

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

MARINA REVIEJO RIGATTO

LITERATURA E TEATRO:
o texto como dispositivo para o experienciar teatral

São Paulo
2021

MARINA REVIEJO RIGATTO

**LITERATURA E TEATRO:
o texto como dispositivo para o experienciar teatral.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

São Paulo

2021

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade do Estado de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Rigatto, Marina Reviejo

Literatura e Teatro: o texto como dispositivo para o experienciar teatral /
Marina Rigatto; orientador, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. - São Paulo, 2021.
46 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Artes
Cênicas / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

1. Literatura. 2. Teatro. 3. Interdisciplinar . 4. Virtual. 5. Educação. I. de Souza
Barros Pupo, Maria Lúcia. II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

A todos que estiveram comigo nessa
jornada.

Agradecimentos

À todos os professores com os quais tive a oportunidade de aprender e me inspirar para chegar até aqui.

Às professoras Tamara e Juli que me receberam em suas salas de aula sempre com muito coleguismo e abertura, sendo essenciais para que o trabalho se concretizasse no ambiente escolar.

À Malu, não só por sua orientação durante este ano, como também por todas as aulas que tive o prazer de frequentar e pelas quais construí conhecimentos valiosos.

Aos meus pais que me criaram para o mundo e sempre me ampararam quando necessário.

Aos meus colegas de turma que trocaram e cresceram comigo ao longo da graduação.

À Lilian, à Marcelle e ao José Pedro que enfrentaram este ano comigo com muito apoio, assim como, companheirismo e sem os quais esse trabalho pareceria impossível de ser concretizado.

Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.

Yolanda Reyes

RESUMO

O trabalho em questão realiza o levantamento de práticas teatrais com crianças partindo do contato com obras literárias como geradoras de experiências. Também, em consequência dessa relação, buscou-se proporcionar o interesse e a valorização do público alvo para ambas as linguagens. O contato com distintas realidades presentes no mundo literário visou promover a ampliação de repertório dessas crianças a fim de ampliar as possibilidades do lúdico, crítico, simbólico e criativo a partir da linguagem teatral. O desenvolvimento se deu por meio de oficinas, dentro e fora do ambiente escolar, atingindo crianças de 6 a 10 anos de idade. Todas as propostas de desenvolvimento ocorreram pelo meio virtual como forma de trabalho, em decorrência da pandemia da Covid19. Tendo em vista o distanciamento social, buscou-se também instaurar um ambiente de troca e vivências coletivas.

Palavras-Chave: práticas teatrais; obras literárias; crianças; meio virtual; ambiente de troca; vivências coletivas.

SUMÁRIO

Primeiros passos.....	1
1. Vivências pessoais.....	4
2. Os panoramas brasileiros.....	7
3. A escola.....	9
3.1 A leitura e as artes na escola.....	11
4. As oficinas.....	15
4.1 Títulos trabalhados.....	16
4.2 Faixa etária.....	19
5. O teatro e prática virtual: detalhando as oficinas.....	20
5.1 “Era Uma Vez Um Tirano”.....	24
5.2 “História Fora de Moda”.....	29
5.3 “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”.....	34
5.4 “Ou isto ou aquilo”.....	37
Conclusão.....	41
Referências.....	44

Primeiros passos

As ideias para o desenvolvimento deste trabalho surgiram a partir de minha experiência como estagiária vinculada ao programa de Residência Pedagógica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) realizado no ano de 2020 na EMEF Ibrahim Nobre de São Paulo. Infelizmente a escola reflete bem o que percebemos quanto à questão do teatro no ambiente escolar, isso porque além das artes terem uma menor importância no sistema curricular, são poucas as escolas que contam com professores que lecionam artes que tenham outras formações, diferentes de artes plásticas. Longe de criticar os professores, por mais esforço que eles façam em proporcionar uma diversidade de atividades para seus alunos, a abordagem das outras linguagens artísticas se torna muito defasada. Infelizmente, apesar da criança passar diversos anos na escola, ao longo de todos os ciclos, os professores curriculares de artes raramente fazem parte de distintas vertentes artísticas. Apesar da Lei 13.278/2016 incluir as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos de todos os níveis da educação básica, ambas as escolas que fizeram parte desse trabalho, EMEF Amorim Lima e EMEF Ibrahim Nobre se enquadram no contexto acima.

Oportunamente tive contato com o trabalho de doutorado de Heloíse Vidor, *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário*, me incentivando a explorar o trabalho interdisciplinar que vem ganhando cada vez mais espaço no ambiente escolar. A partir do contato com sua pesquisa, meu incômodo quanto ao cenário escolar, pode se unir ao forte incentivo à leitura, presente sobretudo na EMEF Ibrahim Nobre, na busca de caminhos interessantes a serem explorados nessa perspectiva interdisciplinar.

Longe de olhar o trabalho de Vidor como diretrizes a serem seguidas, muitas vezes caminhei quase em direções opostas, como a questão da escolha da faixa etária dos participantes do trabalho prático. Foi por meio de sua tese, entretanto, que ampliei meus horizontes de atuação na escola e apesar de compreender que ela parte do teatro para adentrar a leitura e este trabalho parte da literatura para adentrar ao teatro, no final, o processo interdisciplinar sempre decorre da busca de uma conversa entre as partes. A interdisciplinaridade, dessa forma, torna a recíproca relevante, o que permite igualar alguns propósitos como o de "descobrir como conjugar a leitura a propostas lúdicas advindas do teatro" apresentado por Vidor

(2015, p.20), assim como o compartilhamento do pensamento de que “a união entre leitura e teatro pode revitalizar ambos os campos” (VIDOR, 2015) .

Como menciona Arendt, a escola deve atuar abrindo portas para a relação com o diferente ao mediar a transição da criança entre o mundo conhecido (familiar) e o mundo desconhecido (social). A vontade de trabalhar com o universo literário vai além de um prazer pessoal pela leitura e parte também do reconhecimento de sua importância no meu processo de formação pessoal e profissional. Constitui-se, dessa forma, uma visão de que a literatura contribui para o enriquecimento das práticas teatrais.

Ao incorporar o texto, o jogo teatral inevitavelmente se amplia, uma vez que diferentes visões de mundo de autores distantes no tempo e no espaço são problematizadas e os participantes passam, então, a se ver de posse de recursos originais para pensar a condição humana (PUPO, 2005, p.140).

Se o material literário surge com a potencialidade de ampliar os caminhos e alargar os sentidos do fazer teatral, ele, por sua vez, contribui no levantamento de lógicas distintas em um ambiente propício à troca, gerando o fortalecimento de uma identidade individual e coletiva em consonância ao pensamento de Paulo Freire: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Por meio desses pensamentos surgiram três oficinas, dentre as quais uma foi realizada no contexto informal e duas no contexto formal dentro das matérias curriculares de Artes e Sala de leitura. O desejo de desenvolver essas atividades provém também do momento sócio-histórico vivenciado por nós com a pandemia que justamente por fragilizar e relativizar as relações e as trocas humanas, que por sua vez são tão viscerais a linguagem teatral, tornou sua existência e resistência ainda mais necessárias nos dias atuais.

A partir da abertura para a experiência teatral, busca-se a valorização do trabalho coletivo que se constitui no processo de escuta. Seguindo esse raciocínio, o desenvolvimento do teatro a partir do jogo surge como meio de desenvolvimento da capacidade de questionar e refletir sobre as situações em que se está ou que se observa no processo de criação, como nos elucida Pupo no livro “Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral”.

Dentro da construção de aprendizagens e do contexto formativo de crianças e jovens o que se objetiva é que esse acesso aprofundado ao mundo alheio não remonte somente às possibilidades criadoras, mas também e principalmente, remodele aspectos das relações em seu cotidiano.

Atuação que se tornou ainda mais difícil no cenário de ensino virtual, mas que apesar de todas as dificuldades e incertezas tornou o trabalho ainda mais necessário para mim. Decorre disso a perspectiva de trabalhar o diferente por meio da literatura e o coletivo por meio do teatro, questões tão relevantes ao processo social.

Dessa forma, o desenvolvimento do trabalho teve como objetivo o levantamento de propostas significativas no contexto virtual que fossem relevantes para se trabalhar na interdisciplinaridade entre literatura e teatro, assim como proporcionar vivências que permitissem a reflexão sobre dificuldades e facilidades de se trabalhar com diferentes textos literários. Por fim, poder tecer uma análise sobre a possibilidade de vislumbrar a literatura como introdutória de novas visões de mundo e analisar as possibilidades de aprofundamento e ampliação dessas visões a partir do trabalho teatral.

1. Vivências pessoais

O olhar para a literatura, assim como o interesse inicial na tese de Vidor, partem de uma trajetória pessoal. Essa trajetória se inicia desde a infância, da qual carrego lembranças de minha mãe lendo livros para mim, me ensinado a ler e de me sentir empolgada com descobertas que realizei por meio da leitura. A realização do projeto me possibilitou inclusive, revisitar alguns livros que fizeram parte da minha infância bem como descobrir novas obras de autores que me encantaram nessa época, como foi o caso de Ana Maria Machado.

Foi posteriormente ao início do projeto que me atentei a vivências escolares, da qual me recordo de alguns textos e momentos de leitura justamente por estarem relacionados a atividades outras que permitiam expandir as vivências propiciadas pelo contato individual com o texto.

Recordo-me, por exemplo, de uma primeira atividade realizada nessa direção no quinto ano do ensino fundamental no contexto das aulas de português, na qual por meio da fábula “A cigarra e a formiga” preparamos pequenos tribunais para discutir quem estava correto na história, a cigarra ou a formiga. Lembro-me que um dos momentos mais empolgantes era quando realizávamos ou presenciávamos um discurso que adentrava em questões que não estavam realmente no texto, mas que faziam ramificações propícias e interessantíssimas a partir dele.

Ninguém gostava de ser o “advogado” do lado que pessoalmente não concordava, entretanto, analisando posteriormente consigo perceber como essas situações eram importantes para se trabalhar a dialética e a representação, bem como exercitar a alteridade, que não necessariamente, conduzia a uma mudança de pensamento, mas sim, ampliava nossa visão sobre determinada situação que nos havia sido apresentada pelo texto.

No avançar da vida escolar, seguindo nessa mesma linha, tive algo parecido com outra professora, da matéria de literatura, mas dessa vez constituindo o tribunal a partir do livro “Os miseráveis”, lido em uma versão resumida, no qual o réu era o personagem Jean Valjean. Foi uma vivência muito rica para minha vida escolar porque possibilitou revisitar o tipo de experiência que havia tido no quinto ano, só que agora de maneira mais amadurecida com uma temática de maior complexidade e de valor histórico também. Nesse ponto, o interessante foi que por vontade

própria, fui em busca de um aprofundamento do período histórico, o que me levou a construir conhecimentos e interesses acerca da Revolução Francesa que me instigavam muito mais do que a forma que era apresentada pelos materiais didáticos da escola.

Não poderia deixar de elucidar que desde a adolescência e até hoje, os livros literários que misturam relatos históricos com ficção se tornaram os mais convidativos e prazerosos para mim.

Na minha trajetória teatral o imbricamento com a literatura também esteve presente principalmente a partir dos meus 15 anos quando comecei a fazer parte da Sarcástica Companhia de Teatro da cidade de Limeira, interior de São Paulo. Dois trabalhos foram construídos a partir de textos literários não dramáticos. O primeiro deles que cheguei a finalizar foi a partir do livro “Primeiras estórias” de Guimarães Rosa e o segundo do qual fiz parte somente dos primeiros meses da montagem foi realizado a partir do conto “Um artista da fome” de Franz Kafka.

Por meio do processo de construção dos espetáculos conhecíamos e líamos outras obras do autor, já que o diretor/professor da Companhia, Daniel Martins, fazia questão que entendêssemos mais sobre o autor a fim de compreendermos mais o contexto do qual fazia parte a obra com a qual estávamos trabalhando. Guimarães Rosa foi e ainda é um autor que possui títulos presentes nas listas de leituras obrigatórias do vestibular, mas que pouco me era instigante na época escolar. A partir do aprofundamento para a criação do espetáculo e do experienciar de outras nuances presentes no texto a partir do teatro, passei a enxergar suas produções com outros olhos e se tornou um autor possuidor de obras que passaram a ganhar grande admiração de minha parte.

Partindo de meus relatos podemos perceber, por exemplo, que o trabalho com uma literatura poderia facilmente tornar-se uma atividade presente em uma aula de história. Além, é claro, da potencialidade de pertencer a uma aula de teatro como nos mostram os trabalhos de Maria Lúcia Pupo, “Entre o Atlântico e o Mediterrâneo: uma aventura teatral”, e de Heloíse Vidor, *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. Trabalhos esses que nos revelam como a literatura pode adentrar a campos multidisciplinares se tornando ainda mais rica para o ambiente escolar quando encarada dessa forma.

Constatou-se que a exploração sensível e intelectual de um texto, através de práticas lúdicas que incentivem e priorizem o contato direto do leitor com a obra em sua materialidade e com o objeto livro, estando vinculadas ou não à encenação, cria espaços interdisciplinares potentes para imbricar ensino e criação artística (VIDOR, 2015).

2. Os panoramas brasileiros

A importância de darmos mais espaço à linguagem literária dentro da escola decorre de a leitura ser uma prática que ainda precisa ganhar espaço no dia a dia da nossa população. A edição de 2020 da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IBOPE, 2020) aponta que o número de brasileiros que possuem o hábito ler é de 52% e ainda revela que esse número é menor do que o número registrado em 2015, que corresponde a 56%. Outro ponto de atenção apontado pela pesquisa é de que a média de livros inteiros lidos em um ano é de 4,2 livros por pessoa.

Se a leitura, e paralelamente a literatura, ainda são questões com as quais devemos nos preocupar em nosso país, por outro lado podemos perceber que isso vem ocupando a atenção e espaço em nossas esferas sociais, revelada pela facilidade de encontrarmos pesquisas sobre o assunto, índices recentes e projetos políticos e sociais dentro e fora das escolas. No que compete à escola, percebemos a grande mobilização realizada em seus patamares quando a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil nos revela que mais da metade dos leitores¹ leem por indicações de professores ou da escola. Mobilização essa que fica ainda mais evidente pelos dados de que a única faixa etária que apresentou aumento de leitores foi a de crianças de 5 a 10 anos e que os pré-adolescentes compreendidos entre as idades de 11 a 13 anos correspondem ao maior número de leitores (81%). Não é estranho dizer, portanto, que são essas mesmas faixas etárias que mais alegam ler por gosto próprio.

Quanto ao tipo de material que está sendo lido, a pesquisa demonstra uma queda em todos eles, mas chama atenção para uma queda acentuada nos “livros de literatura por vontade própria” em relação à pesquisa anterior. As análises, entretanto, deixam claro como a escola tem atualmente um papel importante na mudança desse cenário, já que 52% dos leitores de literatura, especificamente, afirmam que o interesse por esse tipo de leitura começou devido a indicações da escola e de seus professores. Os jovens ainda em idade escolar (5 a 17) estão entre os que mais afirmam que seu interesse pela literatura se deu por meio dessa influência. Um dado interessante a ser destacado no contexto desse projeto é que o

¹ Leitores: aqueles que leram inteiro ou parte de um livro nos últimos três meses (definição em Retratos da Leitura no Brasil 5 edição).

maior número de alunos que afirmam essa influência se encontram entre a faixa etária de 5 a 10 anos (77%), que é também a faixa etária contemplada nas oficinas práticas deste trabalho.

Se o ambiente educacional se coloca como uma importante porta de entrada para a literatura, ele também se revela importante no processo de diversificação do material que está sendo lido. Em ordem decrescente os tipos textuais mais lidos por aqueles que estão estudando são os contos (31%) e os livros didáticos (27%), ambos propriamente diversos em suas temáticas e conteúdos, enquanto os mais lidos por aqueles indivíduos que não estão estudando são a Bíblia (45%) e os livros religiosos (29%). Logo, não só o ambiente escolar se revelou realmente importante no que concerne ao cenário da leitura em nosso país, como o próprio processo de escolarização garantiu a formação de adultos que buscam a diversidade dentro de suas leituras, já que conforme maior o nível de escolaridade maior a diversidade de gêneros lidos segundo os índices apresentados.

A relevância do acesso e da busca pela diversidade de leituras está na compreensão de que isso pode nos gerar uma ampliação de nossos saberes e conhecimentos, como também de nossa visão de mundo. Como nos comunica Pupo:

O texto literário descortina um universo ficcional que nos permite ampliar a apreensão do mundo. Mediante a ficção, o fruidor saboreia “ outras vidas” que podem levá-lo a desvendar perspectivas até então não reveladas sobre o ser humano (PUPO, 2005, p.138).

Dessa forma, quando pensamos no material literário a diversidade é inerente para que as consequências apontadas por Pupo sejam geradas de maneira realmente significativa.

3. A escola

Se considerarmos que em seu funcionamento normal a escola já vinha enfrentando dificuldades em assumir seu papel formador em contraponto a uma pressão utilitarista, que dirá no sistema de aulas virtuais em que o contato se reduz a imagens na telas e a aprendizagem a transmissão de conteúdo. É claro que a generalização é sempre problemática, mas por minha experiência, muitos alunos ficaram restritos à realização de atividades em uma apostila oferecida pelo município de São Paulo tendo as aulas síncronas basicamente como um espaço de correção por parte do professor e raramente como um espaço de compartilhamento e até mesmo de criação. No que diz respeito a escolas estaduais, pelo relato de outros estudantes estagiários, no ano de 2020 o contato direto entre professores e alunos era praticamente inexistente, sendo que todos os alunos das diversas escolas acompanhavam as aulas gravadas e disponibilizadas pelo Centro de Mídias².

Se a tecnologia pode ser vista como uma forma de reduzir as implicações do isolamento, parece que no cenário das escolas ela não teve seu potencial explorado, mesmo se desconsiderarmos a falta de acesso a esse tipo de recurso, que mostrou-se significativa dentro das escolas públicas. Sendo assim, a forma como o ensino passou a se dar frente ao isolamento social acabou por favorecer um isolamento de outras vivências a partir do contato com seus colegas de sala, algo de extrema importância no processo de constituição da criança como cidadão. A inserção da literatura e do teatro na vida dessas crianças e jovens pode ser um bom caminho quando pensamos em suas significativas contribuições para o processo de alteridade. Logo, quando analisamos as possibilidades de fruição literária de forma coletiva e o desejo de seu acontecimento dentro do ambiente escolar, Colomer nos lembra que:

[..]compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças

² Centro de Mídias SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br>.

a oportunidade de atravessá-la (apud Colomer, SME / COPED³, 2020, p.33).

Somado a tudo isso, considerar o trabalho teatral é proporcionar ao ambiente escolar a valorização cultural, a ação coletiva e as possibilidades de enriquecimento simbólico e crítico por parte dos alunos.

Se em 2005 Dufour já revela preocupações quanto à constituição do mundo simbólico das crianças frente ao tempo excessivo que elas passavam utilizando aquilo que ele chama de "próteses sensoriais" (televisão, celular, vídeo game...), o que podemos dizer quanto a realidade a partir da pandemia na qual essas "próteses" dominaram o nosso dia a dia?

Em seu livro "A arte de reduzir as cabeças" Dufour (2005) critica a exposição excessiva a imagens, principalmente, antes de uma iniciação efetiva a prática simbólica que ocorre a partir de uma relação com o "texto"⁴, através da qual a criança irá inferir suas próprias relações imagéticas. Revelando a importância de se valorizar o contato da criança com os materiais textuais, como a literatura.

A audição de um contador de histórias ou a leitura de um romance desencadeiam uma atividade psíquica durante a qual o ouvinte ou o leitor cria imagens mentais das quais ele se torna, de algum modo, o primeiro espectador. Essa capacidade de presentificar o que está ausente refere, evidentemente, um ponto chave da simbolização (DUFOUR, 2005,126).

Sem essa compreensão do simbólico e sem a constituição de que texto e imagem são mundos heterogêneos, o indivíduo enfrenta dificuldades de interrogar imagens e textos e de construir relações críticas e malhas ampliadas de significados entre os dois mundos. Essa questão se relaciona diretamente com a atividade teatral que é constituída por um sistema de signos e busca em seu desenvolvimento representacional criar o que Roland Barthes se refere como "espessura de signos" (apud, PUPO, 2005, p.1).

Como apresentado no artigo Teatro, Comunidade e Universo Simbólico: "O teatro, enquanto manifestação da cultura tem como uma de suas principais funções, ressignificar os símbolos inerentes ao homem e interpretá-los de modo a provocar um diálogo entre o indivíduo e a sociedade" (HADERCHPEK, 2012, p.1).

³ Secretaria Municipal de Educação/ Coordenadoria Pedagógica. São Paulo - SP.

⁴ Entendendo por texto tanto enunciados orais - fala cotidiana, contos, versões de folhetos". (DUFOUR, 2005, P.126)

Atendo-se a essa potencialidade do trabalho teatral, o contato interdisciplinar com a literatura ganha experiências críticas, reflexivas e criativas. Pensando nesses processos de aprendizagem instaurados pela literatura e aprofundados pela linguagem teatral, a interdisciplinaridade entre teatro e literatura se torna um trabalho extremamente valioso para se realizar no ambiente escolar.

3.1 A leitura e as artes na escola

Como já citado, a leitura do trabalho de Vidor no contexto de uma matéria da graduação me permitiu enxergar possibilidades prósperas de realizações na Sala de Leitura da EMEF Ibrahim Nobre, escola que realizei o programa de Residência Pedagógica entre agosto de 2020 e junho de 2021. Com a leitura do PPP (Projeto Político Pedagógico) de 2020 da escola é possível perceber a valorização da leitura e da literatura por parte do planejamento acadêmico.

A FLIN (Festa Literária Ibrahim Nobre), por exemplo, promove desde 2017 a exposição de textos e livros produzidos pelos alunos, bem como de livros doados com o objetivo de incentivar o hábito da leitura na comunidade escolar. Além disso, a escola recebe o projeto AEL (Academia Estudantil de Letras), que tem por objetivo:

[...]proporcionar interação com escritores e personalidades promovendo acesso à cultura e reflexão coletiva em um ambiente acolhedor que valorize os sentimentos, elevando autoestima, desenvolvendo o gosto pela literatura e a inclusão social dos educandos, desenvolvendo a competência leitora e escritora de forma lúdica⁵ (EMEF Ibrahim Nobre, 2020, p. 81).

Pensando nisso, o projeto integra a professora coordenadora de estudos literários e a professora coordenadora de artes - teatro. No ano de 2020 o projeto iria crescer e passar a ser realizado em três dias e não somente dois como anteriormente. Infelizmente, as atividades de artes não teriam aumento da carga horária, já que estudos literários passariam a ter uma carga horária de 148 horas, enquanto os estudos teatrais continuariam a ter 68 horas. Além disso, o projeto se insere na escola como uma matéria extra curricular e a matéria de artes na escola

⁵ Descrição retirada do Projeto Político Pedagógico de 2020 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ibrahim Nobre da cidade de São Paulo.

conta somente com professoras formadas em artes plásticas desde o ciclo de alfabetização até o ciclo autoral, o que revela a pouca inserção da linguagem teatral dentro da escola.

A Sala de Leitura, entretanto, surgiu como uma possibilidade não só de analisar a linguagem teatral dentro do sistema curricular, já que a professora responsável é formada em artes cênicas, como também foi uma fonte fértil para o projeto na medida em que me permitiu presenciar possíveis relações entre a literatura e a linguagem artística no ambiente escolar.

Ao longo de 48 anos o Programa Salas e Espaços de Leitura vem sofrendo mudanças relevantes e atualmente se estabelece na negação do uso da literatura de forma utilitária, valorizando-a como linguagem. O Programa surge frente à problematização da leitura em nossa sociedade, reforçando-a como direito inalienável como objeto artístico e cultural permeado por sua capacidade humanizadora na qual todo ser e contexto podem ser contemplados.

[...] a literatura envolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (apud Candido, PUPO, 2005, p.138)

É interessante citar que um dos fundamentos do Projeto diz respeito à defesa da bibliodiversidade, algo já colocado como relevante e que integra o projeto na pretensão de expandir a visão dos alunos quanto às diferentes formas de compreender a realidade e de se posicionar social e culturalmente. Ao leitor, e/ou fruidor da obra isso possibilita novas perspectivas sobre si, o outro e o mundo, tendendo a torná-lo um sujeito mais crítico.

Ao defender esse processo socializador da literatura bem como sua potencialidade em promover a reflexão sobre a realidade, o projeto abre portas para o trabalho interdisciplinar, pensando em sua integração dentro da escola com outras áreas do conhecimento.

A abordagem do texto “Sala de Leitura: vivência, saberes e práticas” (SME/COPED, 2020) quanto à interdisciplinaridade é muito oportuna na medida em que reforça o caráter de diálogo entre áreas. Ponto que reforça concepções que estiveram presentes durante todo este trabalho, tanto fora como dentro da Sala de Leitura da escola Ibrahim Nobre. Partindo da compreensão de que a literatura não

deve ser encarada como pretexto bem como o teatro não deve ser visto como um recurso de atração.

Essas considerações revelam a importância do trabalho do regente/professor em sua atuação como mediador da leitura, que deverá buscar, dessa forma, propor novas pontes entre o aluno e a obra literária na revisão de sentidos, possibilitando sua expansão infindável por meio dos diálogos e questionamentos proporcionados pela arte.

Infelizmente, os esforços em direção à valorização da arte não aparentam ser uma realidade quando pensamos no panorama atual brasileiro, pelo menos no que diz respeito ao ambiente escolar. Podemos perceber a dificuldade de encontrar pesquisas nacionais que revelem a situação do ensino das artes dentro das escolas, ainda mais considerando suas diferentes linguagens.

Apesar da Lei 13.278/2016 incluir as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos de todos os níveis da educação básica, essa diversidade ainda não está presente no currículo real das escolas. Algo que fica claro não somente com o relato de todos meus colegas que também estagiam dentro de escolas, como, principalmente pelo próprio relato dos alunos que associam artes diretamente à linguagem visual, ou seja, ao desenho.

No contexto da oficina livre, por exemplo, na qual eu não conhecia diretamente as escolas dos participantes, cheguei a perguntar se eles tinham mais de uma linguagem artística dentro da escola e somente uma criança afirmou que sim, já que chegou a ter aulas de música até o 6º ano. A aluna em questão estudava em uma escola particular. A própria pergunta realizada parecia causar dúvida nas crianças, que muitas vezes não consideravam a música, a dança e o teatro como artes “pertencentes” à escola ou como artes.

Essa questão adentrou no desenvolvimento prático quando por vários momentos e encontros tive que reforçar e exemplificar por meio dos outros participantes, para o Marcos⁶, participante da oficina livre, que a imagem que o jogo pedia era uma imagem corporal e não uma imagem desenhada, como ele tendia a querer fazer.

Na oficina da Sala de Leitura, por sua vez, apesar da professora responsável ser formada em artes cênicas, no contexto do ensino virtual as atividades ficaram

⁶ Esse, assim como todos os nomes de crianças presentes no texto, não correspondem aos nomes reais dos participantes.

mais focadas no papel. Nos três encontros realizados com eles, no início de cada um deles, pelo menos um aluno perguntava se não íamos utilizar o material da aula, ou seja, o de desenho.

4. As oficinas

As oficinas de “Literatura e Teatro” regidas por mim ocorreram em três contextos diferentes, todas de forma virtual através da plataforma Google Meet⁷. Com o agravamento da pandemia no início de 2021 e crises na organização por parte da gestão do sistema escolar municipal de São Paulo, o início do ano não foi somente marcado pela certeza da impossibilidade de realização dos trabalhos presencialmente como também pela paralisação das atividades virtuais pela greve de boa parte das escolas municipais.

Tendo em vista esse cenário, fui atrás de contatos com escolas estaduais e escolas do município da cidade interiorana de Limeira, para viabilizar a realização da oficina que chamei de “Literatura e teatro”. Apesar de na época já se ter passado cerca de um ano em pandemia, as escolas ainda enfrentavam muitas dificuldades de se organizarem efetivamente, muito por conta da continuidade de um cenário de incertezas. Cerca de dez escolas foram contactadas nesse processo, cerca de cinco me deram algum retorno e cerca de três mostraram interesse mas não se interessavam pelo trabalho virtualmente ou não se organizaram a fim de me darem um retorno efetivo.

A oficina livre surgiu nesse contexto, em que me via praticamente impossibilitada de trabalhar mesmo que virtualmente com o ambiente escolar naquele momento. A oficina foi aberta para crianças de 6 a 11 anos e divulgada em minhas redes sociais com ajuda de alguns professores e amigos que tinham canais de contato com crianças nessa faixa etária. O início se deu no mês de julho e se estendeu por seis encontros que ocorreram aos sábados com duração de 1h30. Quatro crianças chegaram a ser constantes no processo e essas por sua vez tinham entre 9 e 10 anos. Três das crianças estudavam em escolas públicas de Osasco e São Paulo e uma era estudante de uma escola particular de Limeira.

A oficina livre, que a princípio era a última alternativa, não só foi uma experiência significativa em si e para o trabalho, como também foi um pontapé extremamente importante para que eu lidasse com minhas pretensões de forma mais madura frente à realidade e às dificuldades que viria a enfrentar no ambiente

⁷ Google Meet é uma plataforma virtual que foi utilizada por ambas as escolas para as aulas virtuais síncronas.

escolar. A oficina livre, por exemplo, era realizada em 1h30 e mesmo assim não consegui realizar tudo que almejava no primeiro encontro. Ter uma intimidade maior com o tempo de realização de algumas atividades e maior domínio sobre as propostas, foi extremamente essencial para realizar a oficina seguinte na EMEF Ibrahim Nobre, na qual a oficina durava cerca de 45 min, que corresponde ao tempo de duração das aulas.

Nessa escola em questão a oficina foi realizada no contexto da Sala de Leitura que acontecia uma vez por semana e a qual comecei a acompanhar no mês de junho de forma a entender a dinâmica da professora e da turma. A oficina aconteceu em três aulas sequenciais com cerca de 17 alunos pertencentes às turmas do ciclo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano.

Em paralelo às realizações na Sala de Leitura também iniciei uma oficina na EMEF Amorim Lima no espaço das aulas de Artes com as turmas do quarto ano. As aulas duravam 1h30 e aconteciam semanalmente e contavam com cerca de 5 alunos, já que ocorria no contraturno de forma não obrigatória, sendo destinada, principalmente, para os alunos que não estavam frequentando a escola presencialmente. Excepcionalmente no segundo encontro todos os alunos estavam em aula virtual por conta de um caso de COVID19 na escola o que fez com que 40 alunos aproximadamente participassem da oficina neste dia.

Com ambas as escolas, foi possível obter contato por meio do programa de Residência Pedagógica, que me proporcionou um espaço de pesquisa anterior à realização das oficinas sobre as escolas e as turmas, e conseqüentemente uma cumplicidade com as professoras responsáveis, que me deram muita liberdade e depositaram confiança em meu projeto.

4.1 Títulos trabalhados

→ Oficina livre: 6 encontros

- “Era Uma Vez Um Tirano” - Ana Maria Machado.
- “Ou Isto ou Aquilo” - Cecília Meireles.
- “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor” - Jorge Amado.

- “Um Apólogo” - Machado de Assis.
- Oficina na Sala de Leitura - EMEF Ibrahim Nobre: 3 encontros
- “Ou isto ou aquilo” - Cecília Meireles.
 - “História Fora de Moda” - Luiz Galdino.
- Oficina da aula de Artes - EMEF Amorim Lima: 4 encontros
- “História Fora de Moda” - Luiz Galdino.
 - “Era Uma Vez Um Tirano” - Ana Maria Machado.
 - “Ou isto ou aquilo” - Cecília Meireles.
 - “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor” - Jorge Amado.

A maior parte dos textos foram escolhidos e desenvolvidos levando em conta a temática que apresentavam.

Os textos “Um Apólogo” e “História Fora De Moda” foram os únicos a serem escolhidos por conta dos personagens, o que não quer dizer que a qualidade do conteúdo também não tenha sido considerada para a escolha. Nos encontros correspondentes ao uso desses materiais o foco era que fosse trabalhado um texto em que os personagens fossem objetos inanimados. Levando isso em consideração, foi possível fazer com que o livro “História Fora de Moda” substituísse “Um Apólogo” mantendo boa parte das propostas do planejamento inicial. A mudança ocorreu por uma percepção da dificuldade das crianças em perceber as metáforas presentes no texto, levando em conta também a minha postura de “explicar” a interpretação, já que o interessante é que ela partisse da percepção individual e não se voltasse para algo de uma percepção minha particular. Devo ressaltar que dentre os textos, “Um Apólogo”, era o único não pertencente ao universo infanto-juvenil e a temática (costura) é algo que tende a ser distante da vivência das crianças dificultando ainda mais a compreensão da metáfora presente.

Tendo isso em mente, a opção pela troca, não deve ser encarada como uma simplificação das obras trabalhadas. As seleções ocorreram pelos mais distintos motivos, mas todos foram pensados visando que seus conteúdos e construções fossem motivantes até mesmo para um adulto que os lesse. Constitui-se esse pensamento a partir da análise de que:

[...] todos os leitores em formação, sejam eles bebês, crianças, adolescentes, jovens ou adultos, com suas especificidades, têm competência para a fruição de textos literários com estrutura e linguagem mais complexas⁸. No processo de escolha, é importante que o mediador tenha o olhar voltado para as potencialidades dos leitores e não para suas possíveis carências (SME / COPED, 2020, p.34).

Dois livros que me recordo até hoje de ter gostado de ler-los na escola foram “Procura-se Lobo” e “Mensagem para Você”, ambos de Ana Maria Machado. Também pertencente à autora, “Menina Bonita do Laço de Fita” foi uma história que cheguei a utilizar durante o estágio na Sala de Leitura, ainda fora do contexto da oficina. O apreço pelas obras de Ana Maria Machado me fez ir atrás de outras obras suas ainda desconhecidas por mim para buscar algo que me saltasse aos olhos. Foi nesse processo de pesquisa que encontrei “Era Uma Vez Um Tirano”, que além de ser um livro interessante por si só, se tornou extremamente atual frente à situação brasileira com o cargo presidencial ocupado por Jair Bolsonaro. O uso do texto na turma de quarto ano da Amorim Lima foi inclusive remanejado para que ocorresse na semana posterior ao 7 de setembro, já que este foi marcado por protestos em defesa de posturas fascistas, apoiados pelo presidente da República.

O poema “Ou Isto ou Aquilo” também foi achado por conta de minha admiração pela autora, Cecília Meireles, que conheci por meio da escola. Dentre os poemas que havia selecionado esse foi inspirador para a elaboração de uma dinâmica de leitura, sendo, portanto, o escolhido.

Apesar de ter lido “Capitães de Areia” de Jorge Amado, não sabia de suas obras infanto-juvenis como “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”, que passei a conhecer em um estágio. No estágio que era realizado no Instituto Movimentarte, para pessoas com trissomia 21, a professora responsável escolheu o texto para que, partindo dele, fosse realizado um espetáculo. O processo de apreciação literária com essas crianças que não sabem ler e talvez nunca saberão, foi simbolicamente influenciador da minha escolha de não limitar a oficina para turmas e alunos totalmente alfabetizados.

⁸ Sobre essa postura especificamente em relação aos bebês, ao tratar do Programa de Leitura e Biblioteca no Jardim Maternal da Faculdade de Direito de Buenos Aires (UBA), López (2018, p. 44) aponta: “Não confiamos em padronizações acerca das ‘idades de leitura’. Sabemos que a idade do leitor é cultural mais do que biológica, então o que um bebê ou uma criança de dois anos pode ler é algo totalmente relativo, dependerá de cada criança, de sua experiência e, claro, de seus gostos. Por isso, os livros que temos em nosso acervo nem sempre são aqueles considerados ‘para bebês e crianças pequenas’.” (SME / COPED, 2020, p.34).

Além das análises teóricas de seleção dos livros, foi necessário analisar a disponibilidade de acesso a eles. A professora da Sala de Leitura, levando em conta o sistema virtual, realizava a contação de histórias e quando possuía o livro físico apresentava suas páginas por meio de sua câmera. Como o projeto em questão, entretanto, envolve dinâmicas de leitura e a apreciação textual de formas coletivas, a visualização do material textual era imprescindível. Além do livro “ História Fora de Moda” que possuía em casa, os outros foram utilizados mediante a disponibilidade em PDF. Inclusive, alguns livros que me pareciam interessantes não foram utilizados pela indisponibilidade de visualização pelo meio virtual, que era a única alternativa para análise do material em decorrência do fechamento das bibliotecas por conta da pandemia de COVID 19.

4.2 Faixa etária

No início do desenvolvimento do projeto para a realização deste trabalho a única certeza que me vinha era trabalhar com crianças e jovens em idade escolar. Todas as faixas etárias me pareciam interessantes. Trabalhar com o Ensino Médio me possibilitaria propor materiais literários com temas mais densos e delicados e em compensação, trabalhar com o Fundamental II parecia ser mais fácil devido à presença de jogos e a necessidade de exposição frente à tela, isso, porque em geral os alunos do Ensino Fundamental apresentam menos inibições que as turmas de Ensino Médio.

Todavia, adentrando o ano de 2021 e me dando conta de que a prática se daria virtualmente e o cenário escolar seguiria no ambiente virtual, trabalhar com o Ensino fundamental I se tornou mais significativo. Isso porque um dos fatores que mais me interessavam no Fundamental I é a abertura para a relação e a criação de vínculo que as crianças tendem a apresentar e necessitar. Justamente, pelo vínculo entre os próprios alunos e os alunos com a escola terem ficado tão fragilizados em 2020 e também no início de 2021, desenvolver algo que valorizasse isso, parecia de extrema importância para essa faixa etária e nesse momento específico.

A necessidade de se relacionar, da forma que fosse, por parte das crianças, tornou o trabalho com eles ainda mais importante em minha análise pelo fato de que

diferente de nós adultos ou jovens, as crianças não usam as “próteses” tecnológicas para se relacionarem. Além disso, diferente de nós, a criança raramente se contenta em simplesmente conversar com o outro, elas tendem a querer agir junto do outro.

Pensar no teatro e principalmente no uso de jogos, reforça para mim a importância da educação infantil ser realmente pensada segundo o funcionamento infantil de forma que ela seja eficiente naquilo que se propõe que é gerar aprendizagem, principalmente frente a tantas barreiras que já existem no ensino virtual. Como nos revela Arendt:

Considera-se o jogo como o mais vivo modo de expressão e a maneira mais apropriada para a criança de se conduzir no mundo, a única forma de atividade que brota espontaneamente da sua existência de criança. Só aquilo que se pode aprender através do jogo corresponde à sua vivacidade. Afirma-se que a atividade característica da criança consiste em jogar. Aprender, no velho sentido da palavra, forçando a criança a adotar uma atitude de passividade, obrigá-la a abandonar a sua própria iniciativa que se não manifesta senão no jogo (ARENDT, 1961, p.180).

5. O teatro e a prática virtual: detalhando as oficinas

Um jogo teatral não pode ser realmente jogado sem que haja troca, mesmo que seja no ambiente virtual. Trabalhar com teatro no ambiente virtual foi apostar na aprendizagem a partir do experienciar a fim de reforçar a importância do contato e da construção coletiva dentro da educação.

Antes do início do processo prático, por conta do vínculo de estágio, percebi como em ambas as escolas em que as oficinas foram realizadas, a arte e, principalmente, o teatro foram limitados e muitas vezes impossibilitados. Isso porque na EMEF Amorim Lima, por exemplo, o ano de 2020 foi marcado por aulas no modelo assíncrono, ou seja, a professora de artes gravava vídeos de atividades e as enviava para que os alunos realizassem em suas casas. Além da problemática da individualização completa do aluno no processo de realização, as atividades realizadas também não eram compartilhadas entre os alunos, já que somente a professora tinha acesso à devolutiva dada por eles. Podemos problematizar esse processo na medida que compreendemos que “as crianças aprendem com outras crianças, nos espaços de partilha comum” (DELGADO, 5e, p.14).

Mesmo que o espaço seja o virtual, as práticas futuramente apresentadas desses trabalhos, bem como outros trabalhos realizados durante a pandemia revelam que a partilha pode sim vir a ocorrer. O funcionamento escolar relatado revela um processo educacional no qual um indivíduo não se implica com o outro, algo que não só é impensável para o ensino teatral, como também para a educação como um todo.

Do outro lado, no contexto da EMEF Ibrahim Nobre, no ano de 2020 as aulas síncronas de artes foram realizadas a partir do segundo semestre e a cada quinze dias, contando com um número baixíssimo de alunos, que revelavam as baixas condições das famílias dos educandos. Isso porque muitos dos alunos não tinham aparelhos disponíveis e aptos para realização das aulas, além disso, a dificuldade de acesso à internet é algo também a ser considerado para a participação das aulas, sobretudo as síncronas. Esse contexto fez com que alguns alunos só realizassem as atividades assíncronas presentes no Google Classroom⁹.

As questões apresentadas não são uma crítica às escolas em si, já que estavam diante de uma situação complexa e se encontravam sem auxílio governamental. Sabemos então que, muitas vezes, realizaram tudo o que era possível mediante sua realidade naquele momento.

O ano de 2021 apresentou algumas mudanças no contexto de aulas dessas escolas, o que passou a possibilitar por exemplo a realização de oficinas como as pretendidas neste projeto. No começo do ano o município de São Paulo realizou a distribuição de tablets com acesso à internet, o que fez com que mais alunos pudessem acompanhar as aulas, que, após a greve dos professores, passaram a ser oferecidas semanalmente no modelo síncrono.

A ocupação do espaço virtual todavia não garante na prática as relações de trocas entre professor e aluno e aluno e aluno. O meio tecnológico apresenta uma tendência à passividade, já que por meio dele temos a tendência de somente retirar as mais diversas informações e não de construirmos uma lógica ou reflexão acerca destas. Quando pensamos em como se deu a educação em 2020, percebemos que a adoção do sistema assíncrono só veio a reforçar essa passividade na qual o aluno "retira" o conteúdo dado pelo professor e não necessariamente constrói um conhecimento. O que podemos dizer então do uso do Centro de Mídias, no qual

⁹ Google Classroom é uma plataforma para postagem e devolução de atividades entre alunos e professores.

muitos alunos assistiam aulas pela televisão? A problemática está em considerar que para o público infantil e jovem, a mera transmissão de informações, gera aprendizagem.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 21).

Na situação específica das oficinas realizadas nas escolas, havia alunos que permaneciam com as câmeras desligadas e nem sequer se manifestavam durante os encontros. Quando as aulas contavam com um número menor de alunos era possível perguntar para os alunos com câmera desligada, se eles estavam assistindo às aulas e estimulá-los a participar de algumas atividades, mesmo com a câmera fechada. Isso não é possível, entretanto, quando o número de alunos é muito grande, como chegou a ocorrer em um dia da oficina realizada na EMEF Amorim Lima na qual estavam aproximadamente 40 alunos, sendo difícil distinguir aqueles que participavam mas de câmera fechada, aqueles que acompanhavam e chegaram a se manifestar no chat e aqueles que não se fizeram presente em momento algum.

Nesse dia, que correspondia ao segundo dia da oficina na EMEF Amorim Lima, os alunos se mostraram relutantes em abrir as câmeras. Alguns chegaram a abrir e logo desligaram ao perceber que o resto dos alunos não havia aberto. A partir disso, comuniquei que a aula não poderia ocorrer com as câmeras desligadas e então cerca de 15 alunos chegaram a participar com as câmeras ligadas. Essa relutância não foi percebida nos outros dias de oficina realizada com essa mesma turma, mas que diferentemente desse dia, continha bem menos alunos.

Essa relutância era esperada na medida em que os tirava da zona de conforto, já que a maioria das aulas da escola eles realizavam com as câmeras fechadas e abriam uma vez ou outra para mostrar algo específico. No terceiro e quarto encontros eles pareciam mais acostumados e adeptos a essa exigência da oficina, apesar de ainda haver uma ou outra reclamação por conta de suas aparências. Esse tipo de receio apareceu em falas de meninas que revelavam o receio de abrir a câmera por estarem descabeladas, estarem de pijama e por serem feias, como dito por elas. A oficina na Sala de Leitura, com crianças entre a primeira e a terceira série(s), foi a única em que não cheguei a presenciar esse tipo de fala.

Isso decorre provavelmente da idade dos participantes, que ao se aproximarem da adolescência sofrem mudanças físicas e se deparam com um corpo que passa a lidar de forma diferente com o ambiente e que também passa a ser visto de maneira diferente pelo ambiente.

Não diria que essa fase adolescente seja o único motivo, já que essa insegurança parece atingir turmas cada vez mais jovens. O próprio texto de Dufour chega a relatar essa questão da inibição, lembrando sua ligação com os meios tecnológicos através dos quais vivemos em contato com as redes sociais e a disseminação de padrões estéticos. Meios esses, que o público infantil tem cada vez menos supervisão e controle de acesso e que ocorre cada vez mais cedo.

Podemos analisar isso também pelo viés de Spolin:

Uma vez que a participação numa atividade teatral é confundida por muitos com exibicionismo (e portanto com o medo de se expor), o indivíduo se julga isolado contra muitos. Ele luta contra um grande número de "pessoas de olhos malevolentes", sentadas, julgando seu trabalho. O aluno se sente constantemente observado, julgando a si mesmo e não progride. No entanto, quando atua com o grupo, experienciando coisas juntos, o aluno se integra e se descobre dentro da atividade. Tanto as diferenças como as similaridades dentro do grupo são aceitas. Um grupo nunca deve ser usado para induzir conformidade, mas, como num jogo, deveria ser o elemento propulsor da ação (SPOLIN, 2010, p. 9)

De qualquer maneira, diante dos inúmeros motivos possíveis, foi importante a existência de atividades que permitiram a participação, mesmo que parcial, de alunos que não pudessem ou não quisessem ligar suas câmeras. O que permitia que os jogos e as atividades se tornassem acessíveis para a maior parte dos alunos.

No último dia da oficina realizada na Amorim, um aluno não se manifestou em nenhum momento, mesmo eu tendo chegado a perguntar para ele se queria participar e se estava nos ouvindo. No finalzinho do encontro perguntei se ele havia assistido a aula na esperança que dessa vez obtivesse alguma resposta e ele se manifestou por meio do microfone dizendo que sim.

Infelizmente, essa também foi a última oficina, mas a presença desse aluno me fez pensar na possibilidade de um planejamento direcionado a outros que assim como ele se isentam de participar da aula, mas que podem estar assistindo, como pareceu ser o caso desse aluno.

Em um dos encontros realizados com o texto “Era uma vez um Tirano” aconteceu algo nessa direção. Estávamos realizando uma espécie de tribunal e ao final o júri deveria votar pelo recurso de “levantar a mão” da plataforma Google Meet. O júri era somente composto por alunos que não estavam participando da dinâmica, ou seja, aqueles que só estavam assistindo a aula. Isso já havia sido planejado por mim já que ao saber que o número de alunos presentes no dia seria grande, imaginava que alguns permaneceriam “escondidos” por detrás das câmeras. A partir dessa proposta, cerca de oito alunos que estavam somente assistindo participaram da votação, o que já foi uma conquista.

Para além disso, a experiência com o aluno citado anteriormente, me fez vislumbrar a possibilidade de expandir essa atuação para que ocorresse em diversos momentos ao longo do encontro, explorando como os estudos de mediação com a plateia, por exemplo poderiam adentrar nesse cenário virtual da sala de aula no qual alguns alunos só assistem.

5.1 “Era Uma Vez Um Tirano”

A primeira oficina a ter início foi a oficina livre, na qual o texto utilizado foi o livro “Era uma vez um Tirano” de Ana Maria Machado. A seguir está o planejamento realizado para o encontro:

Planejamento 1 - Oficina livre (17/07/2021)

I. Espreguiçar

- Usando a cadeira como apoio para o espreguiçar do corpo¹⁰.

II. Apresentação

- Cada participante deve escolher um movimento para se apresentar e ao realizá-lo, deverá emitir seu nome em voz alta.
- Todos os outros repetem.

III. Dinâmica de Leitura 1

¹⁰ Alongamento inspirado nas aulas da Profa. Dra. Verônica Gonçalves Veloso no departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo.

- A primeira criança ao iniciar a leitura do texto deverá ler um parágrafo e chamar o nome do colega que lerá o próximo, e assim por diante.

IV. Dinâmica de Leitura 2

- Cada um dos participantes lê o texto até onde desejar e chama outro colega que deverá emitir o nome e realizar o movimento de apresentação pessoal e, posteriormente, seguir com a mesma dinâmica.

V. Produzindo uma imagem

- Cada um deverá realizar uma imagem com seu corpo, que tenha alguma relação com o livro lido.

VI. Jogando com a imagem

- O participante deverá pensar em uma modificação em sua imagem, que poderá ser em si mesmo ou no ambiente e outro colega deverá tentar reconhecer..
- O exercício deve ser feito com todas as imagens e poderá ser re-jogado com um crescente de modificações.

Posteriormente a esse dia, o livro “Era uma vez um tirano” só foi utilizado novamente na oficina na aula de Artes da EMEF Amorim Lima no segundo encontro dado para essa turma. Esse encontro foi realizado posteriormente ao término da oficina livre e posteriormente ao início da oficina na Sala de Leitura da EMEF Ibrahim Nobre, acarretando uma mudança significativa no planejamento de aula. Devo ressaltar que a realização dos encontros teve cerca de 2 meses de diferença, sendo o primeiro planejamento para esse livro utilizado no dia 17 de julho e o segundo no dia 13 setembro, ambos de 2021.

Os planejamentos em questão, embora tenham tido o livro como material comum a ser trabalhado, tiveram diferenças significativas, oriundas de um processo pessoal de reflexão sobre o trabalho e meus objetivos. O processo de reflexão veio a partir da análise dos esqueletos dos planejamentos de aulas que estava realizando para a oficina livre. A partir deles, percebi que algumas atividades tinham imbricações significativas com a temática e/ou estética presentes no texto. Em contrapartida, existiam planejamentos que apesar de bem estruturados em termos de continuidade dentro da própria sequência de aula e dentro da sequência da

oficina funcionavam independentemente do texto, ou seja, era possível a partir do esquema sugerido, o trabalho com qualquer literatura, pela não implicação desta com o trabalho teatral proposto, como é possível perceber no Planejamento apresentado acima.

A partir disso foi necessário me voltar para as bases do projeto e meus objetivos primários, que como presente no próprio subtítulo (o texto como dispositivo para o experienciar teatral) buscando realizar o trabalho teatral partindo do material literário. Restabelecer esse foco me permitiu estar menos preocupada com o encadeamento das propostas teatrais entre os encontros, algo que posteriormente se tornou automaticamente viável conforme meu domínio dos processos e o desenvolvimento de meus estudos no decorrer de meus planejamentos.

A relevância de se pensar na literatura como dispositivo se deve àquilo que vejo como a essência do trabalho interdisciplinar, na qual duas linguagens não somente devem conviver, como na verdade devem conversar. Em relação a isso, Pupo nos elucida que: “Dado que o texto literário certamente contribui para um alargamento dos sentidos e para a abertura de um espectro de percepção mais amplo, sua inclusão no fazer teatral arrasta para a cena essas potencialidades” (PUPO, 2015, p.4).

Dessa maneira, coloco o segundo planejamento abaixo a fim de efeito comparativo, já que neste, diferentemente do apresentado anteriormente, acredito que realmente consegui me ater a esses conceitos e colocá-los em prática. Possibilitando uma vivência muito mais imbricada e efetiva na ampliação dos sentidos presentes no material literário, como nos apresenta Pupo.

Planejamento 2 - Aula de Artes da EMEF Amorim Lima (13/09/2021)

I. Quem é o mestre?

- Um dos alunos será o mestre e outro deve tentar descobrir de quem se trata.
- O aluno designado para ser o mestre deve alterar seu movimento e os outros que o imitam devem segui-lo. O aluno que deve adivinhar terá três chances para acertar.

II. Dinâmica de leitura 1

- Leitura de algumas partes selecionadas do livro “Era uma vez um tirano” de Ana Maria Machado.

- Dinâmica: O aluno deve começar a ler e quando não quiser mais, deverá passar a leitura para um colega.

III. Quase um tribunal

- Roupa cinza x roupa colorida.
- 4 voluntários para fazermos no mínimo duas rodadas.
- A decisão será dada pelas “mãozinhas do Meet”.

IV. Dinâmica de leitura 2

- Leitura de algumas partes selecionadas do livro “Era uma vez um tirano” de Ana Maria Machado.
- Dinâmica: o aluno deve iniciar a leitura e só irá parar quando outro aluno roubar a leitura dele.

V. Adaptação do jogo “Ruas e Vuelas”¹¹.

- Tirano pega as crianças.
- “Democracia” pega o tirano.

Outra questão que dificultou a realização do planejamento foi a quantidade de páginas do texto, considerando o tempo de trabalho e o ritmo de leitura das crianças nessa faixa etária. As 17 páginas do livro “Era uma vez um tirano”, para nós adultos não parecem ser nada de mais, mas foi somente a partir do primeiro encontro que tive a dimensão do tempo de leitura que isso demandava em nossa prática.

O trabalho com crianças nessa faixa etária exige uma simplificação das dinâmicas de leitura, quando comparamos as propostas trabalhadas por Pupo com grupos de jovens adultos e as propostas trabalhadas por Vidor com participantes acima de 11 anos. Isso porque crianças nessa faixa etária ainda estão desenvolvendo a capacidade de decodificar a língua escrita e necessitam de uma concentração muito maior do que jovens e adultos ao realizar a leitura. Sendo assim, logo após a primeira proposta de leitura (dinâmica de leitura 1) do “Planejamento 1 da oficina livre” tive essa percepção e descartei a “dinâmica de leitura 2” que consistia em chamar o próximo amigo para ler a partir do movimento realizado na “apresentação”, já que em minha análise o exercício apresentaria um excesso de informações e uma dispersão da concentração.

¹¹ Adaptação realizada por Silvia Leal para o ambiente virtual do jogo teatral “Ruas e Vuelas” de Viola Spolin.

Além da questão do ritmo de leitura já ser diferenciado, frente à questão do tempo de leitura, em diferentes turmas é possível termos mais crianças com mais dificuldades, mais facilidades e até mesmo que não sabem ler e precisam de auxílio. Essa possibilidade de variedade, claramente irá afetar o tempo de trabalho, por isso, passei a levar em conta que a primeira vivência com uma turma nova também seria o momento de buscar uma percepção sobre como essa turma se comporta frente às propostas de leitura. O que permitiria a construção de planejamentos realmente possíveis de serem realizados.

Diante dessas questões percebi que era mais interessante, pelo tempo e pela estrutura de aula pensada, que houvesse a seleção de algumas páginas e/ou passagens do livro do que o uso dele na íntegra. As seleções foram realizadas de forma a não comprometer o sentido do texto e a noção de continuidade. A leitura não foi pensada em nenhum momento para ser realizada de forma individual em casa, já que o que realmente importava era a fruição coletiva da obra literária por meio do texto falado, fosse ele lido ou retido pelo aluno. Isso, porque como nos revela Zumthor:

A voz nos une em uma comunidade falante. O sentimento de pertencer a uma comunidade apazigua a solidão e tangencia um projeto que se propõe a valorizar a dimensão oral na comunicação. Em sua qualidade de emanção do corpo, a voz é, para o autor, “um motor essencial da energia do coletivo” (ZUMTHOR, 2015, p. 63).

Logo, o processo de leitura importava muito mais na perspectiva do compartilhamento e do imbricamento coletivo do que um treino para a capacitação de ler. A valorização dessa vivência, posso dizer ser também influenciada por uma memória afetiva minha, de minha mãe lendo junto comigo quando tinha cerca de seis anos e ainda não conseguia sozinha.

Considerando o virtual, existem algumas questões que merecem nossa atenção na hora do planejamento. A realização do jogo inicial, “Quem é o mestre?”, só foi possível por conta da presença de alunos que estavam no computador. No jogo em questão, o aluno que deve adivinhar o mestre, necessita estar olhando todos aqueles que estão participando de câmara aberta, infelizmente, o celular só permite a visualização de quatro câmeras por vez e o tablet, de seis. Até tentamos a dinâmica com um aluno que estava no tablet, de forma que ele me informou as seis

peessoas que ele conseguia ver em sua tela e escolhi o mestre dentre uma delas para que fosse possível que ele adivinhasse. Apesar de ter funcionado, qualquer aluno que entrasse, saísse e até mesmo ligasse o microfone poderia alterar o *layout* de telas que estavam sendo visualizadas por esse aluno, impossibilitando a finalização do jogo. Sendo assim, levar em conta o espaço e material que o aluno terá disponível é essencial para o planejamento, bem como considerar possibilidades de adaptação, mediante os diferentes cenários possíveis.

A última proposta do jogo “ruas e vielas” adaptado não foi concretizada pela falta de tempo. A falta de tempo não foi de todo negativa, já que ela se deu pelo alargamento das discussões na atividade “quase um tribunal”. No início dessa proposta os alunos não se mostraram mobilizados a desempenharem e improvisarem em seus papéis de advogados, principalmente aqueles que deveriam defender o “mundo cinza” descrito pelo livro, já que fora da representação eles eram contra essa ideia. Tendo isso em vista, comecei a colocar algumas ideias que começaram a ser discutidas por eles, fazendo com que comprassem a representação. Logo os “advogados” a favor do mundo cinza também entraram na dinâmica e começaram a improvisar. Por fim, o “tribunal” rendeu tantos assuntos e o desejo por parte deles de continuarem a defender o ponto de vista de seus personagens, que a atividade final não foi realizada.

5.2 "História Fora de Moda"

O livro “História fora de moda” foi outro livro de cerca de 19 páginas que passou a ter seu uso repensado como ocorreu com o livro “Era uma vez um tirano”, devido ao tempo necessário para a leitura. O planejamento abaixo diz respeito à oficina realizada na Amorim Lima, que corresponde ao primeiro encontro com a turma.

Planejamento 1 - EMEF Amorim Lima (7/09/2021)

I. Elefantinho colorido - pegando objetos com as cores.

- Assim como a brincadeira já conhecida, será pedida uma cor para os alunos e eles deverão trazer um objeto que apresente essa cor.

II. Pegando objetos conforme os sentimentos.

- Parecido com a atividade anterior, só que agora pedindo por sentimentos, os alunos deverão pegar objetos que lembrem ou causem os sentimentos pedidos.

III. Leitura do livro “História fora de moda” - personagens objetos.

- A leitura será feita pela professora/regente e pelos alunos.
- As falas dos personagens serão feitas pelos alunos que ficaram responsáveis por um mesmo personagem por algumas páginas e posteriormente fazendo trocas ao longo do livro.

IV. Escolhendo um objeto.

- Os alunos deverão escolher um objeto e este não pode possuir características de um ser vivo, como olhos e boca. Logo, bonecos e personagens não podem ser escolhidos.

V. Entrevista com os objetos:

- A professora/regente também deverá ter um objeto que iniciará se apresentando e posteriormente escolhe algum objeto/aluno para iniciar a entrevista conforme a lista de perguntas fornecidas.
- Posteriormente o objeto entrevistado deverá escolher outro objeto/aluno para fazer a entrevista.
- Lista de perguntas:
Qual seu nome?
Quantos anos você tem?
Qual sua cor predileta?
O que você mais gosta de fazer?
O que você mais gosta de comer?
Qual o seu maior sonho?

No momento inicial o livro também foi utilizado na íntegra e apesar da organização ter viabilizado o uso do texto dessa forma, a exclusão de dinâmicas mais complexas pela percepção por conta da faixa etária dos participantes tornou a leitura longa, de forma a facilitar a dispersão de foco dos alunos da leitura.

O jogo de pegar objetos conforme os sentimentos surgiu a partir da adaptação da brincadeira “ elefantinho colorido”, que também esteve presente rapidamente no início como forma de facilitar a compreensão do jogo por parte dos alunos. A partir do jogo, diferentemente do que ocorre com a brincadeira, pudemos explorar diferentes relações com os objetos. Havia aqueles objetos que representavam o sentimento pedido, por exemplo uma almofada de carinha feliz que foi pega quando o objeto pedido devia remeter a “felicidade”. Também existiam aqueles objetos que causavam o estado pedido, por exemplo quando um aluno pegou um travesseiro quando o comando era “preguiça”. A princípio pensei que o objeto também seria uma representação da preguiça, mas ao justificar sua escolha, o aluno comentou que achava o travesseiro mágico, já que qualquer pessoa que deitasse nele, começava a ficar com sono, logo, para ele, o travesseiro não representava e sim causava a preguiça. Houve ainda um outro caso no qual o objeto representava a situação que causava o sentimento, já que uma aluna pegou a chave de um carro quando o sentimento foi “tristeza” e sua justificativa foi a de que ela ficava triste quando sua mãe saía de casa e ficava longe dela.

Algo muito bacana que ocorreu no jogo de pegar objetos foi a tentativa de distensão da regra por parte de um aluno. Existiram alguns alunos que tentaram realizar isso ao apresentarem a tela e pesquisarem no google: “objeto que lembra...”, isso era fácil de não validar, porque uma das regras era que o objeto devia ser mostrado na frente da câmera. Ao ser solicitado que pegassem um objeto que representava “tristeza” um aluno saiu à procura e ao retornar ficou com a mão em frente a câmera como se estivesse segurando um objeto imaginário. Ao perguntar o que era aquilo, sua justificativa foi que o objeto dele era aquele momento , já que ele estava triste por não ter conseguido encontrar nenhum objeto.

A jogada do aluno foi muito interessante, já que ele propôs não só um objeto imaginário, como também um objeto extremamente simbólico, já que o “objeto” dele era o momento presente. Como nos lembra Viola Spolin:

A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher, Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar. De fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo (SPOLIN, 2010, p.4)

A dinâmica das entrevistas foi realizada pela primeira vez na oficina livre, mas a proposta não contava com a lista de perguntas e apostava na improvisação. A atividade, entretanto, não foi bem sucedida, já que os alunos ficavam um pouco perdidos e não conseguiam desenvolvê-la. A lista de perguntas, ao delimitar as ações, permitiu que os alunos se soltassem muito mais e passassem a improvisar de forma natural, algo semelhante que acontece no jogo com a regra. Na oficina na aula de Artes, por exemplo, um aluno chegou a interromper uma entrevista para fazer um comentário acerca do objeto entrevistado. O interessante, foi que quem realizou a interrupção foi o objeto do aluno e não ele em si. Foi interessante perceber como os alunos foram se envolvendo com o jogo de improvisação e ao serem perguntados sobre o sonho, realmente pensavam em um sonho que coubesse ao objeto e que por vezes também revelavam o sonho deles. O boné do Renan que estava sendo entrevistado revelou que seu maior sonho era estar na cabeça de um artista reconhecido, perguntei se esse artista seria o Renan, fui respondida com um “talvez”.

Outra questão interessante é que apesar de pedir para que eles pensassem nas perguntas antes, algumas construções dos personagens se deram somente após o momento no qual eles eram entrevistados. Um aluno que escolheu uma régua e falou que sua idade era de 80 anos, continuou respondendo às perguntas normalmente e foi somente ao passar a ser o entrevistador que passou a usar uma “voz de velhinho”. Essa mudança de voz posteriormente também aconteceu em outras turmas. Acredito que mesmo dando tempo para que eles pensassem nas respostas, na expectativa que talvez lhes viesse a voz do personagem nesse momento, o objeto só parece realmente ganhar suas características à medida que eles externalizam suas ideias com as respostas e se colocavam para o mundo quando assumiram o papel de reger a entrevista, passando a ser o entrevistador.

Posteriormente a esse primeiro momento, o livro veio a ser utilizado novamente na oficina realizada na Sala de Leitura. Nesse contexto, de aulas com duração de 45 minutos, era visível que não haveria viabilidade ou qualidade em se trabalhar o texto completo, pelo menos, não em somente um encontro. A alternativa portanto de usar o livro na íntegra, dividindo-o porém em dois dias, se deu pelo fato de justamente a oficina ocorrer na Sala de Leitura, na qual o livro literário como um

todo tem uma importância no cerne da matéria. Sendo assim, analisei que nesse contexto o interessante não seria a seleção das partes e sim o trabalho com o livro todo.

Dessa forma, o planejamento apresentado foi dividido, tendo o primeiro encontro terminando com a leitura até metade do livro e o segundo começando a partir daí. A dinâmica proposta para a leitura também foi modificada como apresentarei abaixo, levando em conta a existência de alunos que ainda não sabiam ler.

III. Leitura do livro “História fora de moda” - personagens objetos.

- A leitura será feita pela professora/regente e pelos alunos. As falas dos personagens serão feitas pelos alunos que ficaram responsáveis por um mesmo personagem por algumas páginas e posteriormente fazendo trocas ao longo do livro.

A ideia de fazer os personagens ao longo da leitura os motivou a comentar e experimentar diferentes vozes e expressões para os personagens. No começo da leitura, levantamos alguma característica dos personagens, e ao trocarmos a pessoa que passaria a ler o personagem, essas características eram reforçadas, para que elas estivessem presentes na leitura. Os alunos que não sabiam ler também se interessaram em participar, logo, realizava a leitura em partes e eles iam repetindo. Nesse esquema, tentava realizar a “leitura branca” de forma que o aluno pudesse explorar sozinho a fala mediante as características que havíamos levantado coletivamente sobre o personagem.

A dinâmica das entrevistas com essa turma teve algumas diferenças com as que ocorreram nas outras oficinas, acredito que por conta da faixa etária. Isso porque boa parte dos alunos respondiam por si, apesar de serem os objetos e apesar de reforçar constantemente que as respostas deveriam ser dadas pela perspectiva do objeto. Sendo assim, foi extremamente positivo que houvessem alunos que haviam compreendido o objeto enquanto personagem e, portanto, possuidor de suas lógicas, possibilitando que os outros alunos observassem essa camada da improvisação.

A questão da representação que sai do “eu” foi um ponto a ser reforçado em todas as oficinas. Por muitas vezes em todas as turmas uma criança dizia não saber

fazer algo, porque “não era assim”. Logo, eu reforçava em diversas ocasiões que apesar de não o ser, era possível fazer, porque estávamos representando.

5.4 “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”

Outro texto que acabou sendo trabalhado em mais de um dia foi o “O Gato Malhado e Andorinha Sinhá” e mesmo assim não foi utilizado em sua completude já que o livro conta com 70 páginas. Para a oficina livre, na qual o texto foi utilizado em dois encontros ocorreu a seleção de algumas páginas para cada um dos dias, sendo gerado um encadeamento ao final do primeiro encontro no qual eles deveriam narrar uma possível continuidade para a história que seria finalizada somente na próxima semana. A continuação da história girou em torno da superação das diferenças entre o Gato Malhado e a Andorinha, casamento, filhos, divórcio e reconciliação.

Houve inclusive um gancho para a história de uma das filhas do casal que namorava um passarinho e sofria violência, da qual só conseguiu se livrar com a ajuda do pai Gato Malhado. Apesar do livro não dar nenhum tipo de abertura para essa temática, o conhecimento da aluna quanto à existência desse tipo de relação em nossa sociedade, fizeram com que ela encadeasse a questão ao texto.

Com a continuação e finalização da leitura no encontro seguinte e a descoberta de que o Gato e a Andorinha não ficavam juntos, iniciamos a conversa final que apresento abaixo.

Marcos: Não tem livro 2? Termina assim?

Marina(eu): Não tem, termina assim. O que vocês acharam?

Helena: Poxa, quase chorei.

Marina(eu): É triste né? A gente queria que acabássemos felizes com eles juntos, mas é sempre assim que acontece na vida real?

Helena: Não, mas é triste.

Na oficina realizada na Amorim Lima entretanto, ao usar esse texto e fazer a seleção de algumas partes, resolvi transformar uma das partes narradas do texto em

um texto dramático, colocando cada personagem com seu diálogo, como demonstrado abaixo.

Texto original¹²:

“E o Pombo dizia à Pomba, numa murmuração: ‘Onde já se viu uma andorinha, linda andorinha, louca andorinha, às voltas com um gato? Tem uma lei, uma velha lei, pombo com pomba, pato com pata, pássaro com pássaro, cão com cadela e gato com gata. Onde já se viu uma andorinha noivando com um gato?’. E a pomba murmurava ao pombo num cochicho: ‘É o fim do mundo, os tempos são outros, perdeu-se o respeito a todas as leis’. Murmurava o Cachorro no ouvido da Cadela: ‘Pobre Andorinha, passeia com o gato, mal sabe ela que ele deseja apenas um dia almoça-lá’. A cadela respondia, balançando a cabeça: ‘O gato é ruim, só quer almoçar a pobre Andorinha’.

Texto dramático:

POMBO: Onde já se viu uma andorinha, linda andorinha, louca andorinha, às voltas com um gato? Tem uma lei, uma velha lei, pombo com pomba, pato com pata, pássaro com pássaro, cão com cadela e gato com gata. Onde já se viu uma andorinha noivando com um gato?” (murmurando para a Pomba).

POMBA: É o fim do mundo, os tempos são outros, perdeu-se o respeito a todas as leis! (cochichando para o Pombo).

CACHORRO: Pobre Andorinha, passeia com o gato, mal sabe ela que ele deseja apenas um dia almoça-lá (no ouvido da cadela).

CADELA: O gato é ruim, só quer almoçar a pobre Andorinha. (balançando a cabeça).

Mesmo sendo realizado no mesmo dia, antes da finalização da história, mas posteriormente a “leitura dramática” acima, também foi feito o exercício de continuação da história. Diferentemente dos acontecimentos da oficina livre, os

¹² Trecho do livro “ O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” de Jorge Amado - página 48.

alunos disseram não acreditar que os dois ficariam juntos, já que todos iriam alertá-la que o Gato queria na verdade comê-la.

Podemos considerar que para o Renan que estava na aula, a questão da experiência de vida foi predominante: “O meu gato come borboleta, acho que ele comeria a andorinha”. Apesar disso, um aluno da oficina livre também tinha um gato e não teceu essa relação tão forte da história com a realidade, que presenciava com seu gato. Fazendo-me pensar, dessa forma, que o trabalho dramático com os personagens, que por sua vez não acreditavam no casamento do Gato Malhado com a Andorinha Sinhá, possa ter influenciado essas considerações. À medida que ao longo da leitura estavam o tempo todo representando esses personagens e posteriormente assumindo suas falas, é possível que a partir disso, tenham tomado a visão dos personagens para si e que isso tenha influenciado nas conclusões finais sobre a história. Penso que o interessante seria poder aplicar os dois planejamentos, aquele com e aquele sem a presença tão forte deles enquanto personagens, para analisar o comportamento e as inclinações de outras turmas frente a isso.

Ao final da leitura tivemos uma conversa muito interessante sobre essa questão do livro e as percepções deles, sobre a qual realizei a transcrição abaixo.

Marina(eu): Porque vocês achavam que eles não ficariam juntos?

Bianca: Por causa da lei.

Marina(eu): E essa lei faz sentido?

Bianca: Sim, porque eles não têm filhotes, não filhote de passarinho com gato.

Marina(eu): Mas pelo texto, nós não sabemos disso. E se eles não quiserem ter filhotes? Nós não sabemos, não tem nada disso no texto.

Renan: Mas aí ele ia comer ela.

Nessa parte da conversa percebi que eles compreendiam que o texto se tratava de uma ficção mas estavam transpondo para a realidade ao mesmo tempo que não estavam percebendo as nuances simbólicas do enredo. Apesar disso, o caminho interpretativo feito por eles não foi encarado como errado, já que a presença da subjetividade é extremamente desejável. As perguntas surgem, portanto, não como

forma de corrigir algo, mas como forma de possibilitar eles a expandirem a visão acerca do universo ficcional e simbólico do texto, assim como influenciar o processo reflexivo.

Assim, a “intervenção interpretativa” desejável se traduziria na consciência do leitor de seu papel ativo, papel que implica uma coautoria na fruição da obra, e que exige disponibilidade e abertura para arriscar-se como criador de sentidos. Isto em lugar de uma postura de passividade na recepção do texto, como se o mesmo fosse portador de um sentido estanque, encerrado em uma única e correta possibilidade significativa (VIDOR, 2015, p.58).

Marina(eu): Apesar de todas essas opiniões, vocês acham que os outros animais tem que ficar se metendo nas escolhas deles?

José: Para mim isso é preconceito.

Marina(eu): Isso acontece na nossa sociedade José? Acontece com pessoas?

Renan: Quando acontece com pessoas não tá certo.

José: É acontece. Falam que gente assim não pode ficar com gente assim e é preconceito.

Depois disso acabamos entrando novamente na história por conta dos personagens serem animais e conversamos que na vida real alguns animais têm amizade com outros animais muito diferentes entre si e que às vezes a gente pensa que não daria certo mas dá, como os gatos e cachorros. José inclusive aproveitou a conversa para contar sobre seus animais de estimação nesse finalzinho do encontro.

5.5 “Ou isto ou aquilo”

Como explicitado anteriormente, o trabalho com textos extensos exigiu que as dinâmicas de leitura fossem mais simples. O uso do poema “Ou isto ou aquilo”, entretanto, mediante sua composição por versos e estrofes pequenas permitiu a elaboração de dinâmicas mais interessantes durante a leitura. Possibilitando o uso

da repetição, e a experimentação com propostas de enunciar o texto com distintas intenções, durante a leitura.

Segue o planejamento do encontro.

Planejamento 2 - Oficina livre (24/07/2021)

I. Música: “Estátua diferente”¹³.

- Apresentação da música para dançar.

II. Qual é a tela?

- Um por vez deveria dar uma característica de algo que estava vendo e o restante deveria adivinhar que objeto era esse e na tela de quem ele estava presente.

III. Leitura 1

- Cada um deverá ler um verso e chamar um amigo para ler o próximo.

IV. Leitura 2

- A dinâmica de chamar um colega seguia sendo a mesma, só que dessa vez a leitura era realizada seguindo as indicações presentes no texto.

V. Poesia visual

- Produção de duas imagens por estrofe para representar as ideias divergentes em cada uma delas.

A escolha por trabalhar a partir do jogo de estátua se deu pela percepção no primeiro dia da oficina livre na qual o Marcos, já citado anteriormente, teve muita dificuldade de compreender a ideia de imagem corporal. Ao pedir para que eles produzissem uma imagem com o corpo, que representasse o texto lido, a criança em questão desenhou uma imagem. Além disso, outras crianças realizavam alguma movimentação para dar significado ao que estava se referindo, o desafio e o foco da atividade era entretanto justamente pensar em uma única imagem estática que desse conta de representar o que queriam dizer.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QAGphdpM8a4>.

O uso da brincadeira da estátua serviu como caminho para auxiliar que eles compreendessem o que eu realmente estava pedindo quando dizia uma imagem corporal, já que sempre que eles traziam um movimento ou queriam realizar uma imagem no papel como o Marcos, que ainda teve algumas dificuldades de desapegar dessa ideia nesse encontro, era trazida a ideia da estátua e da brincadeira, lembrando sua construção estática e corporal. A atividade como brincadeira foi realmente utilizada na oficina livre e na oficina da Sala de Leitura através de uma música chamada “Estátua diferente” que solicitava estátuas caracterizadas, como a estátua de um super herói ou a estátua no estilo capa de revista.

A ideia de utilizar a música foi somente para iniciar a aula e fazer um aquecimento, já que ela solicitava que as crianças levantassem, pulassem e dançassem. Entretanto, foi a partir do planejamento para a turma de quarto ano da EMEF Amorim Lima, que a brincadeira se transformou em jogo. O encontro no qual fiz uso do poema “Ou isto ou aquilo” com essa turma, foi o terceiro encontro com eles e ocorreu depois do encontro no qual estiveram presentes os aproximadamente quarenta alunos, na qual pude perceber aquela relutância inicial em desenvolverem as atividades.

Justamente por conta dessa percepção sobre o funcionamento dessa turma, preferi propor um jogo, que por possuir um objetivo iria permitir que o foco fosse deslocado da exposição, para o desafio e a competição pertencentes ao jogo. Dessa forma, ao invés de realizarmos a música, começamos o encontro com o “Duelo de Estátuas”:

Planejamento 3 - 4 ano EMEF Amorim Lima (28/09/2021)

I. Duelo das estátuas

- Dois alunos deverão fechar os olhos e a professora/regente deverá escrever no chat um sentimento ou uma emoção que será o norte do restante dos alunos para realizar sua estátua. Os olhos são abertos e todos dançam uma música, como na brincadeira, ao parar a música, deverão realizar a estátua. O primeiro dos dois alunos a acertar o sentimento proposto, ganha o duelo e escolhe outro aluno para duelar com ele.

II. Leitura do poema “Ou isto ou aquilo”

- O aluno que iniciar deverá ler uma estrofe e chamar um colega para ler a seguinte e assim por diante até o final do poema.

III. Leitura/repetição do poema “Ou isto ou aquilo” com as intenções.

- Cada aluno irá ler / repetir uma estrofe do poema, a primeira linha será feita com uma intenção (ex: alegria) e a segunda linha será feita com uma intenção divergente (ex: tristeza).

IV. Batalha de imagens: essa ou aquela?

- Como cada verso apresenta dois conceitos divergentes (ex: Sol, chuva), os alunos terão que escolher um deles para realizar uma imagem corporal e o aluno escolhido da rodada irá tentar reconhecer o de cada um.
- A cada imagem adivinhada, um ponto é ganho. Ao final de todas as rodadas, o aluno com mais pontos é o vencedor.

O jogo teve uma boa receptividade por parte dos alunos, que inclusive ao final do encontro quiseram re-jogar já que tínhamos alguns minutinhos sobrando. O que foi percebido, também é revelado por Spolin:

O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos (SPOLIN, 2010, p.5)

Ao final da aula acredito inclusive que a turma dançaria a música pela forma com que foram ficando confortáveis e se soltando ao longo do tempo. De qualquer forma, o jogo foi constituído de forma que inseriu a presença da linguagem teatral, pelo caminho representacional e expressivo, se mostrando uma alternativa bem mais interessante.

Conclusão

Quando penso nas diversas aulas que observei durante a pandemia o que fazia falta na maioria das vezes era o vínculo entre os alunos e entre eles e o professor, vínculo esse que constitui o ambiente escolar. Mesmo nas aulas síncronas, o apagamento do humano, do corpo e da voz, substituídos pelos quadradinhos do Meet nos mostram que o “conectado” tão usado para o contexto virtual não necessariamente promove conexão.

Se por um lado tivemos e temos dúvidas ou mesmo não acreditamos que o teatro virtual seja realmente teatro, foi por meio do trabalho teatral em um esforço de adaptar jogos e atividades, que presenciei e conheci ao longo de minha graduação, que foi possível durante as oficinas, estabelecer trocas significativas entre mim e os alunos e entre eles próprios. Viola Spolin, nos lembra que “A sede de auto-identidade e auto-expressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral” (SPOLIN, 2010, p.6). Sem superficialmente pedir para as crianças se colocarem, o teatro surgiu como porta para que elas expressassem seus pontos de vista e perante a escuta do outro passassem a compreender suas competências em participar e atuar em diferentes espaços sociais.

Dar escuta e espaço para a expressão “Implica o reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com adultos” (DELGADO, 5 ed. P.20). O benefício desse tipo de abordagem foi perceptível quando um dos alunos da oficina livre, estudante de uma escola de Osasco, posteriormente ao primeiro encontro no qual ainda estava me conhecendo e conhecendo os outros participantes, buscava a todo tempo se comunicar e compartilhar seus interesses, bem como saber dos interesses alheios. Ao longo dos seis encontros da oficina, ele era o primeiro a entrar e o último a sair, sempre interessado em conversar comigo e me mostrar música e desenhos que ele gostava, além de ter se mostrado extremamente triste com o final da oficina. Percebendo essa necessidade de contato dele, perguntei como estavam sendo suas aulas e não surpreendentemente, me comunicou que não tinha encontros virtuais com a professora ou com seus colegas e que somente eram passadas atividades para que ele realizasse em casa.

Além disso, por mais que aquela turma de quarto ano estivesse relutante em participar da aula e das atividades no início do encontro, recebi comentários de mais de uma criança ao final, pedindo que eu estivesse mais vezes com eles.

A partir da reflexão sobre Cinco lições de psicanálise de Freud percebemos que o processo de aprendizagem tende a girar em torno do circuito do prazer, relação que também acaba sendo abordada no texto de Dufour que revela as necessidades da aula ser mobilizadora e portanto, prazerosa. Essa abordagem, entretanto, não deve ser confundida com as ideias de motivação ou diversão. Pensar na mobilização é também considerar que “A presença constante da ludicidade é uma peculiaridade das crianças e demarca a alteridade entre elas e os adultos” (DELGADO, 5 ed. P.24). Ludicidade essa que está muito presente no universo literário e na linguagem teatral que quando empenhados no processo de socialização têm a possibilidade de transformar a “ curiosidade ingênua” em “curiosidade crítica” (FREIRE, 1996, p.9).

Essa socialização, como afirma Corsaro (apud MULLER; CARVALHO, 5 ed. P.47) não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.

Na Sala de Leitura vários alunos sentiam vontade de ler para turma. Eu e a professora da matéria organizamos de forma que em cada aula um aluno lesse uma história, de sua escolha, para o restante da turma. Quando começamos a ler o livro “História Fora de Moda”, como existiam diversos diálogos entre os personagens que pedia para eles lerem ou repetirem, falava: “Vou precisar de ajudantes para fazer esses personagens”. Ao final do primeiro encontro que usamos esse livro, um aluno leu “João e o Pé de feijão” ao terminar o livro, disse que havia esquecido de pedir ajuda dos amigos para fazer a voz do gigante, mas que em sua próxima leitura iria precisar de ajudantes para os personagens. A partir desse comentário percebo que por meio da experiência de aula sua leitura passou a considerar a possibilidade de fruição com o coletivo e a teatralizar elementos do texto ao separar a narração da fala dos personagens que poderiam ser representadas por seus colegas ao falarem como sendo o próprio personagem da história.

Isso não quer dizer que as crianças sejam unicamente receptoras, que somente imitam o mundo adulto. Partindo dos pensamentos de Manuel Sarmiento acerca da sociologia infantil, compreendemos que as crianças também produzem cultura e interferem na sociedade como atores sociais.

Parte disso é encararmos o lugar de importância da criança enquanto indivíduo dotada de toda sua subjetividade, dentro de sua própria educação e não como uma “folha em branco” que deve e vai assumir o que o mundo adulto lhe comunica. Nesse sentido, o processo educativo, até mesmo o infantil , deve ser:

[...]concebido como uma espécie de hermenêutica, tendo por desafio a interpretação e a reinterpretação de símbolos cujos significados jamais são dados de forma definitiva, mas estão constantemente sujeitos a novas apropriações por parte daqueles que com eles dialogam em cada momento histórico. É, pois, ao habitar esse universo de símbolos de uma cultura que nos capacitamos a interpretar o mundo, a nós mesmos e aos demais e, assim, atribuir sentido e significado às nossas experiências (apud Bárcena; Mèlich,CARVALHO, 2020, p.10).

E a partir dessa nossa capacidade de interpretar e reinterpretar que foi possível nos manter fazendo e trabalhando com o teatro em meio à crise sanitária mundial devido a pandemia da COVID 19. Uma crise como nos aponta Arendt coloca em cheque nossas certezas e nossas respostas, que passam a deixar de servir para o presente que se coloca. Partindo da destruição dos pressupostos a crise nos apresenta uma oportunidade de pensar e agir em busca dessas respostas.

Esse trabalho surgiu assim, ancorador em muitos estudos e experiências incríveis, mas seguindo rumo ao desconhecido em busca de respostas frente ao nosso momento histórico.

E assim muitas respostas surgiram e outras perguntas também, mas sempre tendo em mente, como nos revela Arendt, que:

Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (ARENDT, 1961, p. 175).

Referências

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Viking Press, 1961, pp. 173-196.

BORBA, Ângela M.; LOPES, Jader J. M. **Novas formas de compreender a infância**. In: Sociologia da infância. Especial Revista Educação. Editora Segmento. P 28 - 41.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos** In: O direito à literatura. 1995, ed 4, reorganizada pelo autor.

CARVALHO, José Sérgio F. **Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, 2020.

CORSO, Mário; CORSO, Diana. **Game over**. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Adolescência entre o passado e o futuro. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

DELGADO, Ana Cristina C. **A emergência da sociologia da infância em Portugal**. In: Sociologia da infância. Especial Revista Educação. Editora Segmento. P 14 - 27.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução: Sandra Regina Felgueiras. 2005.

FAILLA, Zoara; IBOPE. **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-livro. 5.ed, p.153, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XI. Imago. Tradução modificada por Verlaine Freitas.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. 2014.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **Teatro, Comunidade e o Universo Simbólico**. Revista do Lume. n.1, 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, v. 19, p. 20-28, 2002.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. **O futuro da criança é o presente**. In: Sociologia da infância. Especial Revista Educação. Editora Segmento. P 42 - 55.

PUPO, Maria Lúcia. S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**. Uma aventura teatral. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

SAMPAIO, Juliano. C. C. **Teatro, conhecimento e ação simbólica**. A presença estética do ator na cotidianidade. Repertório, Salvador, nº 25, p.122-128, 2015.

SANTOS, Vinícius. F. **A simbologia dos contos de fadas: retratos de personalidades simbólicas refletidas na vida das crianças**. 2018.

SME/ COPED. **Sala de leitura: vivências, saberes e práticas**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIDOR, Heloise. B. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

OBRAS LITERÁRIAS

AMADO, Jorge. **O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá**: uma história de amor. 1976.

ASSIS, Machado de. **Um Apólogo**. In: *Várias Histórias*. 1896.

GALDINO, Luíz. **História fora de moda**. Editora do Brasil. 1989.

MACHADO, Ana Maria. **Era uma vez um tirano**. Editora Salamandra. 2003.

MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 1964.