de projetos de bonecos. Aluno: Renato G. Failla. 6ª série/Terra Mater. Ao lado, outros exemplos obtidos na atividade.
26 – Caixa para apresentação de bonecos. Todas as etapas da confecção desse material está em: MACHADO, M. C., *Como fazer teatrinho de bonecos*, 1970.
27 – Elaboração gráfica de personagem. Aluno: Luiz Gustavo, 7ª série/Metodista.
28 – Caracterização da personagem. Aluna: Fernanda Klein, 7ª série/Terra Mater.



29



30



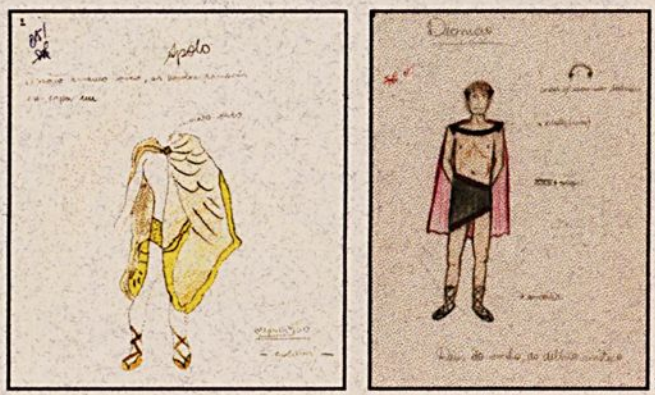
31

29 – Apresentação em sala de aula. Aluno: Alexandre Zanetti, 7ª série/Quarup

30 – Artes plásticas na elaboração de vestuário. Projeto de Cibele Correard Piccolo, 8ª série/Quarup.

31 – Capa do programa da peça, elaborado pela equipe de divulgação. 8ª série/Quarup.

32 – Projetos da equipe de figurinos. 8ª série/Quarup.



32





33

INSTITUTO DE ARTES · UNESP
BIBLIOTECA

33 – Aplicação de maquiagem, pela equipe, nos alunos Arnaldo de Moraes F. Jr. e Adriana Faraoni Freitas. 8ª série/Quarup.

34 – O ato teatral para públicos específicos: Da esq. p/ direira: Apresentação em sala de aula, 7ª série/ Quarup; pública, no IMES, 8ª série/Quarup, e para os colegas de outra sala da mesma série, 8ª série/Metodista.







34



cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20