

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Nayde Solange Garcia Fonseca

**O ensino de teatro de animação:
contribuições para construção de novos
saberes e fazeres acerca da cultura de
ensinar e aprender teatro**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho Efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

DECLARAÇÃO

Nome: Nayde Solange Garcia Fonseca

Endereço Eletrônico: naydesolange@hotmail.com

Titulo da Tese: O ensino de teatro de animação: contribuições para construção de novos saberes e fazeres acerca da cultura de ensinar e aprender teatro.

Orientador: José Augusto Pacheco

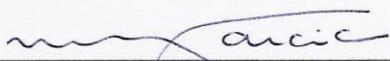
Ano de conclusão: 2014

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade: Desenvolvimento Curricular

Autorizo a reprodução e divulgação integral ou parcial deste trabalho por meio convencional ou eletrônico apenas para efeito de investigação, mediante declaração escrita do interessado, desde que citada à fonte.

Universidade do Minho, 20 de outubro de 2014



Nayde Solange Garcia Fonseca
naydesolange@hotmail.com

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, _____ de outubro de 2014.

Nome Completo: Nayde Solange Garcia Fonseca

A handwritten signature in blue ink is written over a horizontal line. The signature is stylized and appears to read 'Nayde Solange Garcia Fonseca'.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Luis Henrique, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incertezas, comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem ele nenhuma conquista valeria a pena.

Aos meus filhos Kauê e Tainá pelo incentivo aos meus estudos e por acreditarem que seria capaz.

Aos meus pais Gladstone (in memoriam) e Yolanda que dignamente me apresentaram a importância dos estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, meu muito obrigado pela orientação precisa, generosidade e abertura ante o tema da minha pesquisa.

As Professoras Conceição, Danielle, Edna, Maristela, Ruth Regina e Uiliete por acreditarem nas contribuições do ensino de teatro de animação, pelos momentos significativos e prazerosos que compartilhamos.

Ao casal Will pela acolhida em Braga e especialmente a querida amiga Raimunda pela leitura atenta, crítica e as contribuições para o desenvolvimento dessa investigação, assim como sua disponibilidade em atender meus pedidos.

A Professora Carla Pires Antunes, por ter me apresentado ao teatro de animação, ampliando meu olhar para novos horizontes.

A Professora Doutora Marta Pernambuco por compartilhar seus saberes.

Ao Professor Doutor João Amado pela disponibilidade em compartilhar seu livro, desvendando alguns caminhos a serem percorridos.

Aos caros artistas Rui Souza (Marionetas da Feira), Raul Constante Pereira (Limite Zero), Henrique Sitchin (Cia Truks), Valter Valverd e Cristhian Lins (Cia Luzes e Lendas) e Victor Antonov que possibilitaram a apreciação de cenas inesquecíveis e contribuíram com a generosidade típica dos grandes mestres.

As queridas amigas Fátima, Ana Aguiar, Conceição e Naire pelas conversas, apoio e incentivo nos momentos de insegurança, dúvidas e alegrias.

As companheiras queridas Núbia, Dumara e Raíza que aceitaram trabalhar comigo, mesmo sabendo das limitações com relação aos horários no contra turno.

A amiga Gilvânia por guiar meu olhar para a experiência sensível em Dewey.

A direção, coordenação, professoras e funcionários do Nei - CAp que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho se efetivasse.

A querida amiga Tatiana pela acolhida e solidariedade ao longo desses quatro anos.

A Ceci pelo olhar atento durante a revisão do texto.

Ao Felipe pela feitura da capa e a Juliana pela disponibilidade em traduzir o texto.

RESUMO

A presente investigação defende a tese de que: *o ensino de teatro de animação contribui para a construção de novos saberes acerca da cultura de ensinar e de aprender arte*. O objetivo principal foi compreender o modo como os professores ensinam teatro de animação nos anos iniciais do ensino fundamental, após sensibilização (formação) acerca dessa linguagem. O *locus* da investigação foi o Núcleo de Educação da Infância NEI - CAP - UFRN, Natal, escola pública de ensino infantil e fundamental.

Como procedimentos metodológicos se fez a opção pela pesquisa de natureza qualitativa - estudo de caso com observação participante. Para coleta dos dados utilizou-se a análise documental por meio dos instrumentos de operacionalização institucional: Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte; Pedagógicos: Projeto Político Pedagógico e plano de aula, tais documentos contemplam a obrigatoriedade do Teatro como área de conhecimento, mas não explicitam o teatro de animação como um tipo diferenciado de linguagem teatral. E, como instrumentos empíricos, utilizaram-se as entrevistas semi estruturadas, sessões de estudos - sensibilização dos professores e observação da prática pedagógica, fundamentados na proposta triangular (BARBOSA, 1998). O processo de sensibilização (formação) dos professores acerca dessa linguagem foi determinante para a construção de novos saberes sobre o teatro de animação.

O fazer teatral se deu com a elaboração do texto verbal (sombras) e não verbal (negro), a partir da liberdade das crianças de criar e recriar textos, utilizando como estratégia os sistemas dos jogos teatrais de Spolin (2003), determinando o Onde?, Quem? e O quê? A materialidade das silhuetas se constituiu a partir dos materiais, das atitudes e expressões das silhuetas, efetivando-se com ação cênica, em que ocorre a expressão e comunicação entre os bonecos/sombras e os espectadores, evidenciando-se o cerne do teatro em busca da formação estética e crítica dos alunos. A Proposta Político Pedagógica do NEI foi reconstruída em 2012 pela equipe pedagógica, que inseriu o teatro de animação como área de conhecimento no ensino infantil e fundamental, destacando a leitura de imagem (apreciação e fruição), contextualização, técnica, expressão e produção.

ABSTRACT

This research supports the thesis that: *animation theater teaching contributes to the new knowledge construction on the teaching and learning art culture*. The main purpose is to understand how teachers teach animation theater in the early years of elementary school, after awareness (training) about this language. The investigation *locus* was the Núcleo de Educação da Infância NEI - CAP – UFRN, Natal, kindergarten and elementary public school.

As for the methodological procedures, qualitative research - case study with participant observation was chosen. For data gathering, documentary analysis were used through out institutional operationalization instruments: National Curriculum Parameters - Art; Pedagogical: Pedagogical and Political Project and lesson plan, such documents include the Theatre's mandatory as a knowledge area, but it does not explicitly mention the animation theater as a different kind of theatrical language. And, as empirical instruments, semi-structured interviews, study sessions– teachers' sensitization and teaching practice observation, based on the triangular proposition (BARBOSA, 1998) were used. The teachers' awareness process (training) on this language was crucial for the new knowledge construction about the animation theater.

The theater accomplishment was done by verbal text (shadows) and non verbal texts (blackness) draftings, built from the children's freedom to create and recreate texts, using as a strategy the theater games systems by Spolin (2003), determining where; who; and what. The silhouettes' materiality was constituted from the silhouettes' materials, attitudes and expressions, making it effective with scenic action, in which the expression and communication between dolls / shadows and spectators occurs, demonstrating the theater crux in pursuit of the aesthetic and critical students' training. NEI's Pedagogical and Political Proposal was rewritten in 2012 by the pedagogical staff, who indicated the animation theater as a knowledge field in kindergarten and elementary education, highlighting image reading (appreciation and enjoyment), contextualization, technique, expression and production.

SUMÁRIO

| | |
|---|-------------|
| RESUMO..... | ix |
| ABSTRACT | xi |
| LISTA DE QUADROS..... | xvii |
| LISTA DE FIGURAS..... | xxi |
| INTRODUÇÃO | 25 |
| CENA – I. ESTADO DA ARTE | 31 |
| 1.1. Teatro de animação..... | 31 |
| 1.2. Teatro de animação nas Universidades brasileiras | 32 |
| 1.3. História dos Mamulengueiros..... | 39 |
| 1.4. A materialidade do teatro de animação | 41 |
| 1.5. Grupos e Companhias de Teatro de animação | 42 |
| 1.6. O corpo do ator animador..... | 48 |
| 1.7. O Teatro de bonecos na televisão..... | 49 |
| 1.8. O Teatro de bonecos como instrumento para o ensino de outras áreas | 49 |
| 1.9. Teatro-Educação - Bonecos de luvas..... | 50 |
| 1.10. Temática Central da Investigação..... | 54 |
| CENA II. TEATRO DE ANIMAÇÃO | 57 |
| 2.1. Oriente – Teatro de Sombras | 57 |
| 2.1.1. China..... | 58 |
| 2.1.2. Índia..... | 63 |
| 2.1.3. Java..... | 70 |
| 2.1.4. Bali – Indonésia | 71 |
| 2.1.5. Turquia | 73 |
| 2.1.6. Teatro de sombra Contemporâneo..... | 77 |
| 2.2. Ocidente - Teatro de Sombras | 78 |
| 2.3. Oriente - Máscaras e Bonecos | 82 |
| 2.3.1. Teatro Nô – Máscaras..... | 82 |
| 2.3.2. Bunraku – Bonecos..... | 83 |
| 2.3.3. Kuruma Ningyo – Bonecos | 90 |
| 2.4. Ocidente – Máscaras e Bonecos | 92 |
| 2.4.1. Máscaras | 92 |
| 2.4.2. Bonecos | 95 |

| | |
|--|------------|
| 2.5. Teatro de Animação do Século XX: A Influência dos Dramaturgos, Encenadores, Atores e Professores | 102 |
| 2.5.1. Stanislavsky - Método das Ações físicas..... | 104 |
| 2.5.2. Meyerhold – Biomecânica..... | 106 |
| 2.5.3. Artaud – o teatro e seu duplo..... | 108 |
| 2.5.4. Appia e Craig – Reteatralização | 110 |
| 2.5.5. Brecht – Peça didática | 113 |
| 2.5.6. Vilar: Teatro Popular | 115 |
| 2.5.7. Grotowski – teatro pobre | 117 |
| 2.5.8. Ronconi - Arquitetura teatral..... | 120 |
| 2.5.9. Ariane Mnouchkine: Théâtre du Soleil | 121 |
| 2.6. Teatro Terapia..... | 123 |
| 2.6.1. Moreno - Sociodrama e psicodrama..... | 123 |
| 2.6.2. Boal - Teatro do Oprimido | 125 |
| 2.7. Teatro de Animação Contemporâneo | 128 |
| 2.7.1. Teatro de Objetos..... | 128 |
| CENA III. PEDAGOGIA DO TEATRO..... | 135 |
| 3.1. Concepção de criança | 135 |
| 3.1.1. Criança e teatro..... | 136 |
| 3.2. Jogo: Simbólico, dramático e teatral | 137 |
| 3.3. Experiência Estética | 150 |
| 3.4. Proposta Triangular - Ana Mae Barbosa | 154 |
| CENA IV. CURRÍCULO E A ARTE NO BRASIL | 157 |
| 4.1. Currículo..... | 157 |
| 4.2. Influência da Arte no currículo..... | 160 |
| 4.3. Formação de Professores: Saberes, Competências e Fazeres..... | 174 |
| 4.4. Formação de Professor de Arte no Brasil..... | 180 |
| CENA V. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO | 185 |
| 5.1. Investigação qualitativa | 185 |
| 5.2. Estudo de Caso | 187 |
| 5.3. Percurso com teatro de animação | 190 |
| 5.4. Design da investigação | 194 |
| 5.5. Técnicas de coleta de dados | 194 |

| | |
|--|------------|
| 5.6. A ética da investigação | 196 |
| 5.7. Locus da pesquisa..... | 197 |
| 5.8. Local da entrevista..... | 200 |
| 5.9. Respondentes | 201 |
| 5.9.1. Caracterização das respondentes | 202 |
| 5.10. Entrevistas | 203 |
| CENA VI. ANÁLISE DOS DADOS | 209 |
| 6.1. Análise Documental | 209 |
| 6.2. Parâmetros Curriculares Nacionais | 209 |
| 6.3. Proposta Político Pedagógica | 213 |
| 6.4. Análise Das Entrevistas | 215 |
| 6.4.1. Categoria I – Concepções | 216 |
| 6.4.1.1. Concepções sobre Teatro de Animação..... | 216 |
| 6.4.1.2. Tipos de Teatro de Animação..... | 217 |
| 6.4.1.3. Interdisciplinaridade | 219 |
| 6.4.1.4. Coordenação Pedagógica..... | 223 |
| 6.4.1.5. Contribuições de Aprendizagem | 224 |
| 6.4.1.6. Prática Docente com Teatro de Animação | 227 |
| 6.4.1.7. Formação Teatral..... | 228 |
| 6.4.1.8. Expectativas com a Formação/Sensibilização | 229 |
| 6.4.2. Categoria II - Saberes e fazeres dos Professores para Ensinar o Teatro de Animação | 231 |
| 6.4.2.1. Objetivos..... | 231 |
| 6.4.2.2. Conteúdos | 235 |
| 6.4.2.3. Avaliação | 238 |
| 6.4.2.4. Apreciação Estética | 240 |
| 6.4.2.5. Contextualização | 242 |
| 6.4.3. Categoria III - Currículo - Projeto Político Pedagógico | 242 |
| 6.5. Grupo de Estudos - sensibilização/formação dos professores..... | 245 |
| 6.6. Plano De Aula..... | 249 |
| 6.7. Notas de campo | 260 |
| CENA VII. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 263 |

| | |
|--|------------|
| 7.1. Categoria I - Concepções acerca do teatro de animação | 263 |
| 7.2. Categoria II - Leitura de Imagens (Apreciação estética) | 267 |
| 7.3. Categoria III - Contextualização: Origem e história do teatro de animação | 271 |
| 7.3.1. Teatro de sombras..... | 272 |
| 7.3.2. Teatro Negro..... | 280 |
| 7.4. Categoria IV - Fazer teatral | 283 |
| 7.4.1. Texto verbal..... | 283 |
| 7.4.2. Texto Não verbal | 299 |
| 7.4.3. Materialidade das silhuetas..... | 302 |
| 7.4.3.1. Articulações | 315 |
| 7.4.3.2. Colorir as silhuetas | 319 |
| 7.4.4. Foco luminoso | 325 |
| 7.4.5. Encenação: apagam-se as luzes | 328 |
| 7.4.5.1. Cenas - Teatro de sombras | 328 |
| 7.4.5.2. Cenas - Teatro Negro..... | 334 |
| CENA VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 337 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 345 |
| APÊNDICES | 367 |
| ANEXOS | 389 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Metodologia - Desdobramento do Design da investigação..... | 56 |
| Quadro 2 - Desdobramento da metodologia – continuação | 56 |
| Quadro 3 - Categorias dos personagens da Commedia Dell'art | 94 |
| Quadro 4 - Caracterização das Respondentes..... | 202 |
| Quadro 5 - Categorização das entrevistas..... | 206 |
| Quadro 6 - Concepções das professoras sobre Teatro de Animação..... | 216 |
| Quadro 7 - Concepções sobre os tipos de teatro de animação..... | 218 |
| Quadro 8 – Interdisciplinaridade | 219 |
| Quadro 9 - Coordenação pedagógica..... | 223 |
| Quadro 10 - Contribuições do teatro de animação para Aprendizagens | 225 |
| Quadro 11 - Prática Docente com Teatro de Animação | 227 |
| Quadro 12 - Formação teatral | 228 |
| Quadro 13 - Expectativas com a Formação/sensibilização | 229 |
| Quadro 14 - Objetivos do Teatro de Animação..... | 232 |
| Quadro 15 - Conteúdos do teatro de animação..... | 235 |
| Quadro 16 - Avaliação na prática docente..... | 238 |
| Quadro 17 - Apreciação de Teatro de Animação | 240 |
| Quadro 18 - Contextualização do teatro de animação | 242 |
| Quadro 19 - Projeto Político Pedagógico | 243 |
| Quadro 20 - Reflexão sobre Saberes Docentes e Experienciais | 243 |
| Quadro 21 - Plano de Aula PM1 | 250 |
| Quadro 22 - Plano de Aula PU2 | 252 |
| Quadro 23 - Plano de aula PD3 | 253 |
| Quadro 24 - Plano de aula PR4 | 255 |
| Quadro 25 - Plano de Aula PC5 | 257 |
| Quadro 26 - Plano de aula PE6..... | 259 |
| Quadro 27 - Concepção das crianças sobre teatro de animação – fantoches | 264 |
| Quadro 28 - Concepção das crianças sobre teatro de animação – diversão | 265 |
| Quadro 29 - Concepção das crianças sobre teatro de animação – Reflexão | 265 |
| Quadro 30 - Concepção das crianças sobre teatro de animação – escola..... | 266 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 31 - Apreciação do teatro de animação | 268 |
| Quadro 32 - Leitura de imagens - avaliação do Teatro de animação | 270 |
| Quadro 33 - Questionamentos das crianças - PM1 e PR4..... | 273 |
| Quadro 34 - Questionamentos das crianças - PU2 | 274 |
| Quadro 35 - Questionamentos das crianças - PD3 | 274 |
| Quadro 36 - Questionamentos das crianças PC5..... | 275 |
| Quadro 37 - Questionamentos das crianças - PE6..... | 276 |
| Quadro 38 - Questionamentos das crianças - Como fazer | 277 |
| Quadro 39 - Questionamentos das crianças - Tipos de sombras | 277 |
| Quadro 40 - Questionamentos das crianças - Ator manipulador..... | 278 |
| Quadro 41 - Questionamentos das crianças – articulações | 278 |
| Quadro 42 - Concepção das crianças acerca do teatro negro | 280 |
| Quadro 43 - Concepção das crianças após apreciação do teatro negro | 281 |
| Quadro 44 - Concepção das crianças após apreciação do teatro negro – Continuação..... | 282 |
| Quadro 45 - Texto PU2 - A princesa e o Lobisomem – Spolin..... | 284 |
| Quadro 46 - Texto PU2 - A menina e o pássaro –Spolin | 285 |
| Quadro 47 - Texto PU2 - O menino e o livro | 286 |
| Quadro 48 - Texto PD3 - Laila a princesa..... | 287 |
| Quadro 49 - Texto PD3 - O lobisomem | 288 |
| Quadro 50 - Texto PD3 - As princesas..... | 288 |
| Quadro 51 - Texto PD3 - Tá na hora da velocidade..... | 289 |
| Quadro 52 - Texto PR4 - A baleia com a âncora na língua..... | 290 |
| Quadro 53 - Texto PR4 - A baleia..... | 291 |
| Quadro 54 - Texto PR4 - O cavalo pendurado na torre da igreja..... | 292 |
| Quadro 55 - Texto PR4 - A lebre, o cachorro e o cavalo partido ao meio | 294 |
| Quadro 56 - Texto PC5 - A princesa – Spolin..... | 295 |
| Quadro 57 - Texto PE6 - Alice no país das maravilhas – Introdução | 295 |
| Quadro 58 - Texto PE6 - Alice no país das maravilhas – Spolin | 296 |
| Quadro 59 - PM1 - Texto não verbal – músicas..... | 299 |
| Quadro 60 - PM1 - Texto não verbal – palavras | 300 |
| Quadro 61 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - Como fazer.... | 329 |
| Quadro 62- Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - Falar alto | 331 |
| Quadro 63 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras – | |

| | |
|---|-----|
| comportamento | 332 |
| Quadro 64 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - sombra do manipulador | 333 |
| Quadro 65 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras – colaboração... | 334 |
| Quadro 66 - Teatro Negro – instruções | 335 |

LISTA DAS FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Manipulador do teatro Chinês..... | 59 |
| Figura 2: Manipulador do teatro Chinês provincia de Gansu..... | 59 |
| Figura 3: Sombra chinesa - homem..... | 60 |
| Figura 4: Sombra Chinesa - dois homens..... | 60 |
| Figura 5: Silhueta Indiana – Ganesh..... | 64 |
| Figura 6: Silhueta de Tholu Bolamatta da região de Andhra Pradesh..... | 65 |
| Figura 7: Silhueta de Java – homem..... | 70 |
| Figura 8: Silhueta de Java – guerreiro..... | 70 |
| Figura 9: Silhueta da Indonésia - Bali - Wayang Kulit..... | 73 |
| Figura 10: Sombras do teatro turco "Karagöz e Hacivat"..... | 75 |
| Figura 11: Companhia do teatro de sombras Kakashi-za..... | 78 |
| Figura 12: Cia Kakashi-za - Hand Shadows Animare..... | 78 |
| Figura 13: silhuetas do teatro de sombras do "Chat Noir"..... | 79 |
| Figura 14: Sombra do menino - Cia Luzes e Lendas/SP..... | 81 |
| Figura 15: Sombra da despedida - Cia Luzes e Lendas – SP..... | 81 |
| Figura 16: sombras barco - Gioco Vita..... | 81 |
| Figura 17: sombra cavalo - Gioco Vita..... | 81 |
| Figura 18: Teatro Nô – máscar..... | 83 |
| Figura 19: Teatro Nô – maquiagem..... | 83 |
| Figura 20: Teatro Bunraku - 3 manipuladores..... | 87 |
| Figura 21: Teatro Kuruma Ningyo – carrinho..... | 91 |
| Figura 22: Commedia Dell'art..... | 93 |
| Figura 23: Teatro de bonecos de Luva – Pulcinella..... | 96 |
| Figura 24: Bonecos de fios: rei e bobo da corte..... | 97 |
| Figura 25: Bonecos de fios: músico..... | 97 |
| Figura 26: Teatro de bonecos de luva - Bienal Internacional de bonecos de Évora –PT.... | 98 |
| Figura 27: João Redondo: velho..... | 99 |
| Figura 28: João Redondo:moço..... | 99 |
| Figura 29: Babau..... | 99 |
| Figuras 30: Bonecos de varão- mestre e quatro mulheres..... | 101 |

| | |
|---|-----|
| Figura 31: Família dos Bonecos de Santo Aleixo | 101 |
| Figura 32: Fonte de Marcel Duchamp | 104 |
| Figura 33: Cena da peça - Classe Morta – manequins | 129 |
| Figura 34: Cenas "Pequenos Suicídios" | 130 |
| Figura 35: Cenas "Pequenos Suicídios" – sorrisal | 130 |
| Figura 36: O pequeno teatro de cozinha..... | 130 |
| Figura 37: Cena do Teatro delle Briciole | 132 |
| Figura 38: Circo do Objeto/Mariza Basso | 133 |
| Figura 39: Teatro de Objetos - Zôo-Ilógico - Cia Truks | 133 |
| Figura 40: Fausto - Teatro Negro | 134 |
| Figura 41: Circo Fokus Bokus..... | 134 |
| Figura 42: Elaboração das silhuetas | 247 |
| Figura 43: articulação das silhuetas..... | 247 |
| Figura 44: Pintura das silhuetas..... | 247 |
| Figura 45: Silhueta do Boneco de cera..... | 248 |
| Figura 46: Silhueta do Macaco | 248 |
| Figura 47: Formação de professores..... | 249 |
| Figura 48: Javali - formação de professores | 249 |
| Figura 49: Apresentação Teatro de sombras | 268 |
| Figura 50: Professoras manipulando silhuetas | 268 |
| Figura 51: Sombra da velha (Peça "O macaco e a velha")..... | 269 |
| Figura 52: sombra macaco disfarçado de leão..... | 269 |
| Figura 53: PC5 - Crianças apreciando vídeos: Cia Truks | 272 |
| Figura 54: PC5 - Crianças apreciando "O macaco e a velha" | 272 |
| Figura 55: Crianças manipulando silhuetas..... | 275 |
| Figura 56: Leão da peça: O macaco e a velha | 275 |
| Figura 57: Teatro Negro dois esqueletos dançando..... | 280 |
| Figura 58: Teatro Negro - mãos dançando | 280 |
| Figura 59: Teatro Negro dois corpos dançando | 281 |
| Figura 60: Teatro Negro com máscara, pés e mãos..... | 281 |
| Figura 61: Sala - crianças elaborando texto..... | 284 |
| Figura 62: mesa - crianças elaborando texto | 284 |
| Figura 63: Professora registrando texto no quadro..... | 296 |

| | |
|---|-----|
| Figura 64: Registro do texto no quadro | 296 |
| Figura 65: Princesa-PU2..... | 304 |
| Figura 66: Príncipe-PU2..... | 304 |
| Figura 67: Menina - PU2..... | 304 |
| Figura 68: Fada - PU2 | 305 |
| Figura 69: Crianças desenhando- PU2 | 305 |
| Figura 70: desenho do lobo | 305 |
| Figura 71: silhueta do lobo articulado | 305 |
| Figura 72: Desenho do pássaro..... | 306 |
| Figura 73: Crianças desenhando..... | 306 |
| Figura 74: Desenho do helicóptero..... | 307 |
| Figura 75: Silhueta do Lobisomem | 308 |
| Figura 76: Menina desenhando..... | 312 |
| Figura 77: Menino desenhando | 312 |
| Figura 78: Menina recortando | 312 |
| Figura 79: Desenho Frontal | 312 |
| Figura 80: Desenho frontal/nariz perfil | 312 |
| Figura 81: Desenho perfil | 312 |
| Figura 82: Modelo do Relógio | 313 |
| Figura 83: Desenho ampliado do gato..... | 313 |
| Figura 84: Sombras do foguete..... | 318 |
| Figura 85: Silhueta e sombra do pintinho..... | 318 |
| Figura 86: articulação dos ponteiros..... | 318 |
| Figura 87: Chapeuzinho Vermelho | 319 |
| Figura 88:Tartaruga | 319 |
| Figura 89: Silhueta – menina..... | 320 |
| Figura 90: Silhueta – fada..... | 320 |
| Figura 91: Silhueta princesa | 320 |
| Figura 92: Sombra da casa mal assombrada..... | 320 |
| Figura 93: Silhueta opaca – Macaco..... | 321 |
| Figura 94: Silhueta colorida – bailarina | 321 |
| Figura 95: Sombra menina de chapéu | 322 |
| Figura 96: Sombra Chapeuzinho Vermelho- Formação..... | 322 |

| | |
|--|-----|
| Figura 97: Silhueta da Baleia e Barão | 322 |
| Figura 98: Sombra do Barão..... | 322 |
| Figura 99: Meninas colorindo silhuetas | 323 |
| Figura 100: Menina recortando celofane..... | 323 |
| Figura 101: Menino passando cola..... | 323 |
| Figura 102: menino colando celofane | 323 |
| Figura 103: Silhueta colorida | 323 |
| Figura 104: Silhueta do relógio | 324 |
| Figura 105: Silhueta do relógio articulado | 324 |
| Figura 106: Sombra luz do sol – meninos | 325 |
| Figura 107: Sombra luz do sol – meninas | 325 |
| Figura 108: Sombras luz elétrica -Chão (PC5)..... | 326 |
| Figura 109: Sombra luz elétrica - tela (PD3)..... | 326 |
| Figura 110: Crianças e investigadora manipulando silhuetas | 327 |
| Figura 111: Professora e crianças manipulando | 327 |
| Figura 112: Sombra fada colorida- PC5 | 331 |
| Figura 113: Sombra princesa colorida- PC5..... | 331 |
| Figura 114: Sombra princesa - menina recitando a poesia..... | 332 |
| Figura 115: Sombra pipa - menino recitando a poesia | 332 |
| Figura 116: Teatro negro: dança das mãos | 335 |
| Figura 117: Teatro negro: dança das mãos..... | 335 |

INTRODUÇÃO¹

O presente trabalho parte do pressuposto que o ensino de Arte como área de conhecimento, se dá a partir do processo criativo de expressão e comunicação, que articulam o fazer, leitura de imagem (apreciação estética) e contextualização como produto cultural (Barbosa, 1998). E que o teatro de animação enquanto Arte, pode se constituir por meio de jogos e atividades significativas específicas a essa área, centradas no interesse, necessidades e possibilidades dos alunos, através de diálogos, reflexões e possíveis caminhos para a formação estética e crítica do aluno.

A escolha do tema dessa investigação (Teatro de Animação no contexto do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN) deu-se a partir do pressuposto inicial. Na intersecção entre os pressupostos teóricos e sensibilização profissional das respondentes, defende-se a seguinte tese: *o ensino de teatro de animação contribui para a construção de novos saberes acerca da cultura de ensinar e de aprender arte*. O objeto de estudo está inserido na forma como o professor sensibilizado com esta linguagem, ensina teatro de animação nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando como se deu o processo de ensino aprendizagem pautados nos referenciais teóricos/ metodológicos.

Até meados da década de 1990, o ensino fundamental no sistema educacional brasileiro, não compartilhava de uma unidade entre os sistemas de educação e nem entre os Estados da Federação brasileira. A partir de uma nova política dirigida à educação, ampliou-se o debate educacional envolvendo a sociedade, Ministério da Educação e Secretária de Educação Fundamental, os quais elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), com criação de uma unidade entre os Currículos Municipais, Estaduais e Federais de Educação, e Rede Privada.

Em contrapartida, algumas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil têm vislumbrado uma política interna de formação docente e assumido uma postura de colaboração, visando que os professores sejam colaboradores no processo educativo e participem na elaboração da proposta político/pedagógico; tais instituições têm enfrentado o desafio de levar em consideração as condições contextuais, as experiências dos alunos,

¹ Utilizamos neste trabalho científico, desenvolvido na Universidade do Minho, o português do Brasil e as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas..

os valores e cultura das famílias que participam da escola e convertem esses elementos em conteúdo curricular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

Esse modo de ver e fazer o currículo escolar, é gerado a partir de uma proposta pedagógica participativa, vinculada ao projeto político pedagógico da escola. Nesse processo, os professores são percebidos como profissionais que dispõem ou constroem seus saberes curriculares, disciplinares e profissionais vinculados ao ensino de arte, incluindo o teatro de animação. No entanto, essa prática implica na aquisição de novos conhecimentos por parte dos professores, na mudança de visão sobre o teatro e na construção de novas atitudes em relação a esse bem cultural. A valorização da prática de freqüentar peças teatrais, quer na escola ou em outros espaços culturais, demonstra portanto sua importância, muitas vezes sendo praticada como exercício crítico/pedagógico nas denominadas leituras orientadas. Uma das funções da escola é propiciar oportunidades às crianças, as quais nem sempre possuem esse acesso no contexto familiar. Para tal objetivo, os professores precisam encontrar momentos de reflexão e construção dos seus saberes no interior da escola.

Nessa busca da construção de uma escola de qualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1997, consistem num referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental na sociedade brasileira. Com esse intuito, os PCNs além de assumir a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, procura socializar discussões e subsidiar a participação de técnicos e professores brasileiros do ensino fundamental para a melhoria da qualidade da produção pedagógica. Para tais, apresentam uma proposta flexível nas decisões sobre os currículos nas diferentes regiões do país. Os PCN's de Arte estruturaram-se como documento fundamentado em princípios e orientações para os professores do ensino fundamental, no sentido de levarem em consideração o ensino e aprendizagem da arte no contexto escolar diante da compreensão da arte como manifestação humana. Nessa proposta, o teatro é assumido no processo de formação da criança com sua função integradora e como oportunidade da mesma desenvolver a capacidade de criticar de forma construtiva os conteúdos sociais e culturais da sociedade, da sua comunidade, numa relação de troca com os seus grupos (Brasil, 1997).

Contextualizando-se o ensino de teatro na realidade brasileira nas séries iniciais do ensino fundamental, observa-se a atividade de um professor responsável por todas as áreas de conhecimento (Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Língua

Portuguesa, Arte e Educação Física) na sala de aula (Ribeiro, 2008), acarretando em sobrecarga para o profissional, o que poderia ser um obstáculo ao desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, buscamos uma realidade diferenciada para realizar a nossa investigação; local em que os professores são satisfatoriamente remunerados em relação aos demais da rede pública de ensino gozam de boas condições de trabalho, apresentam bons níveis de formação (especialistas, mestres e doutores) e tem mais de um professor para auxílio em sala de aula.

De acordo com Pacheco (2011b), o currículo não pode ser visto como algo imposto aos professores, através de uma cultura dominante, mas como uma construção ampla de intenções e práticas, nem sempre coerente, uma vez que é decidido nas relações de poder e conhecimento. Questiona, portanto: Qual conhecimento é mais valioso? Quais as relações entre o conhecimento do currículo formal e aqueles que estão envolvidos na sua seleção e organização?

Diante do questionamento do autor, entende-se que o principal obstáculo ao ensino de teatro diz respeito a forma como os professores das séries iniciais do ensino fundamental incluem o teatro de animação em seu plano de aula e na sua prática pedagógica.

Na experiência de formadora, durante os cursos de formação continuada para professores da rede pública do norte e nordeste, o ensino de teatro nas séries iniciais do ensino fundamental é discutido e apontado como recurso e conteúdo de ensino-aprendizagem nas turmas iniciais da educação fundamental. Nas discussões com os professores, emergiam algumas dificuldades: a maioria não realizava atividades que envolvesse a referida linguagem e a justificativa mantinha-se em torno dos problemas comportamentais dos alunos pela impossibilidade de contê-los ou de voltar a atenção para tal tipo de aprendizagem, uma vez que, essa linguagem causava uma certa desorganização na sala. As atividades nessa área, segundo tais professores, geralmente vinham sendo realizadas em datas comemorativas (Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos Pais e Natal) quer por solicitação da direção da escola, ou mesmo por solicitação das crianças, mas não trabalhada como área de conhecimento.

Dificuldades foram encontradas pelos professores na seleção de textos literários ou dramáticos, bem como na organização de falas dos personagens para os alunos decorarem. A escolha dos alunos para a representação de papéis na cena mostrou-se outro obstáculo, dadas determinadas características como inibição ou características físicas que

não condiziam com os papéis, bem como a dificuldade na confecção do figurino e do cenário. Limitações como tais indicam que a forma como o teatro é abordado na escola se constitui em um problema para o ensino de Arte nas séries iniciais. Isto implica na necessidade de um processo de formação docente, via uma intervenção que priorize a importância da participação do grupo nas decisões e percepção do teatro, na perspectiva da construção do conhecimento, que se constitui por regras e acordos numa sucessão de decisões, resultando na elaboração coletiva, de forma que as convenções utilizadas em cena resultem em negociação entre as partes. Segundo Spolin (2003, p.9), “[...] é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças”.

Outras falhas quanto à apropriação da linguagem teatral foram registradas. Segundo o relato dos professores, eles se preocupavam mais com o produto final do que com o processo, o que acabava reforçando questionamentos de como se trabalhar o Teatro na Educação. O que fazer? Como fazer? Para que fazer? E quais as referências que dariam suporte para trabalhar essa linguagem. Todas essas questões denunciavam uma lacuna na prática curricular do ensino de arte referente à linguagem teatral. A partir desses espaços de ensino, de discussão cultural, surge uma inquietação com relação ao fazer artístico, mas especificamente com a linguagem teatral, uma vez que os professores e formandos apontavam suas limitações com a referida linguagem.

Esse problema identificado na prática curricular dos professores, nos levou a busca de uma melhoria na própria formação para poder contribuir no desenvolvimento dessa linguagem, através de estudos no GPEM - Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (2004), por meio da participação em oficinas com jogos teatrais (Spolin) no Centro de Pesquisa e Formação Teatral e formação teórico metodológica com aulas de Encenação I e Encenação II ministrada pelo professor Dr. Sávio Araújo e aulas de Evolução do Teatro e Dança I e II com a professora Dr^a Sônia Othon, do Curso de Educação Artística – Habilitação – Artes Cênicas, no Departamento de Artes da UFRN, além dos estudos e pesquisa desenvolvidos na escola.

Levando em conta as experiências como professora, pesquisadora, orientadora e formadora docente na UFRN, nos Programas de formação continuada em parceria entre essa instituição e o MEC/SEB, na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – PAIDÉIA, e nos cursos de Especialização de Educação Infantil e Aperfeiçoamentos em Arte - destinados aos profissionais que atuam na educação de

crianças das redes públicas (municipal e estadual). Durante os anos de 2007 a 2014 foram ministradas aulas de Arte nos estados de Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Pará, implementando novas tecnologias no ensino de Arte nas escolas municipais e estaduais. Outrossim, considerando a participação em Congressos, Colóquios e Encontros de formação de professores, currículo e arte.

Considerando as competências e saberes dos professores para desenvolver a prática curricular em ensino dos anos iniciais, é comum a desvalorização dos conteúdos relacionados ao ensino da arte e as dificuldades desses profissionais. Em alguns casos, os saberes de experiências dos docentes estão relacionados com sua história de vida e com suas experiências profissionais relacionadas à arte, nem sempre são apreciadores e ainda tem uma lacuna na formação no que diz respeito ao conhecimento da área, muitos não têm acesso a esses conhecimentos, quer na formação inicial ou continuada, assim, são levados a buscar saberes com base na intuição e na rotina para responderem as questões postas a sua atividade docente.

Nesse estudo, se fez a opção pela pesquisa de natureza qualitativa, que encontra-se na metodologia de estudo de caso com observação participante. No campo educacional, essa abordagem começa a partir da escolha do tema e dos sujeitos envolvidos na investigação, assim como a recolha de dados, sua exploração e organização do tempo que irão dispor. Na observação participante, o investigador não tem o papel de um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, participando ativamente dos acontecimentos a serem pesquisados.

A estrutura deste trabalho organiza-se em sete capítulos, conforme foi definido como proposta de estudo. A primeira Cena contempla a problemática da investigação, apontando o Estado da Arte: Curso nas Universidades brasileiras sobre teatro de animação; História de vida dos mamulengueiros; materialidade dos simulacros; Pesquisa sobre os Grupos e Companhias de teatro de animação; Trabalhos sobre o Corpo do ator animador; Teatro-Educação (bonecos de luva e sombras) trabalhando suas histórias origens, funções e gêneros.

Na segunda Cena aponta-se o Quadro teórico acerca do tema: Teatro de animação (Amaral, Contractor, Luo, Badiou, Angoloti, And, Kuzano, Souza, Koudela, Zurbach e Montecchio); Teatro Contemporâneo (Berthold, Stanislavisky, Meyerhold, Appia, Graig, Brecht, Grotowski, Ronconi, Roubine) e Teatro Terapia (Moreno e Boal).

Na terceira Cena contempla-se o Quadro teórico com relação à Pedagogia do Teatro (Slade, Ryngart, Spolin, Koudella, Pupo, Reverbel, Santos, Desgranges).

Na quarta Cena encontra-se sistematizado o Quadro teórico acerca do Currículo e Arte Educação no Brasil (Brasil, Goodson, Mae, Moreira, Pacheco, Silva) e Formação continuada: Saberes e competências dos professores (Tardiff, Shon, Perrenoud, Silva, Oliveira, Nóvoa, Freire, Santana, Icle).

Na quinta Cena é apresentado o Quadro metodológico que destaca os caminhos percorridos na investigação qualitativa; estudo de caso com observação participante; as opções metodológicas; o lócus da pesquisa; as características das professoras e alunos participantes; os instrumentos e procedimentos de recolha, e análise de dados (Amado, 2013; André e Ludke, 2009; Bogdan e Biklen, 1994; Estrela, 1994; Minayo & Sanches, 1993).

Na sexta Cena apresentam-se as análises dos dados da pesquisa analítica, restrita aos documentos oficiais do Ministério da Educação - Parâmetros Curriculares Nacionais e aos documentos institucionais do Núcleo de Educação Infantil- Cap - UFRN, por meio do Projeto Político Pedagógico, que possibilitaram a recolha dos dados complementares para a realização da nossa investigação. Assim como, a análise das entrevistas das respondentes e grupo de estudos sobre teatro de animação realizado acerca da sensibilização das professoras.

Na sétima Cena, categorizou e analisou-se a prática pedagógica das professoras, a qual foi dividida a priori em cinco categorias: Categoria I - Concepção acerca do teatro de animação; Categoria II - Leitura das imagens (apreciação estética); Categoria III - Contextualização (Origem e história do teatro de animação); Categoria IV - Fazer teatral (objetivos, conteúdos e metodologia e avaliação) - sub categorias: Elaboração do Texto; Confecção das silhuetas; Manipulação; apresentação; Categoria V - Currículo: Proposta pedagógica.

Por fim, na oitava Cena foram tecidas as considerações finais, enquanto síntese dos resultados com relação à contribuição conceptual e prática acerca do ensino de teatro de animação para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

CENA – I. ESTADO DA ARTE

1.1. Teatro de animação

Com o pensamento contemporâneo sobre teatro de animação, em que a matéria ao receber a energia do ator manipulador, ganha vida, se faz personagem e adquire outros significados, buscamos pesquisar como essa arte está inserida no universo artístico e educacional nas universidades. O ensino do teatro de animação nas universidades brasileiras passou a ser ofertado em 1974 pela Universidade de São Paulo – USP, e hoje está presente em dezesseis universidades brasileiras, nas várias regiões do País, conforme aponta Beltrame e Quint:

Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade de Brasília – UNB; Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Montes Claros – UNIMONTES; Universidade Federal de Ouro Preto – UNIFOP; Universidade do Oeste de Santa Catarina (Joaçaba) – UNOESC; Faculdade de Artes do Para na – FAP; Universidade do estado do Amazonas- UEA; Universidade Federal do Ceará - UFC; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. (BELTRAME; QUINT, 2012, p.6).

Essas instituições de ensino, pesquisa e extensão ofertam nos cursos de Teatro e Artes Cênicas, nas modalidades de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado, o Teatro de Animação, tendo como objetivo a formação de conceitos acerca dessa linguagem, com enfoque artístico, técnico e estético. Busca-se, nessa proposta, um diálogo entre a materialidade (objetos, máscaras e bonecos e simulacros) e o corpo humano (ator e espectador), por meio da expressividade e comunicação. Segundo o I Encontro Nacional de teatro de animação vinculado à universidade, onde Amaral aponta que:

No quadro geral da universidade brasileira, o Teatro de Animação ainda ocupa um lugar acanhado e pouco expressivo, constituindo-se na maioria das vezes, um fato fortuito, quase sempre fruto de iniciativas isoladas, marcando sua presença de modo descontínuo e insatisfatório. (AMARAL, 2007, p.72).

Dessa forma, observa-se que o Centro de Educação - UFRN, passou a ofertar em 2013 nos Cursos de Especialização em Educação Infantil e os Cursos de Aperfeiçoamento: Educação, Infância e Arte, em parceria entre o NEI e Prefeitura Municipal da Cidade do Natal, a disciplina Teatro de Animação, tendo como formandos os professores da rede pública municipal do Rio Grande do Norte. A formação se deu numa perspectiva de sensibilização dos professores, uma vez que foram apenas 24 horas de carga horária. No Rio Grande do Norte, os professores do ensino básico, especialmente aqueles de anos iniciais do ensino fundamental, nem sempre têm acesso a essa linguagem teatral, uma vez que o curso de Pedagogia e o de Artes Cênicas da UFRN não contemplam tal arte como conhecimento, conforme pode ser comprovado no programa das disciplinas da instituição. De acordo com Fonseca (2014), a Secretaria de Educação à Distância - SEDIS - UFRN, aponta que o curso de Pedagogia - Ensino de Arte na Escola - Ensino de Teatro inseriu no seu programa, em 2014.2, a disciplina Teatro de Formas Animadas. Seus objetivos pautam-se em: Conhecer os tipos de teatro de formas animadas; Conhecer a origem, história e elementos do teatro de sombras (China, Índia, Java e Turquia) e teatro de luva - João Redondo - RN; Compreender a importância da interdisciplinaridade com as outras áreas de conhecimento para a construção de um espetáculo; bem como, vivenciar e apreciar esteticamente apresentações de teatro de animação (peças e vídeos). A previsão para as aulas presenciais constam de oficinas para a construção de bonecos e máscaras e vivência de pequenas cenas com essa linguagem.

1.2. Teatro de animação nas Universidades brasileiras

Amaral (2012) relata a inserção do teatro de animação na USP. Assumindo a docência durante o período de 1974 a 1975 da disciplina optativa "Teatro de bonecos". Somente em 1976 a disciplina passa a ser obrigatória, sendo em 1978 alterada para Teatro de animação e ministrada nos dois semestres. Em 1983, instituiu-se no curso de Mestrado em Artes a disciplina Teatro de Bonecos no Brasil. De 1984 a 1986, o teatro de animação passou a ter sala própria, e oferecer oficinas extracurriculares: "Confecção de bonecos e máscaras; Curso de Extensão sobre História e Dramaturgia do Teatro de Bonecos; Oficina especial sobre o Projeto Lorca, espetáculo em homenagem à Lorca" (Amaral, 2012, p.61).

Nessa linha de ampliação curricular, em 1989, cria-se o curso de doutorado em Teatro de Formas Animadas.

No curso de Artes Cênicas, o Teatro de animação é ofertado nas modalidades de licenciatura e bacharelado, nas disciplinas Teatro de animação I, com carga horária de 60 horas (primeiro semestre); Teatro de animação II, com carga horária com 120 horas (segundo semestre). A disciplina possibilita ao aluno a elaboração de pesquisas voltadas a projetos pedagógicos e à produção artística, relacionando os elementos constitutivos da cena: o atuante, o objeto, o espaço-tempo e as textualidades. A constituição de um corpo-outro para a atuação em geral, e para a apreciação dos espectadores vislumbrados pelo teatro de animação, é um aspecto fundamental. Por esses motivos, busca-se propiciar abordagens que possibilitem uma integração com outros fazeres artísticos.

De acordo com Beltrame, Balardim e Gorgati (2012, p.82), discentes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, a partir de 1988, a proposta curricular do curso de Licenciatura em Artes Cênicas passou a oferecer três disciplinas obrigatórias acerca do Teatro de Animação, as quais eram denominadas como Laboratório de Pesquisa Dramática I, II e III, com carga horária de 60 horas. Em 2002, com a reformulação da proposta, muda-se a nomenclatura do curso para Licenciatura em Teatro, e conseqüentemente as disciplinas também passam por uma mudança, sendo denominadas: Teatro de Máscaras, Teatro de Animação (bonecos/objetos) e Teatro de Sombras, com uma carga horária de 72 horas e duração de quatro anos e meio. O curso visa a formação de professores de teatro, sendo verdadeiro que "para ensinar teatro, é preciso fazer teatro" (Ibidem, p.82).

No programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Teatro - Teatro de Animação foram produzidas onze dissertações (Mestrado) e uma de doutorado. No ano de 2005 ocorreu a publicação do livro Teatro de Sombras: técnica e linguagem; em 2008, o livro Teatro de Bonecos: distintos olhares sobre teoria e prática; e em 2011, Teatro de Máscaras, e a publicação da Revista Móin-Móin (teatro de animação).

A Universidade Estadual de Londrina - UEL, segundo Rodrigues (2012), inicia o curso de bacharelado em Artes Cênicas em 1989, com habilitação em interpretação teatral, denominado teatro de animação. A disciplina obrigatória tem uma carga horária de 102 horas, ministrada no segundo ano a partir de aulas e oficinas práticas de confecção e animação. Apresenta como objetivo um estudo introdutório ao ator manipulador com experimentação em teatro de animação, estabelecendo relação entre a dramaturgia e o jogo

teatral por meio de objetos, sombras e bonecos. Aborda-se ainda conteúdos conceituais de teatro de animação no campo da abordagem historiográfica oriental e ocidental, bem como a estética filosófica. Como conteúdos procedimentais introduzem: jogos improvisacionais utilizando marionetes, bonecos de luvas e manipulação direta, de acordo com as formas de expressão da turma. O autor aponta a dificuldade na realização de estudos nessa área, devido a carga horária ser escassa para a demanda de conteúdos.

Desde o final da década de 1980, segundo Arrais (2012, p.73), o curso de licenciatura em Educação artística com habilitação em Artes Cênicas, da Universidade Federal de Pernambuco, contemplava conteúdos de teatro de formas animadas. Esses conteúdos se faziam presentes devido a tradição cultural com os bonecos de mamulengo em Pernambuco. O teatro de animação estava posto no currículo, mas não como uma área de conhecimento acerca do Teatro de Formas Animadas. Os conteúdos do teatro de animação estavam fragmentados nos programas de duas disciplinas que dispunham dos seguintes conteúdos" (como expressão corporal, mímica, pantomima, jogos dramáticos, contação de histórias, teatro infantil, fantoches, teatro de sombras, marionetes, máscaras) agrupados sob a denominação genérica de Técnicas de Teatro I e Técnicas de Teatro II., continham uma carga horária de 60 horas.

Atualmente, o componente curricular é denominado como Teatro de Formas Animadas, com as disciplinas Técnicas de teatro I e Técnicas de teatro II totalizando 120 horas de carga horária, sendo 30 horas para disciplina teórica relacionadas a contextualização da evolução histórica do teatro de formas animadas, bonecos de luva - Técnica de Teatro I). Para a disciplina Técnicas de Teatro II, consta-se mais 90 horas de carga horária, relacionando a infância e formas animadas, 30 horas relativas ao estudo do teatro para crianças e 60 horas de aulas práticas visando a criação de pequenos espetáculos, com formas animadas, voltados para a infância.

A prática teatral da instituição se dá a partir de exercícios individuais e coletivos, desenvolvendo pequenas cenas através da expressão corporal para realizar aulas com máscaras neutras e expressivas. Recentemente, as produções nessas disciplinas têm sido apresentadas aos pacientes do Hospital das Clínicas da UFPE. Esses projetos de extensão viabilizam a compreensão que a formação do profissional não se faz apenas no âmbito intelectual, técnico ou artístico, mas com a intenção de formar profissionais sensíveis e conscientes, voltados para o âmbito da cidadania. O objetivo do projeto de extensão em hospitais é humanizar a convivência entre pacientes, funcionários e

familiares, contribuindo na recuperação dos pacientes e diminuindo o estress dos funcionários.

Pacha (2012) aponta o desenvolvimento da disciplina de Teatro de Animação nos currículos dos cursos técnicos e de licenciatura em teatro, na Universidade Federal do Pará. A trajetória remonta aproximadamente quinze anos de práticas artísticas e teatrais da cultura de Belém. A partir dos anos 80, muitos grupos teatrais trabalhavam com teatro de bonecos em suas apresentações culturais. Nesse período, Eugênia Melo e Jair Silva levou para a região Norte do País uma representação dos trabalhos com teatro de bonecos, oriunda da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos - ABTB, bem como as técnicas de confecção e manipulação de bonecos. Em 1990 Pacha participa do festival de bonecos de Canelas, RS e teve acesso ao livro de Ana Maria Amaral. Apenas após a disponibilização de tal publicação em Belém passou-se a utilizar a terminologia teatro de formas animadas.

Em 2002, foram inseridos dois conteúdos no curso de ator: Teatro de Animação e Elementos Cenográficos - conteúdos práticos (conhecimento dos tipos de bonecos e suas especificidades de manipulação). Atualmente o curso tem a carga horária com 64 horas, sendo 44 horas de aulas práticas e 20 horas de aulas teóricas. Seu objetivo é conhecer as técnicas de cada gênero do teatro de animação, seus suportes, elementos e bonecos.

O curso de licenciatura em Teatro de animação na UNESP se deu a partir de 2005, no qual o professor Cintra (2012) contextualiza como o curso foi implementado nessa instituição, trazendo as contradições históricas sobre o teatro de animação evidentes na terminologia teatro de bonecos, com concepções singulares, de cada professor, sobre o tema. No entanto, não eram reflexos de um pensamento que formulasse um projeto político pedagógico do curso. Assim, questiona: Quais abordagens deveriam ser consideradas? Uma vez que para se trabalhar com bonecos, se faz necessário construí-los, logo - Quais materias utilizar? Como construir as articulações? Para eles, a disciplina estava posta. No entanto, os conteúdos deveriam ser criados por eles. Provavelmente os alunos que estavam em formação, iriam ministrar aulas em escolas públicas, a questão era: Quais recursos seriam utilizados?

Assim, os professores da instituição apropriaram-se do referencial metodológico exposto no trabalho de Tadeus Kantor, o qual aponta a utilização da matéria bruta descartada pela sociedade. Passaram então a confeccionar marionetes com o uso de jornais, barbantes e fita adesiva, na construção de suas múltiplas articulações e fios. Nesse

contexto, a UNESP assume a disciplina de Teatro de Formas Animadas, por meio de um teatro visual como linguagem, utilizando como referencial teórico prático algumas expressões do inanimado, como o teatro de sombras, teatro objeto e teatro de bonecos. Hoje, a UNESP tem como foco propiciar ao espectador experiências poética abstrata e aos praticantes experiências estéticas. O referido autor acrescenta que os projetos políticos pedagógicos de algumas licenciaturas ainda estão longe de enfrentar os problemas referentes ao ensino de teatro de animação.

Segundo Piragibe (2012), professor da Universidade Federal de Uberlândia, é por meio do curso de graduação e mestrado em teatro, onde se tem uma disciplina optativa com a carga horária de 60 horas, intitulada de Teatro de Animação. A princípio, o curso se dava por meio do teatro de bonecos, os quais eram usados como ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem.

Em 2010 e 2011, o curso passou por uma reavaliação e readaptação curricular, onde foi ofertada a disciplina optativa - Tópicos especiais em técnicas artísticas acerca do teatro oriental - contextualização (Nô, Kabuki, ópera de Pequim, mimo, pantomima, teatro de animação e sombra). O foco da disciplina foi no "trabalho do ator" como linguagem incorporada ao teatro de pessoas, eliminando experiências com ateliê e construções. São utilizados nessas vivências protótipos, roupas, retalhos, objetos, papel e trinta e seis mamulengos comprados de um mestre mamulengueiro e dois bonecos de manipulação direta, para as vivências. Em 2012, por razões de reformulação curricular, não foi ofertada tal disciplina.

De acordo com Brochado e Ribeiro (2012), a Universidade de Brasília, no Departamento de Artes Cênicas o Teatro de Formas Animadas, apresenta duas diferentes modalidades, tais como a disciplina da Educação a Distância (EAD - Universidade Aberta do Brasil/ Licenciatura em Teatro), implantada em 2010 com caráter obrigatório; e modalidade de educação presencial não obrigatória, implantada em 2007, como atividade de pesquisa e extensão (2004) através do Laboratório de Teatro de Formas Animadas.

Na EAD, a disciplina Laboratório de Teatro 4 – Teatro de Formas Animadas contempla como conteúdos conceituais: “Aspectos históricos em relação a tradição e a contemporaneidade; princípios técnicos de animação; a confecção de um boneco de manipulação direta ou de um boneco de luva; encenação e as possíveis abordagens em relação a Pedagogia do Teatro” (Brochado e Ribeiro, 2012). Para os autores ora citados, como objetivos da disciplina temos: “Compreender e experimentar o Teatro de Formas

Animadas como linguagem cênica e como recurso da Pedagogia do Teatro, considerando suas possíveis aplicabilidades em contextos de educação formal e/ ou informal” (Brochado e Ribeiro, 2012, p.47). Nesse módulo, são realizadas oficinas presenciais, nas quais são utilizados vídeos e textos explicativos. Como resultados são apresentados uma contextualização etnográfica; confecção de boneco individual; uma cena em grupo e um plano de curso acerca do Teatro de Formas Animadas.

No período entre 2007 a 2011, o Teatro de Animação como ensino teórico-prático das disciplinas de Metodologia da Encenação e Direção 1 e Direção 2 tiveram como resultados encenações com teatro de bonecos; teatro de objetos; teatro de sombras e animação em vídeo. Foram também apresentadas propostas de trabalho com estas linguagens em processos de educação formal e informal. Atualmente, a área é abordada em Técnicas Experimentais em Artes Cênicas, de ementa livre e recentemente ofertada com o recorte específico no Teatro de Formas Animadas, nos quais os alunos percebem as potencialidades poéticas e imagéticas do objeto animado.

Oliveira (2012, p.50) apresenta a Escola de Música e Artes Cênicas – EMAC, da Universidade Federal de Goiás – UFG, na qual é responsável pelos "cursos de Artes Cênicas (bacharelado e licenciatura presenciais e licenciatura na modalidade ensino à distância), e Direção de Arte (bacharelado presencial)". No curso de Artes Cênicas, o Plano Político Pedagógico foi reformulado em 2006 e apenas a disciplina Técnicas Teatrais I contempla o teatro de animação (carga horária de 36 horas durante o semestre letivo), cuja ementa aponta: confecção e o uso da máscara como um instrumento para caracterização e expressão do ator, relacionando com a Comédia Dell’Art (não menciona a máscara).

Em 2008, foi criado o Curso de Direção de Arte da UFG, incluindo o Teatro de animação como disciplina obrigatória. Sua meta é desenvolver a concepção e execução de cenários, figurinos, objetos e adereços da cena, com uma carga horária de 64 horas. A ementa do curso baseia-se na abordagem dos aspectos conceituais, históricos e práticos do teatro de animação. Em 2009, foi criada a Licenciatura em Artes Cênicas (EAD), tendo como disciplina curricular obrigatória "Máscaras e Objetos Animados” com uma carga horária de 48 horas. Sua ementa contempla os teatros de bonecos, de sombras, objetos, imagens e máscaras.

No entanto, embora o teatro de animação esteja incluindo nos currículos dos cursos da EMAC, a reivindicação se faz por uma carga horária maior, uma vez que em relação as disciplinas relativas ao corpo, à voz, a montagem de espetáculos, há necessidade

de um maior espaço de tempo. No entanto, quase não existe referências teórico/metodológico sobre o teatro de animação na biblioteca da instituição.

De acordo com Borralho (2012), na Universidade Federal do Maranhão, o Departamento de Arte tem na sua grade curricular a disciplina Teatro de Animação, com uma carga horária de 60 horas. A demanda de alunos inscritos para essa disciplina excede o limite de vagas. A ementa do curso apresenta noções e conceitos teóricos e práticos sobre o teatro de formas animadas; pesquisa e estudo do teatro de bonecos, suas diversas concepções e técnicas de desenvolvimentos. Como objetivo geral, busca conhecer os tipos de animação e suas múltiplas utilizações no processo educativo. No tocante aos objetivos específicos, o autor ora citado, aponta a necessidade de “[...] analisar a importância do conhecimento e utilização do Teatro de Animação; exercitar habilidades a partir do trato com os recursos disponíveis” (Borralho, 2012, p.56).

Com relação ao procedimento metodológico, encontraremos a busca da montagem de espetáculos com bonecos e os exercícios das potencialidades do ator animador, para o ensino do teatro de bonecos para o ensino básico. Os conteúdos das duas unidades são: 1- conceitos básicos de Animação; diferentes técnicas e sub linguagens, o papel do animador; trabalho com o corpo e voz, desenvolvimento de exercícios com as mãos. 2 - Teatro de Bonecos (história; confecção e técnicas de construção com bonecos de luva); estudos de técnicas de confecção e animação (bonecos, máscaras e sombras). O laboratório de teatro de animação é mantido pelo Projeto de Extensão Casemiro Coco, como suporte para a disciplina Teatro de Animação.

Das nove universidades apontadas acima, verificamos que apenas a UEL tem como modalidade o bacharelado; as instituições USP e UFG apresentam as duas modalidades bacharelado e licenciatura e as demais apresentam a modalidade de licenciatura. Diante de tais modalidades, os cursos estão voltados para a formação de professores de teatro com conhecimentos em teatro de animação.

Nos discursos apresentados, torna-se claro que as dificuldades apresentadas para a realização dessa linguagem como área de conhecimento nas universidades dão-se em função da baixa carga horária disponibilizada para essa linguagem e pelo pouco referencial teórico disponibilizados nas bibliotecas dessas universidades.

Desse modo, o presente trabalho apresenta um levantamento de produções científicas realizadas nessas universidades, as quais envolvem o tema teatro de animação. Estas são, portanto, classificadas quanto às modalidades artísticas (história dos

mamulengueiros e grupos teatrais acerca do teatro de animação) e pedagógicas (ensino de teatro de animação como área de conhecimento e como instrumento para outras disciplinas), verificando-se como são apresentadas nos programas de pós-graduação das instituições.

1.3. História dos Mamulengueiros

O fato do boneco de luva fazer parte da cultura nordestina brasileira, investigamos os trabalhos realizados com os bonecos de mamulengos. No qual, Dutra (1998) buscou compreender o que é característico do boneco de mamulengo em Pernambuco, priorizando além da caracterização, a maneira como é representado pelo professor Benedito na comunidade Chão de Estrelas e nas outras localidades do Recife. Os dados da investigação foram comparados com outras pesquisas publicadas, reconhecendo os mamulengueiros e as características comuns aos diversos mamulengos.

De acordo com esses estudos, Belfort (2001) e Alcure (2001) pesquisaram nos diferentes municípios da Zona da Mata em Pernambuco (Glória do Goitá, Carpina, Lagoa de Itaenga, Pombos e Feira Nova), traços da tradição dos Mamulengos. Belfort (2001) teve como foco cinco mamulengueiros que se dedicaram a esta arte. Foi a partir dos relatos de suas vivências, das entrevistas com seus familiares, da apreciação dos vários tipos de espetáculos e da avaliação das plateias, que concluíram que as iniciações e as formas de criação teatral dos mamulengueiros dependiam das diferentes mensagens veiculadas, do modo como os bonecos se comunicavam, bem como da atuação dos Mamulengueiros junto às suas comunidades. Já Alcure (2001) estudou o teatro de mamulengos com ênfase no trabalho dos mestres Zé Lopes (Município de Glória do Goitá) e Zé de Vina (Lagoa do Itaenga) por apresentarem uma atuação bastante presente nessa região. Este último consta como um dos mamulengueiros mais antigos ainda em atividade.

Siqueira (2001) buscou revelar na tradição dos bonecos de Mamulengos e dos Bonecos Gigantes do Carnaval de Olinda (PE) os procedimentos, a diversidade temática, técnica e as mudanças ocorridas no teatro de bonecos da tradição popular brasileira e qual sua intenção social em relação aos movimentos sociais da sociedade civil. O autor questiona o acesso à produção cultural e aponta um caminho de experimentação cênica que não dissocia o político do estético, o social do poético e o humano.

Nesse contexto, Ribeiro (2010) apresenta um estudo na região da Zona da Mata Norte, do Estado de Pernambuco, direcionado aos aspectos observados durante a apresentação do espetáculo do Mamulengo Riso do Povo, do Mestre Zé de Vina. O diálogo entre palco e plateia é considerado como um fator constitutivo da performance do mestre, a presença cênica diante do espectador, coincide com o seu momento de composição. Desse modo, são apresentadas as características pertinentes à dramaturgia, à musicalidade, à visualidade, às especificidades do público, como um percurso necessário para a compreensão das características do teatro de bonecos popular deste mestre.

Brochado (2001) mostra como os bonecos de Mamulengo têm sobrevivido por mais de dois séculos na cultura popular do povo nordestino, sobretudo por meio da cultura oral. Desse modo, buscou apresentar como essa tradição teatral chegou ao Distrito Federal e como ela tem sido ressignificada pelos mamulengueiros dessa cidade, apontando os sentidos e os valores que expressam atualmente. Para tanto, realizou quatro entrevistas de história de vida com os mamulengueiros residentes no Distrito Federal: Chico Simões, Mestre Zezito, Carlos Machado e Valter Cedro, levando em consideração as concepções, sentimentos e emoções suscitados por eles.

Com o mesmo pensamento, Canella (2004) realizou seu trabalho com os bonecos mamulengos no Rio Grande do Norte, onde são conhecidos como João Redondo. O objetivo principal de seu trabalho foi compreender o processo de construção dos personagens dos bonecos “João Redondo” do bonequeiro Chico Daniel, um dos principais atuantes da região.

Pereira (2010) assim como Canella (2004), buscou contar a história de vida dos bonequeiros do Rio Grande do Norte. Para tanto, traz a primeira mulher na região fazedora de bonecos, Maria Ieda da Silva Medeiros, conhecida por Dadi (71 anos) confecciona figurinos, bonecos e os anima durante os espetáculos. O boneco é marcado por um caráter historicamente masculino da tradição, representada por alguns mestres já falecidos ou por seus multiplicadores, ou mesmo por brincantes que não possuem linhagem de mestres em suas famílias, mas aprenderam com vários deles. Dadi transgride essa genealogia potiguar, apresentando seus bonecos para a comunidade de Carnáuba dos Dantas – RN.

Os trabalhos acima buscam apresentar a história de vida dos mamulengueiros, enaltecendo essa arte que se faz a partir da elaboração, criação e manipulação dos bonecos. Demonstra-se ainda a importância da formação do mestre, sua performance e o desenvolvimento de habilidades durante o processo de criação, bem como a análise

interpretativa do espetáculo, revelando os aspectos estruturais que determinam sua permanência e atualidade. À medida que o entrevistado rememora sua trajetória de vida, se percebe como sujeito que transforma o mundo e passa a ser sujeito da sua história.

1.4. A materialidade do teatro de animação

Olivan (1997) apresentou em sua investigação uma discussão acerca do grotesco, enquanto elemento da gênese do teatro de bonecos e aos seus personagens, evidenciando as formas e os sentidos que o grotesco assume. Para tanto, foram analisados quatro espetáculos com diferentes técnicas de confecção e manipulação: Fantasia Lorca, Mozart moments, Punch ou l' áutre d.Juan, Babel bum. Partindo do pressuposto que o teatro de bonecos possui como referência o homem, buscando a construção de um simulacro. O teatro de bonecos tem como origem as imagens grotescas, que apresentam o homem por meio de textos sagrados ou folclores, evidenciando o exagero, a sátira e o lirismo de seus personagens.

A pesquisa de Oliveira (2007a) buscou verificar o conhecimento do design sobre a matéria prima para a confecção de um produto. Tal conceito se faz presente na construção de personagens/bonecos através do reaproveitamento de embalagens PET e outros materiais descartados. Desse modo, o design seleciona o material e se apropria de uma rede de significações que envolvem a sociedade. Ao ressignificá-lo como instrumento de comunicação, damos a este material, um novo uso social e artístico.

Na sua investigação Illari (2008) comparou os espetáculos Portões do Inferno, Circo de Ressurreição Doméstica (1998); O Mundo de Pernas para o Ar e uma nova versão do Circo - “Circo de Insurreição do Primeiro Mundo” (2004), analisando relações entre forma e história. O teatro de bonecos criado na cidade de Nova Iorque no início dos anos sessenta, o *Bread & Puppet Theater*, tornou-se um teatro de protesto nas ruas contra a guerra do Vietnã. No início do século XXI, durante a guerra no Iraque, Peter Schumann protestou com seus bonecos de papel maché contra a injustiça da globalização. A autora aponta que a atual sociedade está fundada na lógica da mercadoria, que inaltece a comercialização da arte. No entanto, o teatro histórico, épico e dialético do Bread and Puppet ainda continua resistindo a sociedade de consumo, na revolta contra o mundo globalizado.

Oliveira Junior (2009) em seu estudo observou e descreveu dois espetáculos cênicos: A mala de Ofélia e Pode Ser ou Dá Na Mesma, uma voltada para o Teatro de Bonecos e a outra para o Teatro de Sombras. Tendo como objetivos a identificação dos elementos que compõem a materialidade do objeto animado (boneco ou a silhueta) e o modo como esta materialidade está relacionada ao fazer do bonequeiro e do ator manipulador, que só se conclui a partir da apreciação num jogo cênico. A materialidade se refere às qualidades do objeto concreto que compõem o boneco e as silhuetas, sendo necessário que a manipulação do objeto se dê a partir das convenções que se estabelecem durante o jogo cênico.

Os quatro investigadores acima mencionados, pesquisaram a materialidade dos objetos/bonecos a partir da matéria bruta, que foi modificada e ganhou o status de espetáculo, a partir da relação do fazer teatral do bonequeiro, do ator manipulador e da relação com a apreciação estética do espectador.

1.5. Grupos e Companhias de Teatro de animação

Muitos pesquisadores realizaram suas investigações acerca dos grupos e companhias teatrais, analisando a profissionalização do artista, considerando o contexto cultural, econômico e estético.

D'ávilla (2012) e Cintra (2012) buscam entender o teatro de objetos como um dos tipos do teatro de animação, ainda é pouco estudado no Brasil. Essa terminologia surgiu a partir dos anos 80 e traz como elemento principal desta linguagem os objetos prontos, deslocados de suas funções utilitárias, trazendo outros significados, que passa a ser os personagens na cena. Foi a partir do século XX que a prática contemporânea herdou dos movimentos artísticos plásticos e teatrais, esse fazer específico.

Os autores analisam um dos primeiros espetáculos de teatro de objetos, a partir de um estudo de caso da peça Pequenos Suicídios. O texto foi criado pelo húngaro Gyula Molnár, em 1979. O espetáculo apresenta duas micronarrativas, no qual, ocorrem dois suicídios. O primeiro é o suicídio de um sal de frutas em um copo d'água, por não ter sido aceito por um grupo de bombons. No entanto, apesar dos bombons serem doces, na cena são opostos, se apresentam preconceituosos ao que lhe parece diferente. O segundo é de um palito de fósforo que se incendeia ao perceber que o grão de café, seu grande amor, foi transformado em cafezinho. A peça apresenta a relação entre a forma e o conteúdo. A

morte é o tema principal e não é tratada como algo polêmico, que não deve ser dito, mesmo porque o próprio título do espetáculo evidencia tal desfecho. O objeto se insere no meio artístico, envolvido de autonomia criativa, ultrapassando os limites entre a arte e a vida.

Tavares (2011) investigou em algumas cidades europeias, como se deu a linguagem de Fausto no *teatro de animação*. Um modo diferenciado que propiciou outras versões, e acabou transformando a lenda original. As pesquisas se deram inicialmente em Knittlingen, na Alemanha, no *Faustmuseum*, com uma vasta coleção dos bonecos do *Hohnsteintheater*. Outra visita foi em Dresden, berço de Fausto como teatro de bonecos, uma vez que foi nessa cidade que a tradição mais evoluiu. O término da investigação se deu em Praga (República Tcheca), cidade que mantém a tradição no teatro de marionetes. Fausto foi encenado nas diversas modalidades do teatro de animação, teatro de fantoches (luva), marionetes (fios e varas), teatro de bonecos de manipulação direta, teatro de sombra, teatro de formas móveis bidimensionais, além das mais complexas técnicas de bonecos com dispositivos de controles internos. Fausto volta-se a uma forma mais primária de divindade, das mais diversas culturas, com nomes diferentes, mantendo o elemento do artesão e alquimista é capaz de operar uma transformação criadora de sublime engenho.

Balardim (2008) em sua investigação define o Teatro de Animação, apresentando as propriedades relativas a essa arte e contextualiza através da história. Buscando a idéia de que o Teatro de Animação é metaficcional, não deixando o público esquecer que está diante de uma obra fictícia. Analisando por meio de estudos alguns espetáculos contemporâneos realizados no Rio Grande do Sul. Apresentando que a partir dos anos cinquenta do século XX, ocorreram transformações no Teatro de Animação, as quais buscaram uma legitimação do saber, utilizando recursos apontados por Linda Hutcheon, tais como a exacerbação da auto-reflexividade e a paródia.

Beltrame (2001) investigou a necessidade de formação sistemática para a profissionalização do artista no teatro de animação. Pesquisou um grupo de teatro de animação de São Paulo; sete mamulengueiros do Nordeste brasileiro e duas escolas de teatro de bonecos, uma situada em Buenos Aires, Argentina e a outra em Charleville-Mézières, França. Analisou as características que diferenciam o teatro de animação das outras linguagens cênicas, evidenciando os conhecimentos construídos no exercício da reflexão e prática dessa arte. Apontando, que se faz necessário uma formação que

contemple o conhecimento sistematizado, as experiências dos artistas bonequeiros, e as contribuições dos outros campos artísticos.

Em seu estudo Oliveira (2010a) teve como objeto investigar a atuação de três grupos, considerando o contexto sociopolítico e estético. Observando os processos educativos formais e não formais, com vistas à formação social do cidadão. Os grupos de amostragem foram o Teatro União e Olho Vivo (TUOV) e o Ventoforte (SP), que ideológica e historicamente relacionam-se ou identificam-se com seus idealizadores - César Vieira e ILO Krugli - e o Grupo Teatral Amador Campograndense (GUTAC) (MS), que comunga com os dois primeiros. Para tanto, selecionaram para análise os espetáculos que possuem dramaturgia própria e utilizam o teatro de animação. Atingindo assim, resultados simbólicos e dialógicos, elaborando uma linguagem que atua como elemento transformador do indivíduo e do meio social.

Rezende (2009) também estudou o grupo de Teatro Ventoforte, contextualizando sua criação e origem, com a montagem de História de lenços e ventos, em 1974, assim como a formação de um artista e arte-educador. Aborda a mudança do grupo para São Paulo em 1980 e sua instalação na atual sede no Parque do Povo (1985), trazendo a poética e pedagogia do mesmo, analisando sua linguagem, dividida em quatro pontos: a narrativa, o teatro de boneco, a festa popular e os contos de fada no processo criativo do Teatro Ventoforte. A formação artística buscou quatro processos de criação de espetáculos e a formação pedagógica trouxe três projetos de arte-educação e uma reflexão que aproxima a prática do Ventoforte às concepções do teórico Paulo Freire.

Com relação à Piragibe (2007), ele estudou a companhia PeQuod de teatro de animação, analisando quatro peças (Sangue Bom, Filme Noir, O Velho da Horta e Peer Gynt). Analisando a construção dos discursos dos espetáculos, as características específicas que se impõem a apresentação dos espetáculos do teatro de animação e a noção de escritura feita no espaço, assim como a relação dessa escrita com o restante do nosso panorama teatral.

Arruda (2010) também analisou a Cia. PeQuod, a partir de dois espetáculos (Sangue Bom e Filme Noir) que utilizam temáticas e elementos cinematográficos em sua construção, estabelecendo relações entre as linguagens do cinema e do teatro de animação. Desse modo, partiu-se do pressuposto que o teatro de animação contemporâneo é uma linguagem híbrida, podendo agregar outras linguagens artísticas (literatura, artes plásticas, quadrinhos e cinema). Assim, buscou-se a influência do teatro de sombras para os pré-

cinemas e as obras de dois cineastas de animação: Lotte Reininger e Michel Ocelot. Tratando das características do teatro de animação contemporâneo, sua dramaturgia e a influência do boneco a partir das Vanguardas Artísticas de três encenadores/teóricos: Alfred Jarry, Edward Gordon Craig e Vsevolod Meyerhold.

O estudo etnográfico de Cruz (2006) propôs uma pesquisa sobre o Festival Espetacular de Teatro de Bonecos de Curitiba – PR, focando o campo da Antropologia da Performance. Inicialmente, apresentou o mundo dos títeres, nas várias edições do Festival, apontando momentos trocas de experiências, de reelaboração das maneiras do modo de fazer arte e cultura na contemporaneidade. Os bonecos foram analisados como objetos específicos, dimensionando o grau de exclusividade ou de socialização, pontuando as divergências quanto à condução dos festivais, além dos impasses políticos decorrentes das discrepâncias entre a administração do Teatro Guaíra e os grupos participantes. Desse modo, analisaram os aspectos técnicos e estéticos, propondo uma reflexão sobre o papel dessa linguagem artística na construção do discurso cultural contemporâneo.

O trabalho de Castro (2009) analisou quatro grupos de teatro de Animação atuantes na cidade de São Paulo: Cia. Truks, Sobrevento, Morpheus Teatro e Seres de Luz, apontando os procedimentos criativos dos espetáculos, dos treinamentos e das oficinas. O estudo estabeleceu relações entre artes plásticas e cênicas no teatro de animação contemporâneo, analisando os métodos de trabalho e preparação do ator, assim como, sua atuação com objetos, bonecos, máscaras e outros materiais do teatro de animação.

A investigação de Maia (2001) buscou analisar o teatro de bonecos em Salvador – BA- BR, que se deu a partir do curso de extensão - iniciação ao teatro de bonecos, pela Universidade Federal da Bahia, que impulsionou o surgimento de dois grupos distintos o mamulengo e o teatro ativo do SESC, no qual, ambos, fundam a ATBB - Associação de Teatro de Bonecos da Bahia, posteriormente outros grupos foram surgindo na cidade. O trabalho supriu a lacuna da falta de registros da história desse teatro nesta região, que juntamente com as análises de nove espetáculos com bonecos possibilitou a visibilidade do teatro de bonecos em salvador.

Borrvalho (2000) buscou no Boneco do Maranhão sua utilização em espetáculos teatrais eruditos fora do contexto da produção bonequeira popular. Desse modo, analisou o espetáculo teatral “O Cavaleiro do Destino”, cujos elementos elaborados pelos bonequeiros como: construção dos objetos, animação, dramaturgia e cenografia eram realizadas por artistas de teatro. Que permitiu um entendimento do universo, ampliado da utilização do

boneco como objeto estético e dramático, possibilitando a realização da prática de uma dramaturgia para a encenação de espetáculos com bonecos e atores.

Em sua pesquisa Lima (2003) apresentou um estudo o Grupo Ponto de Partida, de Vitória, ES, mostrando como o teatro infantil incorpora e se apropria das diversas formas culturais, como: elementos circenses, danças populares de ruas e bonecos, que constituem processos de linguagem cotidiana.

Oliveira (2010a) pesquisou os artistas do Giramundo Teatro de Bonecos, grupo de Belo Horizonte-MG, verificando como eles se apropriaram das representações culturais brasileiras, a partir de causos, histórias, canções, danças, falas dos regionalismos lingüísticos, lendas, mitos, personagens, crenças, práticas, costumes e fazeres, para a elaboração/composição dos textos, personagens e trilhas sonoras das peças "Um Baú de Fundo Fundo (1975), Cobra Norato (1979) e Os Orixás (2001)". Apontando os diversos regionalismos lingüísticos característicos da população da região do Amazonas, Minas Gerais e as culturas afro-brasileiras, os quais se apropriaram também dos aspectos artístico-culturais, ritualísticos e mitológicos, além dos paramentos, indumentárias, armas, jóias e gestualidades das danças e do cotidiano de cada contexto. A trilha sonora da peça apresenta as cantigas, ritmos e instrumentos da cultura afro-brasileira com práticas e crenças cristãs. O Giramundo é um dos mais importantes grupos no panorama do teatro de animação brasileiro.

O trabalho de Medeiros (2009) também pesquisou o grupo Giramundo, evidenciando a trajetória de Álvaro Apocalypse, artista plástico e fundador do grupo nas montagens de três espetáculos: Cobra Norato, Giz e Pinocchio. Partindo do princípio que o teatro de animação contemporâneo relaciona-se com outras linguagens artísticas (artes plásticas/visuais e sonoras) que são fortemente perceptíveis ao longo do percurso do grupo, evidenciando uma poética pautada na plasticidade da cena.

Por outro lado, Miranda (2011) buscou compreender a dramaturgia para o teatro de animação, pesquisando duas companhias de teatro em Belo Horizonte: Pinocchio, do grupo Giramundo; e O cavaleiro da triste figura, do grupo Catibrum. Reconhecendo as especificidades desses grupos, percebendo que a dramaturgia como texto não abrangeria todas as necessidades que essa forma de teatro utiliza como técnicas discursivas. A concepção contemporânea de dramaturgia compreende melhor o movimento do teatro de animação na atualidade. As propostas poéticas desses dois grupos refletem e se afastam por

uma série de questões, porém são referências da dramaturgia do teatro de bonecos atualmente no Brasil.

Em seu estudo Oliveira (2011) realizou uma investigação teórico/prático acerca do ator-animador da Companhia Teatro Lumbra de Animação, cujo objetivo foi perceber as relações estabelecidas entre ator-animador, a silhueta, a sombra de seu corpo, sua voz, seu corpo no processo de criação no Teatro de Sombras, considerando assim seus elementos: espaço, iluminação, dramaturgia e cenografia. Como resultado apontou a importância da experimentação como recurso para conhecer as possibilidades com teatro de sombras.

Em Portugal, a professora e pesquisadora da Universidade de Évora, Zurbach (2007) traz um estudo de caso acerca do teatro mínimo, apresentando os Bonecos de Santo Aleixo - Évora-PT, tendo como foco os estudos literários acerca do repertório do grupo, com predomínio de formas textuais e cênicas, que se faz a partir do diálogo mínimo na ação cênica, pautado no princípio da imitação da natureza. As peças apresentadas são as farsas do *Passo do Barbeiro*, da *Confissão da Beata*, do *Mestre Salas* ou do *Sermão do Padre Chancas*, ou a comunicação entre personagens, assumido pelos dois apresentadores, o Mestre Salas e o Padre Chancas. Concluindo que uma cultura poética que não é apenas oral, mas que viabiliza os sentidos e relações sociais. Os textos analisados com relação ao *teatro mínimo* estão de acordo com o modelo *literário*. A representação teatral dos Bonecos de Santo Aleixo traz um texto que se faz no diálogo entre os espectadores.

Zurbach (2011) também traz um artigo sobre a Companhia do Teatro de Marionetas do Porto - PT, a partir da Bienal Internacional de Marionetas de Évora de 2011, com o espetáculo *Frágil*, que de acordo com João Paulo Seara, aborda a fragilidade dos objetos e dos seres. É um espetáculo lúdico, que apresenta diferentes meios e linguagens, composto por uma marioneta manipulada dentro de um espaço concebido como área de jogo teatral. Em confronto com os atores que a manipulam, diferenciando-a da marionete tradicional. O texto é quase inexistente, utilizando o espaço sonoro a sons vocais, com palavras na sua maioria incompreensíveis, acompanhado com sons musicais. O constante movimento do corpo com cabeça de caixa de papelão gesticula com sons, os ruídos e luz em movimento, tecendo uma narrativa final permeada de emoções, que levam o espectador a interrogar o sentido da existência.

As pesquisas acima buscaram compreender e analisar teoricamente a dramaturgia do teatro de animação contemporâneo nos diferentes grupos (BR e PT), seus

diversos gêneros, evidenciando a trajetória do ator animador em direção à criação da cena, estabelecendo relações entre os elementos literários, sonoros, espetaculares (materialidade e os modos de manipulação) e as relações possíveis entre ator manipulador, bonecos/simulacros e espectadores.

1.6. O corpo do ator animador

Teotônio Sobrinho (2004) abordou o trabalho do ator no teatro de animação, verificando as características teatrais desse conceito e a construção cênica do espetáculo, estabelecendo relações com o trabalho do ator nesse gênero teatral. Como referencial teórico metodológico utilizou-se a semiótica peirceana, trazendo a tríade (signo, objeto e interpretante), cujo signo possui uma materialidade que percebemos (ver, cheirar, ouvir, tocar, saborear) e traz também a noção de sistema complexo presentes no trabalho de Edgar Morin. Desse modo, verifica-se como o ator pode ser um co-criador e não apenas um objeto estético nessa modalidade teatral.

Costa (2001) analisou a dramaturgia do teatro de animação, a partir do Festival Internacional de Teatro de Bonecos de Canela-RS, tendo como espectadores o público adulto, privilegiando a dramaturgia brasileira. O autor analisou onze textos, de grupos de diversos estados brasileiros. Tendo como pressuposto que o teatro de animação tem como seu determinante é a interposição do objeto entre ator e público. Analisando que o determina não é apenas a mediação do objeto, mas o jogo cênico entre: ator-manipulador, objeto e público. E que o objeto animado constitui o mistério da poética do ser, no qual o revelador é o ator-manipulador, que manifesta o oculto; o espectador é aquele que identifica a manifestação. O autor concluiu que o teatro de animação, embora apresente algumas semelhanças com o teatro de ator, possui características que lhe são próprias, e que devem ser observadas e respeitadas enquanto linguagem específica.

A pesquisa de Albuquerque (2004) buscou analisar o olhar dos homens observando marionetes. Cujo objetivo é compreender a substância física do homem, apreender suas características, justamente onde ele não está. Pelo fato, de não se submeterem às normas impostas aos humanos, os bonecos articulados demonstram regras impostas pela natureza, fundadas meramente nos costumes. O autor utiliza conceitos científicos e incorpora à literatura sistemas de referências estranhos a ela, demonstramos

que, ao contrário do que se costuma propagar, nem as marionetes são totalmente submissas, nem os humanos totalmente senhores de seus corpos.

Piragibe (2011) investigou as transformações ocorridas nas poéticas cênicas do teatro de animação, a partir das maneiras como os espetáculos são apresentados e o trabalho desenvolvido pelo ator manipulador. Buscando compreender a visibilidade do ator, como uma recorrência nas práticas das companhias de teatro de animação brasileiras contemporâneas, determinadas a empreender investigações sobre a linguagem. As transformações ocorridas recentemente nas práticas de animação demonstram um movimento de indefinição das fronteiras entre as modalidades de apresentação em teatro.

Os trabalhos mencionados, investigam e questionam as funções do ator e sua compreensão acerca da cena animada, evidenciando a importância do treinamento e das técnicas que identificam seu trabalho de atuação teatral, contribuindo para a comunicação entre palco e plateia.

1.7. O Teatro de bonecos na televisão

Carvalho (1999) buscou resgatar sua própria história, como atriz, diretora e autora de Teatro de Bonecos. Analisando assim, a passagem de seus bonecos do palco dos teatros e pátios de escola para os diversos programas infanto juvenis criados pela autora para a televisão.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, as emissoras de televisão da cidade de São Paulo atraíram os artistas de teatro, de música e do rádio, criando uma tecnologia do fazer pela experiência prática. Assim, a manipulação de Bonecos é inserida nos projetos educativos para crianças e jovens, possibilitando uma relação entre a educação e o lazer. Desse modo, o trabalho acima insere o teatro de bonecos na mídia, trazendo a tecnologia eletrônica (televisão) em favor do contexto pedagógico, para ensinar conceitos e valores morais a esse novo espectador.

1.8. O Teatro de bonecos como instrumento para o ensino de outras áreas

Silva e Piassi (2012) investigaram como o teatro de fantoches pode desenvolver os conteúdos de ciências naturais. A pesquisa se deu numa escola pública municipal de Guarulhos/SP, numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, onde buscaram

analisar as compreensões dos alunos ao que se refere às relações alimentares entre animais, introduzindo os conceitos de cadeia alimentar e presa e predador, por meio dos bonecos de luvas.

Santos (2003) pesquisou numa escola pública estadual na cidade de São Paulo, provenientes de comunidades com baixo nível sócio-econômico. A investigação apontou os pontos críticos relativos à epidemiologia da toxocaríase, utilizando como recursos pedagógicos: Contação de histórias, teatro de fantoches, história em quadrinhos com personagens conhecidos e desconhecidos e teatro, para que as crianças conhecessem as causas e consequências que envolvem esses parasitas (síndrome da larva migrante). Foram observadas mudanças significativas nas respostas das crianças submetidas ao teatro e ao teatro de fantoches. As histórias em quadrinhos obtiveram melhores resultados nas crianças de séries mais adiantadas, mesmo assim em padrões abaixo dos que usaram a linguagem oral (teatro, teatro de fantoches e contador de histórias). Tal fato se deve pela falta de conhecimentos básicos existentes nas crianças das séries iniciais com relação a leitura.

O trabalho de Aparecido (2006) teve como objetivo investigar a importância do teatro na conscientização ambiental de alunos inseridos numa instituição localizada na cidade de Campinas-SP. Participaram da pesquisa os alunos do 3º ano do ensino médio, componentes de um Grupo de Teatro da escola, que utilizaram o Teatro de Bonecos (luvas), junto aos alunos das 1ª séries do ensino fundamental, numa ação interdisciplinar da educação ambiental, com ênfase na reciclagem de resíduos sólidos, arte e processo criativo, contribuindo para o esclarecimento de questões ambientais e de transformações mais abrangentes.

Nos três trabalhos mencionados anteriormente o teatro de bonecos foi utilizado como recurso para a aprendizagem de outra área de conhecimentos "ciências naturais", não tendo como foco a elaboração e construção do processo cênico e sim a transmissão de conteúdos de outra disciplina.

1.9. Teatro-Educação - Bonecos de luvas

No que se refere a educação, Silva (2004) pesquisou os bonecos de luva no processo criativo entre crianças e professores, como instrumentos mediadores na experiência com o teatro na escola. A apreciação estética, a contextualização e a produção experimental se deu a partir do processo de criação com os bonecos de luva, durante as

aulas/oficinas de fantoches confeccionado em papel maché, que viabilizou o entendimento do fenômeno mimético como parte do aprendizado. O processo de criação propiciou a sensibilidade estética, a imaginação, a percepção e a criatividade dos alunos.

Silveira (1997) buscou refletir sobre as possibilidades do teatro de bonecos (luvas) como prática educativa nas séries iniciais da escola pública, a partir de estudos teóricos que referenciaram esse fazer artístico. Desse modo, as oficinas realizadas com teatro de bonecos no espaço escolar e fora dele, foi possível através do interesse dos professores, gestores e alunos. O trabalho estimulou a criatividade, o sentimento de cooperação por meio da solidariedade.

Em seus estudos Pereira (2006) se pautou numa oficina de teatro de bonecos (luvas) na escola, na qual contou com a participação dos alunos, os quais estabeleceram relações entre a razão e emoção, modificando o político e o pedagógico. Ele estabeleceu relações entre a prática e os discursos dos sujeitos como elementos fundamentais para a encenação dos espaços e tempos de alegria no cotidiano escolar. No qual, buscou as dificuldades encontradas pelos professores e alunos e suas possibilidades e outras formas de viver e de estar nessa rotina da escola. Como resultado foi apresentado a história tecida diariamente nesse espaço, a partir das impressões e olhares dos participantes, tornando-a um espaço/tempo de invenção, de esperança, de utopia e de alegria.

Ferraiuoli (2011) investigou a utilização do Teatro de Bonecos (luvas) no contexto escolar, viabilizando-o como um instrumento para o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade e das relações socioculturais dos alunos, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ. Analisando e refletindo acerca do processo criativo de educandos, propostos em atividades expressivas em Teatro de Bonecos, a partir de uma formação cognitiva e sensível que favoreceram o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade e das interações socioculturais com os participantes.

Miachon (2006) investigou o Teatro de Bonecos (luvas) nas escolas de Campinas, rompendo com as práticas escolares postas, indo além da racionalidade instrumental e da lógica mecanicista. O trabalho buscou perceber os olhares dos espectadores, para esboçar uma concepção de educação, buscando as condições para fomentarmos novas políticas culturais.

Galvão (1996) analisou as múltiplas estratégias e recursos educativos desenvolvidos com teatro de bonecos (luvas) numa escola da rede pública em João Pessoa-

PB. Destacando a importância dessa arte na educação através da história (contextualização), dos bonecos, sua confecção e manipulação (fazer), apontando as potencialidades educativas oferecidas pelo teatro de bonecos.

Silva (2000) investigou uma prática educativa, apontando a contribuição do teatro de bonecos (luvas) no processo de ensino e aprendizagem. A oficina realizada teve como procedimentos a criação dos bonecos, a história e a participação dos alunos como instrumento e processo na transmissão e informações. O objetivo de introduzir o boneco na educação ultrapassa os limites de sua função comunicativa e provoca no aluno um melhor conhecimento do mundo que o cerca, despertando sua motivação, interesse e criatividade.

Morais (2000) se pautou nos pressupostos do ensino da língua materna e da arte-educação, buscando descobrir a partir do teatro de bonecos (luvas) elementos que viabilizam os processos de alfabetização (leitura e escrita) vivenciados por jovens e adultos da zona rural, na comunidade de Feira de Santana (BA). Tal estudo englobou pelo menos três áreas de conhecimento: língua portuguesa, arte-educação e educação de jovens e adultos.

Amaral (1998) teve como objetivo acompanhar e registrar o processo de uma oficina de teatro de bonecos (fantoques) como recurso educacional para a aprendizagem da criança. Verificou-se a contribuição da oficina de teatro de bonecos no processo de construção do conhecimento. Observou-se a importância do papel do professor ao mediar o trabalho, visando o desenvolvimento das trocas interindividuais e da cooperação entre crianças, contribuindo para que o grupo coletivamente fosse à busca de novos saberes.

Figueiredo (2009) realizou sua pesquisa numa Escola da Rede Pública do Distrito Federal, com crianças de cinco anos e a professora, na qual, foram realizadas 11 sessões de intervenções, sendo seis oficinas de rodas de histórias e cinco oficinas de Teatro de Bonecos (luvas). O trabalho buscou compreender a importância do brincar com Teatro de Bonecos para o desenvolvimento infantil. Visando resgatar o ato de ouvir e contar histórias, valorizando a linguagem oral. A análise apontou que as crianças foram capazes de representar com intencionalidade, por meio de desenhos e da fala, as ações vivenciadas nas oficinas possibilitaram interações entre as crianças, que foram, cada vez mais, sendo mediadas por diálogos.

Os trabalhos apresentados pelos investigadores acima, trataram o teatro de luvas como uma área de conhecimento específico, com objetivos e conteúdos próprios dessa linguagem. A articulação entre teoria e prática, conduziram os educandos ao fazer,

apreciar e conhecer os conteúdos trabalhados. O conhecimento adquirido sobre teatro de bonecos possibilita desenvolver suas habilidades, ampliar as relações de trocas de experiências e valorizar elementos da cultura popular a partir de uma reflexão crítica.

Silva (2006) abordou nas escolas particulares, com crianças do 3ª e 4ª anos do ensino fundamental, o tema sobre inclusão utilizando o teatro de bonecos (luvas), no qual, seis personagens eram deficientes que transmitiam informações sobre as possibilidades e perspectivas para o futuro com necessidades especiais: visual, auditivo, físico e mental. Os sujeitos envolvidos com a pesquisa dialogaram sobre a questão do preconceito, a partir da falta de informações sobre tal temática.

A pesquisa citada acima trouxe o teatro de luvas para abordar o tema acerca da inclusão, viabilizando as possibilidades de reconhecimentos a partir dos relacionamentos vivenciados no cotidiano. Uma vez que o espetáculo constitui um meio, para diminuir o preconceito de crianças em relação à pessoa com deficiência. Nascimento (2011) realizou sua pesquisa com educadores na cidade de Imbituba – SC, os quais vivenciaram duas oficinas de Teatro de Sombras. A contextualização do teatro de sombras se deu a partir do levantamento bibliográfico (elementos históricos e técnicos) acerca da referida arte, enfatizando o trabalho do ator-animador, as telas, as fontes luminosas e as silhuetas. Também, realizou e descreveu as atividades (jogos teatrais) realizadas nas oficinas e como trabalho final uma apresentação de teatro de sombra ao público.

O estudo acima, trouxe o teatro de sombras como área de conhecimento, sendo que os participantes foram os professores da escola, que conheceram e vivenciaram todos os elementos e procedimentos de criação das cenas com essa linguagem.

Das 47 produções científicas mencionadas acima acerca do teatro de animação, 8 delas se referem a trajetória de vida dos mamulengueiros acerca dessa manifestação cultural; 4 tratam da materialidade dos objetos/bonecos e máscaras; 19 desses trabalhos se referem a pesquisa acerca dos grupos e companhias que trabalham com os diferentes tipos de teatro de formas animadas (máscaras, marionetes, objetos, sombras, manipulação direta, vara) evidenciando a relação entre simulacros e espectadores; 3 trabalhos tratam o teatro como instrumento para ensino de Ciências Naturais; 11 trabalhos apontam o teatro de bonecos (luvas) como área de conhecimento, a partir da contextualização da sua origem e materialidade, confecção de bonecos, construção e vivência de cenas e apenas 1 tratou do ensino de teatro de sombras como área de conhecimento.

1.10. Temática Central da Investigação

A temática da investigação se refere ao ensino de teatro de animação nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, questiona-se: quais os saberes e habilidades que os professores mobilizam para ensinar o teatro de animação de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos? Para desvendar tal situação, formularam-se as seguintes questões:

- Quais concepções e saberes são explicitados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do ensino de teatro de animação?
- A formação e sensibilização dos professores contribuem para agregar novos elementos ao currículo escolar e esse novo saber influi no modo de planejar e ensinar?
- Há possibilidade do currículo do ensino da arte (teatro de animação) ser elaborado dentro dos parâmetros de qualidade para formação social dos alunos do ensino fundamental?
- O plano de ensino se relaciona com a ação docente em sala de aula?
- Os professores articulam os conteúdos do teatro de animação com a formação integral dos alunos?
- A prática curricular dos professores com o teatro de animação contribui para agregar novos elementos ao currículo escolar e a formação estética crítica dos alunos?

A forma como os professores dos anos iniciais propiciam o processo de ensino-aprendizagem do teatro de animação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, está relacionada às várias categorias que orientam suas práticas curriculares, como: fundamentos teóricos, objetivos, conteúdos, métodos, competências, saberes e habilidades docentes. Essa postura gera outro desafio, o de entender se o currículo escolar que foi elaborado pela equipe pedagógica, está fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e qual a posição sobre a formação dos estudantes como pessoas e como cidadãos e a concepção sobre ensino-aprendizagem de teatro de animação.

Deste modo, formulou-se o objetivo geral a seguir: Compreender o modo como os professores ensinam teatro de animação nos anos iniciais do ensino fundamental. Na

busca de tornar mensurável e alcançável tal objetivo, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as concepções dos professores acerca do teatro de animação;
- Desenvolver e analisar sessões de estudos com teatro de animação na tentativa de revelar possíveis avanços que poderão promover a prática pedagógica das professoras
- Analisar como as professoras articulam os conteúdos do teatro de animação com a formação integral dos alunos;
- Identificar novos elementos na prática curricular das professoras, que podem ser agregados ao currículo escolar e à formação estética crítica dos alunos.

Tais objetivos nortearam a investigação, mediante estudos, inquietações, buscas e apreciações reflexivas acerca do ensino de teatro de animação e o currículo de arte conforme apresenta o designer da investigação (APÊNDICE I) e seus desdobramentos no quadro (1 e 2) a seguir:

| Questões de investigação | Estudos empíricos | Objetivos empíricos |
|---|--|---|
| 1. Quais concepções e saberes são explicitados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do ensino de teatro de animação? | 1. Estudo qualitativo sobre as concepções e as práticas dos professores do ensino fundamental dos anos iniciais com relação ao ensino de teatro animação. | 1. Conhecer as concepções dos professores acerca do teatro de animação. |
| 2. A formação e sensibilização dos professores contribuem para agregar novos elementos ao currículo escolar e esse novo saber influi no modo de planejar e ensinar? | 2. Estudo de caso sobre a sensibilização dos professores do ensino fundamental anos iniciais com relação à Arte (teatro animação). | 2. Sensibilizar os professores do ensino fundamental anos iniciais, na área de Arte (Teatro animação) através do referencial teórico metodológico. |
| 3. Há possibilidade do currículo do ensino da arte (teatro de animação) ser elaborado dentro dos parâmetros de qualidade para formação social dos alunos do ensino fundamental? | 3. Estudo qualitativo acerca da Proposta Pedagógica no que se refere ao ensino de Arte | 3. Conhecer as concessões dos professores acerca da formação com relação ao ensino de Arte (teatro animação), verificando o referencial teórico metodológico e a proposta curricular do MEC – Ministério da Educação. |
| 4. O plano de ensino se relaciona com a ação docente em sala de aula? | 4. Estudo qualitativo sobre a planificação das aulas após sensibilização dos professores ao que se refere o ensino de arte, mais especificamente teatro de animação. | 4. Planificar as aulas que serão ministradas aos alunos, com relação ao processo ensino aprendizagem do teatro de animação (sombras, fantoches, marionetes e objetos) |

| Questões de investigação | Estudos empíricos | Objetivos empíricos |
|--|--|---|
| 5. Os professores articulam os conteúdos do teatro de animação com a formação integral dos alunos? De que modo os conteúdos são articulados para atender esse fim? | 5. Estudo de caso de como o professor executa o plano de aula após sensibilização, verificando as estratégias, bem como a interação entre aluno/professor e aluno/aluno. | 5. Observar o professor a ministrar a aula de teatro de animação, verificando as estratégias utilizadas para realizar o trabalho com teatro animação, analisando a técnica proposta, a interação e participação dos alunos. |
| 6. De que modo se caracterizam as praticas pedagogicas dos professores dos anos iniciais ao nível do ensino de teatro de animação? | 6. Estudo de caso sobre as práticas pedagógicas com relação ao ensino aprendizagem no que se refere ao teatro animação após o processo de sensibilização. | 6. Analisar as práticas curriculares utilizadas pelo professor, verificando as estratégias, bem como os referenciais teóricos metodologicos utilizados. |

Quadro 1 - Metodologia - Desdobramento do Design da investigação (Continuação)

| Tarefas empíricas | Tempo |
|---|---|
| <p>1. Elaboração e aplicação de um inquérito por entrevista.</p> <p>1. Realização de 6 entrevistas com professores do ensino fundamental, anos iniciais do Núcleo de Educação Infantil - Colégio de Aplicação do Rio Grande do Norte.</p> <p>1. Construção de um guião para observação naturalista de aula em contexto do currículo da arte.</p> <p>2. Estudo do Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação, anos iniciais, analisando o que está posto na proposta e o que é realizado em sala de aula, bem como a leitura e estudo da Proposta Curricular do ensino de Arte (Linguagem teatral) para as séries iniciais – MEC.</p> <p>2. Registros de imagem (vídeos e fotografias) em contextos de escola e sala de aula.</p> <p>2. Construção de um guião para observação focada das práticas de ensino e de aprendizagem (na sala de aula e auditório da escola).</p> | <p>1. Junho a setembro de 2011.</p> <p>2. Agosto de 2011 a dezembro de 2012</p> <p>3. De janeiro de 2012 a janeiro de 2013.</p> |
| TAREFAS ANALÍTICAS | TEMPO |
| 1. Apropriar-se do referencial teórico metodológico acerca da teoria curricular, teatro de animação, | 1. Outubro de 2010 a março de 2013 |
| 2. Pedagogia do teatro e formação de professores | 2. Setembro de 2011 a março de 2013 |
| 3. Analisar a Proposta pedagógica do Colégio de Aplicação. | 3. Março de 2013 a julho de 2013 |
| 4. Analisar o Parâmetro Curricular Nacional, ao que se refere ao teatro animação. | 4. Março de 2011 a julho de 2013 |
| 5. Pesquisar e analisar as produções acadêmicas através das teses e dissertações das Universidades, bem como artigos publicados. | 5. Julho de 2013 a julho de 2014 |

Quadro 2 - Desdobramento da metodologia

CENA II. TEATRO DE ANIMAÇÃO

O teatro é tão antigo quanto a humanidade e é a mais antiga de todas as artes. Desde os primórdios há indícios de formas teatrais, pois o ato de se transformar numa outra pessoa faz parte da evolução da expressão humana. A comunicação através de gestos já era uma prática utilizada pelo homem primitivo para se comunicar com Deus e com os espíritos, um instinto da representação com a intenção de informar (*e.g.* a luta, a descoberta do fogo, a caça, etc.) tudo o que acontecia ao seu redor. Estas ações são vestígios do binômio fundamental do teatro (relação ator e espectador). Ainda que não se tenha a intenção de interpretar ou encenar a estética teatral, reconhecemos o instinto do jogo e o ato cênico que estão presentes na origem do homem (Berthold, 2000).

Não podemos afirmar a data do surgimento do teatro, principalmente se nos referirmos ao Oriente, uma vez que, antes do teatro de pessoas, figuras inanimadas eram utilizadas, primeiramente através das sombras e posterior animação com representação tridimensional.

O teatro de animação tem como foco a atenção dos espectadores na direção do objeto/boneco/máscara/formas e não para o ser vivo que no caso é o ator-manipulador. O boneco/objeto é toda matéria inanimada, destituído de movimento racional, que ao receber a energia e movimento do ator-manipulador passa a ilusão de ter vida própria. É um processo que passa por experimentação, transformação e elaboração de novos significados por parte do bonequeiro e manipulador (Amaral, 2007).

2.1. Oriente – Teatro de Sombras

No Oriente o conceito dessa arte está relacionado aos rituais religiosos, ao sacro, à tradição, ao culto aos mortos, sempre ligado ao divino ou sobrenatural. Caracteriza-se pela procura do homem em outra dimensão, por outra realidade. O teatro de sombras é uma arte anterior ao teatro de pessoas, conforme consta na literatura dos séculos XI, XII e XIII da Índia. O teatro de sombras tem sua origem no continente asiático, muito embora os historiadores se contradizem quanto ao local. Contractor (2012) afirma que o teatro de sombras teve início na Índia, enquanto Luo (2012) infere que este foi criado na China, ambos apresentando registros que datam aproximadamente 2.500 anos. Diante dessa dualidade, Berthold (2001, p.38), faz a seguinte colocação:

Essa é ainda uma questão controvertida, na medida em que existem tão poucas fontes. A reivindicação da primazia hindu é sustentada pela evidência de um teatro de sombras já na caverna de Sitabenga e pelo fato de que a influência cultural do teatro de sombras espalhou-se através do Extremo Oriente. É muito possível que ela tenha seguido o avanço do budismo através da Ásia Central, ou da Indochina para a China. O Império Central Chinês, por outro lado, reivindica, numa de suas mais belas e melancólicas lendas, que a conjuração dos espíritos sobre a tela de linho seja sua invenção particular.

Desse modo, tanto os chineses quanto os indianos realizavam a arte do teatro de sombras em cerimônias religiosas, cantando e recitando poemas épicos. No entanto, para maior compreensão da origem desta arte no oriente, torna-se necessária uma discussão acerca do trabalho do ator manipulador ou sombrista, do bonequeiro (artesão), músicos e narradores, além das técnicas utilizadas para a manipulação dos bonecos e o contexto de cada tempo e espaço.

2.1.1. China

Na china, antigos documentos da Dinastia Song (960-1279) comprovam que o teatro de sombras, também conhecido como “jogo de luzes” ou “guerra de sombra” é uma arte popular antiga, datada de 200 a.C. O livro *Chinese Shadow Play*, de Jiang Yuxiang, apresenta um mapa da China comprovando que apenas as Províncias de Xinjiang, Tibet, Guizhou, Guangxi, Hainan e Macau não possuem a tradição do teatro de sombras, sendo as demais 28 províncias detentoras de tal arte (Luo, 2012). Amaral (2011, p.78) aponta sobre uma lenda referente à dinastia Han, no século II a.C:

Diz-se que o imperador Wu, desesperado pela morte de sua imperatriz teria oferecido uma fortuna a quem pudesse restituir-lhe a vida. Surgiu então um bonequeiro que, com uma réplica da silhueta de sua amada, apresentou-a ao imperador no teatro de sombras. O imperador, fascinado, passou a assistir todas as noites aos seus espetáculos.

No entanto, apenas a lenda não foi capaz de acabar com esta controvérsia sobre a origem do teatro de sombras; “teria ele viajado da China, via Índia e Indonésia, até a Turquia – ou o caminho inverso?” (Berthold, 2000, p.55). Durante o período da dinastia Tang (618-917 d.C) ao período da Dinastia Song (960-1279 d.C), os temas utilizados eram

ligados à mitologia, histórias de Buda e lendas locais. As peças teatrais eram apresentadas em capítulos, que podiam durar até dois meses.

As apresentações do teatro de sombras se davam nas ocasiões de festas na cidade e no campo, dedicadas às divindades no período das colheitas. Ainda, eram utilizadas para celebrações e cerimônias de nascimentos, casamentos ou funerais, sempre que houvesse a necessidade de comunicar algo de valor sagrado (Badiou, 2012). De acordo com o referido autor, originalmente, as silhuetas eram confeccionadas de papel de arroz, recortado e pintado, porém a fragilidade do material e seu caráter efêmero indicam que o teatro provém de rito religioso e mágico. Estes materiais passaram a sofrer substituições por peles de animais, como cabras, ovelhas, cordeiros, burros, bois e búfalos. O couro era tratado para obter uma pele fina, transparente e rígida. A tela era feita de seda branca, cuja sombra era projetada com a iluminação de uma lamparina de azeite ou velas, causando efeitos surpreendentes.



Figura 1: Manipulador do teatro Chinês
Fonte: CRI (2004)



Figura 2: Manipulador do teatro Chinês província de Gansu
Fonte: China Daily Website (2013)

O manipulador (figura 1; Figura 2) e seus ajudantes manipulavam os personagens com articulações complexas, com músicos ao redor, acompanhados pelos cantores e seus instrumentos: flautas, trompa, violino, sino e gongos. O teatro de sombras adquiriu importância na dinastia Song (960-1279), período em que o teatro de sombras foi divulgado por toda China.

Foi a partir do século XII que os temas acerca dos mitos e lendas foram integrados às histórias de amor, crime, heróis e bandidos, com histórias repletas de quiprocó, sempre trazendo o fantástico e sobrenatural.

Não existia dramaturgo no teatro de sombras chinês, como ocorria no teatro de bonecos do Japão (Amaral, 2011).



Figura 3: Sombra chinesa - homem
Fonte: FTB (2001)



Figura 4: Sombra Chinesa - dois homens
Fonte: Marionetas em Portugal (2011)

Luo (2012) afirma que o teatro de sombras chinês possui duas linhagens, as quais são delimitadas pelas regiões norte e sul, contando com variações de acordo com o histórico cultural da região e diferenças nas características dos personagens (figura 3; figura 4). Cada linhagem subdivide-se em sete estilos: 1 - O Teatro de **Sombras Qin Jin**; 2 - O Teatro de **Sombras Luanzhou (estilo Tangshan)**; 3 - O Teatro de **Sombras Shandong**; 4 - O Teatro de **Sombras Hangzhou**, 5 - Os Grandes Teatros de **Sombras Chuan**, 6 - Os Teatros de **Sombras Xiang**; 7 - O Teatro de **Sombras Chaozhou** (Luo, 2012).

No teatro de **sombras Qin Jin** existem dois tipos de silhuetas: Shaanxi e Qinhai. Nas silhuetas do estilo de Shaanxi, os personagens são confeccionados com couro de boi tratado e com seus devidos recortes de cerca de 30 cm de altura; as silhuetas possuem nariz empinado, boca com traços delicados semelhantes a cerejas, sobrancelhas com formato de arco e olhos desenhados com linhas finas. Ainda, possuem a marcante característica de uma testa elevada, também denominadas testas de rochas, significando personagens abençoados que possuem boa energia.

Já as silhuetas do estilo Qinhai, as quais podem ser encontradas no Museu Nacional de Teatro de Sombras de Chengdu, são menores se comparadas com as de Shaanxi. As silhuetas têm suas formas mais sofisticadas e com uma riqueza de detalhes, porém menos rebuscadas que o estilo Shaanxi, demonstrando mais simplicidade na beleza dos personagens.

O **Teatro de sombras Tangshan** ou **Luanzhou** têm suas silhuetas confeccionadas com couro de burro, destacando o perfil do rosto das silhuetas, sempre apresentando um nariz empinado. Por serem películas muito finas e transparentes, possibilitam que suas sombras reflitam as cores e os delicados traços dos personagens, com leveza que facilita sua manipulação. Luo (2012) apresenta a lenda a qual cita que o perfil das silhuetas possui o desenho do rosto de Buda Guanyin. Assim, estabelece-se a relação do teatro de sombras com as histórias de Buda. Nos intervalos, são apresentadas peças cômicas, cujo personagem Da Shi Xiong (Grande Mestre) representa o palhaço. O Sr. Qi Yongheng é conhecido como Rei da flecha pela destreza de suas mãos, movendo um milhão de soldados e cavalos.

Teatro de sombras Shandong está na sua terceira geração, com aproximadamente 100 anos de história. Recentemente começaram a utilizar material plástico para confeccionar suas silhuetas. No palco atuam dois artistas, conhecidos como “Dois atuando no palco” ou “Os dois homens ocupados” (Luo, 2012, p.2).

De acordo com Luo (2012), o Sr. Li Xin herdou de seus familiares a arte da manipulação, na qual seu pai e seu avô faziam apresentações juntos. Foi a partir de 1990, que o Sr. Li Xin começou a manipular as silhuetas e tocar os instrumentos individualmente. Para tanto, mantinha as mãos ocupadas para manipular as silhuetas e utilizava os pés para tocar os pedais dos instrumentos de percussão.

O **Teatro de Sombras Hangzhou** pertence à Dinastia Nangsong (1127-1279), atuando há mais de 900 anos. Inicialmente, as silhuetas eram confeccionadas com couro de carneiro, porém, atualmente são confeccionadas com couro de boi. As silhuetas são bem recortadas e vazadas, permitindo observar suas cores nas sombras, e a delicadeza dos bordados no figurino. Os penteados da personagem “Xiao Dan” são semelhantes ao da população, pois apresentam flores no cabelo, semelhante às mulheres que andam nos barcos para efetuar o comércio e o transporte na região.

O **Teatro de Sombras de Qibao** pertence ao estilo Hangzhou. Durante a Dinastia Qin (1875-1908), o Sr. Mao Genyu, do município Qibao, aprendeu o Teatro de Sombras, fundando o grupo Hóng Xù Táng. Em 1880, realizou sua primeira encenação, que se tornou o estilo Qibao, referência na região de Shanghai. As silhuetas eram confeccionadas com pele de carneiro Huyang, animal da região de Taihu. Atualmente, são utilizados materiais como plásticos transparente para a confecção das silhuetas e tinta de vitral para colorí-las.

O **Teatro de Sombras Chengdu** foi muito popular no final da Dinastia Qin (1875-1908). Todas as cidades próximas a Chengdu foram instigadas a divulgar o teatro de sombras, sendo apresentados nas casas de chá. Foi a partir da inserção do cinema nas décadas de 1930 e 1940 que tal arte foi desaparecendo, sendo vista apenas nos templos. Assim, Luo (2012, p.107) afirma: “Em 2006, com a política nacional para proteger a cultura intangível chinesa, a cidade de Chengdu fundou o Museu Nacional de Teatro de Sombras, colecionando mais de 200 mil peças de todo o país”.

Atualmente, as silhuetas grandes medem aproximadamente de 60 a 80 cm de altura; as médias, de 20 a 30 cm; e as pequenas não são mais utilizadas. Este estilo difere do teatro de sombra tradicional da China, por ser muito sofisticado e apresentar características de cerimoniais. As silhuetas que representam os generais têm em suas roupas o desenho da cabeça de tigre ou de onça, enquanto as silhuetas que representam o cômico Choujian (palhaços) possuem o rosto pintado com cores vivas e o desenho da boca demonstra comicidade (Luo, 2012).

As silhuetas do antigo **Teatro de Sombras Hubei** são recortadas em couro de boi e mantém uma forma mais realista, sendo este um dos estilos de teatro de sombras mais antigo da China. A principal característica dos personagens é o pescoço, pois possuem espaços vazados. Luo (2012) diz que este detalhe só é apresentado nos Teatros de Sombras Hubei e Hunan.

O **Teatro de Sombras de Hunan** surgiu primeiramente como teatro de sombras de papel, cujas silhuetas e cenários eram confeccionados a partir da sobreposição de muitas camadas de papéis. Em seguida, eram desenhados e recortados, onde a silhueta era colorida com papel celofane vermelho e a cabeça confeccionada com um plástico chamado Sai Luoluo, tendo como características marcantes os contornos realizados com pincéis (maobi) da caligrafia chinesa utilizando-se com tinta preta para evidenciar a boca, olhos, nariz e orelhas. As silhuetas possuem personalidade mais forte, devido ao figurino confeccionado com impressão de cera (batik) rico em detalhes de etnias minoritárias da China.

Teatro de Sombras de Chaozhou surgiu em Kaoshiung - Taiwan com Sr. A Wan Shi e cinco discípulos, que divulgaram o teatro de sombras na região.

Entre os sete grandes estilos de Teatro, o Museu Nacional de Teatro de Sombras de Chengdu possui mais de vinte ferramentas para a produção das silhuetas no

estilo Qin Jin, que se caracterizam por um padrão requintado e delicado, com linhas complexas e diversificadas.

De acordo com a região e cultura chinesa, as silhuetas eram confeccionadas com pele de animais e pintadas com cores naturais, predominando os tons de vermelho, marrom, preto e branco. As silhuetas eram revestidas com óleo vegetal para dar brilho as cores e maior durabilidade.

As silhuetas chinesas têm tamanhos diferentes de acordo com as províncias, na cidade de Sezuan tinham 80 cm e em Pekin 20 cm. As articulações são feitas a partir de três varetas: uma principal fixada horizontalmente na altura do pescoço, perpendicular à tela; e as demais fixadas nas duas mãos da silhueta, dando maior expressividade. Os membros inferiores também são articulados, amarrados com fios de seda. A tela utilizada para a projeção das sombras é feita de seda branca com aproximadamente um metro e meio de largura por um metro de altura.

No teatro de bonecos chinês, os bonequeiros são comparados com os mágicos. Muitas vezes eles eram convidados para fazerem cerimônias de exorcismos para expulsar os maus espíritos das casas, pois se acreditava que tinham poderes mediúnicos. Atualmente, os tradicionais grupos de Teatro de Sombras estão desaparecendo da arte chinesa.

2.1.2. Índia

As escrituras apontam que o teatro de sombras na Índia é tão antigo quanto a civilização, datando-se aproximadamente 200 a.C. De acordo com Contractor (2012), os manipuladores de sombras originam-se da tribo denominada *killekytes*, habitantes na região oeste da Índia em Maharashtra. Por meio de seus hábitos nômades divulgaram essa arte no sul do país.

As sombras de Malabar são muito conhecidas na Índia, devido aos ancestrais terem resguardado essa arte. O teatro de sombras de Malabar é altamente ligado à religiosidade e por isso sua representação é sempre dada no interior dos templos. Apenas um espetáculo é dirigido ao público em determinada noite de primavera. A presença dos deuses é suficiente para obter os seus efeitos benéficos.

O texto das sombras de Malabar é retirado do Ramayana, um dos grandes contos épicos da Índia, uma epopéia que tem autoridade religiosa, porém pouco frequente

na atualidade. A peça é representada numa grande tela que mede doze metros de comprimento por um metro e meio de largura. As silhuetas são confeccionadas com a pele do capríneo (cabra-montesa) e sua pintura feita com cores representativas variadas, dependendo da característica do personagem: o azul ilustrava o Rama (encarnação do Deus Vishnu) e o dourado fazia referência à Sita (esposa de Rama, filha da deusa Terra). Existe uma regra para as apresentações, à direita da tela entra os personagens bons, como Rama e Sita, à esquerda os maus, como Ravana e seus seguidores. Ainda, no teatro de sombras regido pelos indianos, recomenda-se não guardar os bonecos do bem com os bonecos do mal (Badiou, 2012).

Antes de iniciar a apresentação, é feito um ritual religioso para homenagear as divindades do panteon hinduista. Primeiramente, a lâmpada do templo mais próximo é levada pelos músicos, depois, acendem a vela em cena e reverenciam Saraswati (deusa do aprendizado) e evocam Ganesh- Deusa da sabedoria (figura 5), divindade com cabeça de elefante, pedindo a benção para o espetáculo.



Figura 5: Silhueta Indiana - Ganesh
Fonte: Marx (2012)

No início da cena, para a localização do texto, surgem na tela imagens do rato, pássaros, papagaio, pavão e árvores. Logo a seguir o sutradhar começa a narrar à peça e os manipuladores dançam, cantam, gritam e recitam suas falas. Para que os passos dos bonecos sejam propagados com intensidade para os espectadores, uma tábua madeira é colocada no chão. Os manipuladores com sinos nos tornozelos acompanham o ritmo, criando um som particular que, misturado com a música, leva o público a um estado hipnótico (Contractor e Badiou, 2012).

As silhuetas aumentam e diminuem de tamanho na tela, dependendo de como o manipulador as coloca em relação à tela, afastando ou aproximando da luz. No final das homenagens, com duração de mais de duas horas, a história sagrada da Ramayana começa. A lamparina de cobre que ilumina a tela e dá a vida às silhuetas, tem ainda o significado da luz divina (Badiou, 2012).

O diretor do ritual é o Vachikabhinaya, ele recita e canta o texto enquanto os manipuladores dão vida às silhuetas com movimentos contidos. O principal manipulador é denominado de mestre, ele pode parar a cena para fazer considerações astrológicas, metafísico, filosófico ou científico. Terminada a apresentação, o teatro é purificado, a tela lavada com água benta. (Ibidem, 2012).

Outra tradição são as sombras da região de Andhra Pradesh, que de acordo com Contractor (2012, p.81) “Tholu Bolamatta” (Figura 6) é conhecido como a maior arte de sombra colorida em couro do mundo.

As silhuetas têm a dimensão quase igual ao do corpo humano, uma vez que os deuses e heróis podem medir até cinco metros de altura, mudam de tamanho de acordo com a importância do seu personagem, “podem ir de 28 cm a 1,75 m”. Sendo que, os bonecos maiores representam o poder, podendo ser deuses e heróis, os demais são dimensionados a partir deles.



Figura 6: Silhueta de Tholu Bolamatta da região de Andhra Pradesh
Fonte: R. Bhanumathi (2008)

As silhuetas são confeccionadas com couro de cabras e búfalos, sendo que para representar as divindades, retiravam-se a pele do veado. O pelo da pele é raspado, em seguida, a pele é lavada, bem como, retirado os pelos remanescentes, sendo esticada para

secar. Depois, a pele é raspada novamente e esfregada até amaciar. O bonequeiro deve se manter fiel a característica do personagem, por isso elabora através de um desenho seu boneco, recortando o personagem (Contractor, 2012).

Segundo a autora, antigamente para colorir as silhuetas, os indianos retiravam os corantes dos vegetais, sendo as cores principais: o azul (flor de índigo) vermelho, amarelo, verde e marrom (sementes, flores, frutos, folhas e cascas de árvores). Nas figuras femininas utilizavam-se os tons de amarelo, vermelho e marrom, por outro lado a figura que representa o Deus Krishna ou Rama, é sempre pintado de azul escuro (sangue azul). O preto utilizado para contornar as figuras era retirado da fuligem da lâmpada de óleo ou do carvão. Atualmente, são utilizadas cores químicas para pintar as silhuetas, não sendo mais respeitada a tradição das cores.

Para realizar o espetáculo era necessário definir as cores dos cenários, figurinos e das jóias que cada personagem iria utilizar. O bonequeiro de posse de um instrumento pontiagudo fazia a perfuração na silhueta, dando ênfase aos detalhes das roupas e das jóias, deixando por último os olhos para serem pintados. Este processo é seguido por todos os bonequeiros, sendo uma tradição na Índia.

O corpo e a cabeça do boneco são sustentados por uma vareta retirada da palmeira ou do bambu. Para dar maior rigidez ao boneco, coloca-se uma vareta fixada entre os ombros e outra que desce toda a extensão do corpo, ficando abaixo dos pés, para que o manipulador possa movimentar o boneco. As figuras femininas que dançam, para ter maior flexibilidade corporal são articuladas na cintura e na cabeça, às vezes são necessários dois manipuladores para dar graça aos movimentos da dançarina (Ibidem, 2012).

Durante nove noites, as silhuetas dão a ilusão de reviver os grandes mitos numa tela de três metros e meio por seis de comprimento, iluminada por lamparina à óleo. Esta arte concebida para crianças e adultos, impressionou o europeu, através da escala cromática e das articulações feitas nos ombros, joelhos e cintura (Badiou, 2012).

Ao contrário do teatro de sombras chinês, as sombras de Andhra Pradesh, não aparecem tão nítidas na tela. Neste teatro de sombra, a luz não ilumina com a mesma potência todas as partes da silhueta, apresentam personagens que hora se movem nervosamente e logo são capazes de parar de repente (Ibidem, 2012).

No século XVI, durante o império de Vijaynagar, está arte foi divulgada na região de Vijayawada, a terceira maior cidade de Andhra Pradesh. Neste período foi

escrito um texto épico do Ramayana (história de um príncipe) e Mahabharata (texto sagrado do hinduísmo).

O suporte para o teatro de sombras é uma caixa retangular feita na estrutura de bambu, medindo aproximadamente 2,25 m de altura, 7 m de largura e 2 m de profundidade. A tela para projeção das sombras é feita com tecidos de sáris. E a iluminação com um candeeiro de cobre tendo como combustível óleo de coco, que fica disposta na altura da cabeça do manipular e a tela. Hoje em dia, utilizam-se iluminação a gás ou fluorescente, que são mais econômicas que o óleo comestível.

Recentemente, nos intervalos das cenas foi introduzido uma pequena peça cômica acerca dos acontecimentos atuais, sendo satirizada por dois personagens cômicos, que são o Killekayata, um homem rico, barrigudo de cavanhaque, acompanhado de sua esposa má Bangaraku.

No final dos anos 80, a marionetista e especialista em pintura Meher Contractor, descobriu as **silhuetas de Chamadyacha Bahulya** que significa bonecos de couro, procedentes da região de Maharashtra - oeste da Índia. Este fato se deu durante um Festival de Sombras de Bagalore, Contractor (2012, p.86) conta que após apreciar uma apresentação do Sr. Ghanshyam Laxaman Masge, que encenou um trecho do Ramayana, verificou os estados das pequenas silhuetas e relatou como foi seu primeiro contato com elas.

As silhuetas mediam em torno de 18 cm de altura e eram velhas, sujas e escuras. Na verdade, elas tinham uma péssima aparência. Durante a oficina eu observei atentamente a sua forma e achei que elas eram coloridas, então, com a permissão de Masge, eu peguei a silhueta de Ravana, limpei a sujeira com um pano embebido em óleo e o que eu encontrei embaixo? O seu desenho era tão impressionante e a cor vermelha tão brilhante que era uma verdadeira obra de arte. Desde então esses bonecos se tornaram os menores bonecos de teatro de sombra coloridos entre os tipos encontrados na Índia.

Segundo a autora, o Sr. Masge é descendente de uma tradicional comunidade de artistas, os Thakars, e herdou de seus ancestrais a tradição do teatro de sombras, juntamente com seus bonecos, porém ele não sabe muito acerca da confecção das silhuetas. De acordo com ele, suas silhuetas foram confeccionadas a mais de 300 anos, e Contractor também comunga com esta afirmação, uma vez que as silhuetas estão muito castigadas pelo tempo. Sendo assim, os Chamadyacha Bahulyas só existem nas mãos do Sr. Masge.

De acordo com Contractor (2012) todas as silhuetas tinham o mesmo formato e não eram articuladas, por isso não faziam movimentos com os membros e apenas uma vareta servia como suporte. As silhuetas tinham uma riqueza de detalhes, eram bem desenhadas e as perfurações causam um efeito visual lindíssimo às sombras.

A tela para projeção das sombras era um pedaço de Dhote branco (sarongue masculino), o restante era encoberto por uma colcha velha. A iluminação era feita com uma lamparina a óleo em forma de concha pendurada. No pequeno palco só cabia o manipulador agachado, que ao mesmo tempo em que manipulava as silhuetas, cantava ao ritmo do Dholak (tambor), címbalas, (pratos de metal) e dos Swara. Os dois músicos que tocavam os instrumentos se encontravam do lado de fora do palco (Ibidem, 2012).

A Academia Nacional de Música, Dança e Teatro, por meio da presidência Sra. Kamaladeviji Chattopadhyaya, enviou especialista em teatro de sombras para ler as imagens, assim como confeccionar novas silhuetas, pautadas nos modelos existentes. Contractor juntamente com dois artistas foram solicitados para analisarem os desenhos, verificando serem boas réplicas.

Existe outro tipo de teatro de sombras na Índia, que são as **sombras de Orissa ou Ravana Chhaya**, que são denominadas como escuras e do mal. Este tipo de teatro de sombra foi descoberto de posse de um velho artista chamado Kathinadadas, natural de Orissa. Ele tentou desistir da arte do teatro de sombras devido a grandes problemas familiares, porém foi encorajado pelo governo por meio da Academia Nacional de Música, Dança e Teatro.

O texto encenado nos espetáculos de Ravana Chhaya é o Vichitra Ramayana, escrito por Viswanath Khuntia no século XVIII, muito parecido ao original sânscrito Ramayana. As canções tradicionais cantadas pelos manipuladores é uma linguagem simples do folclore indiano.

As silhuetas de Ravana Chhaya são confeccionadas com pele de veado, o couro é tratado de forma rudimentar, permanecendo a maioria dos pelos. A pele não fica muito transparente, ocasionando uma sombra negra. As silhuetas não são articuladas, por isso sua movimentação se dá para cima e para baixo e de um lado e outro, ficando assim, limitada. Em alguns momentos as silhuetas são aproximadas ou afastadas da tela, aumentando ou diminuindo o tamanho ou sua nitidez.

Além das silhuetas, são utilizados para compor a cena diferentes elementos como árvores, charrete, flechas, casas e palanquins que são todos utilizados. Somente três

manipuladores ficam atrás do ecrã. Contractor (2012) aponta que quando viu os bonecos dispostos no colchão, pareciam inacabados e feios, porém, ao serem projetados na tela, se transformaram num lindo espetáculo visual.

O palco do teatro de sombras de Ravana Chhaya, a tela feita com dhoti branco esticado, uma esteira de palha oculta à parte de baixo da tela, escondendo assim o manipulador. Um cordão é disposto de um lado ao outro do palco servindo de apoio para manter as silhuetas em pé, apoiadas na esteira posicionada baixo para que fiquem eretos.

A iluminação tinha como suporte duas tigelas de barro com lamparinas de óleo, dispostas uma de cada lado da tela, fixadas ao chão no mesmo nível da tela, porém a 1 m de distância. A apresentação começa com a quebra de um coco e com cântico Shri Ganesh, os instrumentos utilizados são os locais: Khanjari (tipo de pandeiro) grandes cymbals de bronze e Daskhati (grandes castanholas de madeira).

Os manipuladores recitam o texto, enquanto o cantor canta as músicas e falam os diálogos, tudo é realizado na língua local, Oriya. Os músicos ficam sentados atrás dos atores ao lado direito do palco. Vale ressaltar que as mulheres nunca participam deste tipo de espetáculo.

São cerca de 700 bonecos pertencentes ao Sr. Kathinandadas, segundo Contractor (2012) sempre que um boneco não é mais utilizado, é feito uma pequena cerimônia ao pôr do sol, na qual o boneco é imerso em um rio e levado em procissão, regra esta respeitada por muitos bonequeiros da Índia. Os bonecos só são colocados juntos quando estiverem totalmente acabados, pois só é considerado vivo os que já representam.

No que se refere as silhuetas, Angoloti (1990) aponta que elas podem ser silhuetas de empunhadura horizontal, quando são sustentadas por um único ponto atrás da silhueta, apoiando diretamente sua silhueta contra a tela; e as silhuetas de empunhadura vertical, quando são sustentadas por varetas fixadas por baixo.

Assim, verificamos que o teatro de sombra da Índia também sofre algumas alterações de acordo com a região e cultura indiana, as silhuetas são confeccionadas com pele de gamula, cabra ou veado, pintadas com corantes vegetais, sendo que em alguns lugares a pele permanece com pêlo, motivo pelo qual não fica translúcida, projetando assim uma sombra escura. Antes de começar a apresentação realiza-se um ritual aos Deuses.

Nas escolas indianas, o teatro de sombras era utilizado como estratégia educativa, uma vez que tinham como objetivo se apropriarem das regras sociais, assim como adquirir o pensamento religioso, prevalecendo sempre o maniqueísmo.

2.1.3. Java

Java é uma das ilhas do arquipélago da Indonésia, fica situada no sudeste da Ásia. Por muitos anos Java se sujeitou as forças da Índia, recebendo grande influência cultural e artística, assim, adquiriram da Índia as técnicas do teatro de sombras. O teatro de sombras em Java teve sua origem aproximadamente a 100 d.C, inicialmente tinha um caráter religioso realizado no seio da família. Tendo como objetivo evocar os antepassados, que retornavam a eles, através das sombras projetadas na tela. Frazer in Amaral (2011, p.84) diz que “Acreditava-se ainda que a sombra era o reflexo da alma. Tanto assim que em certas comunidades tomava-se cuidados muito especiais para não afugentar ou perturbar as almas refletidas nas sombras”.

Com o passar do tempo, o teatro de sombras começou a ser realizado nas comunidades pelos Dalang (bonequeiro ou sacerdote). O Dalang, além de manipular as silhuetas, também é o músico, poeta e conselheiro, na comunidade é ele que detém a cultura e a sabedoria (Amaral, 2011).

Segundo a autora, Wayang significa iluminação, ilusão, fantasma, como também pode ser utilizado para significar bonecos. Existem muitos tipos de bonecos, um é o Wayang purwa – que é o teatro de sombras; o outro é Wayang golek que é o teatro de bonecos esculpidos na madeira e manipulados através de vara. As silhuetas (Figuras 7 e 8) são confeccionadas em couro transparente e os desenhos têm o traçado fino e delicado, com os membros bem articulados. (Ibidem, 2011)



Figura 7: Silhueta de Java – homem
Fonte: FLICKR (2011)



Figura 8: Silhueta de Java - guerreiro
Fonte: FLICKR (2011)

Nas apresentações a primeira silhueta que aparece na tela é o gangungan, representada por uma árvore estilizada na forma triangular, simbolizando as fases da vida: juventude, maturidade e sabedoria. No meio da tela tem uma casa pequena que simboliza a consciência.

Depois dos rituais aos Deuses, começava o espetáculo, cujos textos maniqueístas eram pautados em poemas épicos, igualmente aos da Índia. As encenações eram divididas em três partes: A primeira, período instável (lutas e batalhas) período da juventude; Segunda, primeiras ponderações espirituais, desejo de abandonar as preocupações mundanas, período da maturidade; Terceira parte, atingir o estágio superior, período da sabedoria, vencendo-se o mal (Ibidem, 2011).

Durante o espetáculo, a plateia atinge um grau muito grande de veneração e respeito, o importante é estarem presentes, para receberem as vibrações, assim, enquanto assistem, choram, riem, comem, conversam e até dormem.

Segundo Amaral (2011), o espetáculo tem a parte espiritual, dramática e musical, mas também tem o momento de lazer e diversão. A encenação é composta por quinze músicos que acompanham a narração do dalang que recita, narra e canta, fazendo uma voz diferente para cada personagem. Os principais personagens do teatro de sombras de Java são reis, cavaleiros, soldados, mulheres, funcionários, demônios, anjos (representados por macacos, como na Índia) e deuses.

Antigamente, utilizavam-se bonecos esculpidos em madeira para encerrar os espetáculos de sombras, eles dançavam dando a ilusão de terem vida. A dança tinha como significado para os espectadores mais parecidos com esses bonecos refletissem sobre o lado obscuro da peça apresentada (Ibidem, 2011).

2.1.4. Bali - Indonésia

Bali também é uma das ilhas da Indonésia, as principais características do teatro de Bali são suas máscaras, figurinos, sombras e danças. Antigamente, os sacerdotes eram os escultores das máscaras, uma vez que, traduziam a linguagem dos Deuses. Inicialmente ficavam isolados, meditando na floresta, pois, a árvore em Bali é o símbolo da meditação. Depois da máscara pronta, o sacerdote estampava sinais esotéricos nos orifícios dos olhos, boca e nariz, trazendo poderes as pessoas que as utilizassem.

As máscaras em Bali representavam três categorias: os heróis, os monstros e os palhaços. Não importava a representação, os personagens (monarca, ministro, sacerdote, rei, monstro, ancião) e os temas eram sempre os mesmos. Os temas eram os poemas épicos que narravam lutas maniqueístas, isto é, a relação entre o poder, a religião e a tradição, sempre acompanhadas de cantigas e danças.

Desse modo, as máscaras representam entidades ou tipos, sempre relacionados a gestos simbólicos, realizados a partir de movimentos intencionais ou improvisados, lentos e delicados, que são fundamentais para representação cênica.

Foi a partir do ano 840 que o teatro de sombras originário de Java chega a Bali. O teatro de sombras está inserido na vida do povo, principalmente ao que se refere aos principais eventos do cotidiano, lá ele é denominado Wayang Kulit (boneco de couro). E foi, somente no século XIII, que adquiriu uma estética mais realista que da ilha vizinha. O Wayang Kulit pode ser realizado como diversão, apesar de fazer parte das cerimônias religiosas de Dewas (deuses, o culto aos mortos, batizados, consagração dos sacerdotes) e em ritos de exorcismo para espantar os maus espíritos (Badiou, 2012).

De acordo com a tradição, o teatro de sombra de Bali tem a representação simbólica do cosmos, a tela representa o mundo e a atmosfera, a lamparina representa o sol, outro elemento é Kayon, tem a forma estilizada de uma árvore, como no teatro de Java, tendo como caráter o sagrado e o misterioso. O Kayon representa a força sobrenatural do Wayang Kulit tornando possível a aparição do mundo dos imortais e dos mortos, levando-os para existência através de suas sombras.

Segundo Badiou (2012), para o povo de Bali, o Dalang dá vida aos mortos e faz os deuses e heróis do panteão hinduístas aparecer, tudo é feito num ambiente perfumado com incenso de flores secas. Só o Dalang é capaz de criar um ambiente sagrado, estabelecendo uma relação entre o mundo humano e o mundo espiritual. O Dalang tem que ser um sábio, possuir muitos conhecimentos acerca da filosofia, das técnicas de manipulação, fazer a voz para cada personagem.

O texto é extraído dos épicos do Ramayana, o Mahabharata e as histórias da literatura indígena, os personagens falam na língua dos antigos javaneses “Kawi”, as silhuetas que representam os palhaços traduzem para o vernáculo quando eles interrompem a peça para assumir o papel de críticos (Ibidem, 2012).

As silhuetas (figura 9) são confeccionadas com couro de vaca, são finas e transparentes, o que permitem a passagem da luz através das perfurações. São decoradas

com uma riqueza de detalhes, sendo o principal adereço a folha de ouro na cabeça, nas roupas e nas jóias, tudo a partir de um protótipo existente. As tintas para pintura é extraída da natureza, igual às utilizadas na Índia, cada cor simboliza o caráter de cada personagem.



Figura 9: Silhueta da Indonésia - Bali - Wayang Kulit
Fonte: Wikimedia Commons (2010)

As silhuetas são movimentadas por uma ou mais varas, podendo ter várias articulações, os manipuladores. A luz desfoca a sombra, preenchendo uma lacuna entre os vivos e os mortos, entre a aparência e a essência.

A música é tocada por vários instrumentos de percussão, comunicando o sentido da duração, propiciando a comunicação com o transcendente, contribuindo para o cumprimento do ritual, das novas energias com a comunidade.

2.1.5. Turquia

O teatro de sombra turco é denominado de “Karagoz”, onde os manipuladores turcos se contradisseram a religião muçulmana, uma vez que proíbem a representação humana ou animal na arte, afirmando que o buraco onde a vareta é introduzida para realizar a manipulação, proíbe a vida da figura. No entanto, este furo para articulação da silhueta, ainda é, um elemento que traz sua vida e morte (Badiou, 2012).

Na verdade, Karagöz significa "homem de olhos pretos" (Goz - olho e kara - preto). Um enorme olho desenhado na largura da face da silhueta, quando visto de perfil, adquire um valor simbólico. O Karagöz pode simbolizar um cigano, mas, também, pode ter significado mais amplo, uma vez que o olho foi o instrumento que descobriu o universo.

O historiador persa Rashid el Dine, foi o primeiro a citar no século XIV o teatro de sombras turco encontrados em outros países muçulmanos: Síria, Egito, Irã,

Argélia, Tunísia, onde, atualmente está arte só é representada em comemorações especiais, como casamentos e o Ramadã (Ibidem, 2012).

No período do Ramadan, tido como a quaresma muçulmana, é encenada uma peça por dia, assim, a função cômica do Karagöz contribui para que façam o jejum, as encenações se dão nas comemorações do nascimento, circuncisão ou casamento (And, 2012).

De acordo com Khaznadar in Badiou (2012), embora o Karagöz mantenha alguns vestígios de suas origens religiosas, o louvour a Deus, ao profeta Maomé e Sr. e líder religioso do povo, é distinto dos outros teatros de sombras da Ásia, pelo seu peso social e político. Ao contrário de outras formas de sombras, não tem como tema a religião, mas traz a criatividade da sociedade islâmica satírica.

Na primeira metade do século XIX, pesquisadores estrangeiros apontaram que o teatro de Karagöz era utilizado como fonte para criticar os abusos políticos e sociais praticados na época. O Karagöz propôs um tipo de liberdade nas suas encenações, tornou-se conhecido pelo jeito libertino e obsceno, característica esta encontrada nos teatros populares, assim como na *Commedia dell'Arte*.

As encenações segundo And (2012) têm uma “função na formação do caráter do indivíduo”, assim ela cita um fato ocorrido entre um estrangeiro durante uma apresentação do Karagöz em que crianças assistiam ao espetáculo:

Numa destas representações, eu fiquei impressionado ao ver um velho turco de aparência respeitável, trazendo disposto duas meninas. Eu lhe perguntei por que ele as expunha a ver coisas tão obscenas e ele respondeu: para que aprendam. Cedo ou tarde elas saberão de tudo; melhor antes instruí-las do que deixá-las na ignorância. (Wanda in And, 2012, p.127).

Assim, os turcos consideram que levar crianças aos espetáculos que tem o adulto como público alvo, é fazer com que elas aprendam modelos de comportamento para sua integração social.

Segundo And (2012), o animador do teatro de sombras turco é o que detém todo conhecimento, pois é, dramaturgo, cenógrafo, manipulador, poeta, iluminador, coreógrafo, bonequeiro, músico, palhaço e modifica sua voz (masculinas ou femininas), de acordo com idade do personagem, além de fazer todos os efeitos sonoros. É diretor administrativo, organizando inclusive a sala do espetáculo. Os artistas do Karagöz foram

contadores de história e atores marionetistas. Eram obrigados a ter outra profissão pois só apresentavam espetáculos somente em datas comemorativas.

Segundo Badiou (2012) cada personagem tem um movimento específico, depende do foco da luz e das partes que serão articuladas, cada personagem pode mover a cabeça, peito, pernas, mãos e dedos, mas raros são aqueles que têm o braço articulado. A exceção é Karagöz, o herói deste teatro, cujo braço também atua, utilizado tanto para seduzir mulheres como para vencer seus inimigos.

O centro da tela é uma praça pública “mahalle” que atraem todos os personagens, são pessoas como Karagöz e Hacivat (figura 10), o par inseparável em constante oposição. Se o boneco Hacivat é reflexivo, lógico, sensato, o boneco Karagöz é impulsivo, intuitivo, sem educação. Hacivat detém o conhecimento enciclopédico, enquanto Karagöz é um ignorante, o antagonismo dos dois é inserido no teatro dentro de uma estrutura das diferenças.

O próprio significado do nome deste teatro oferece outras perspectivas analíticas.

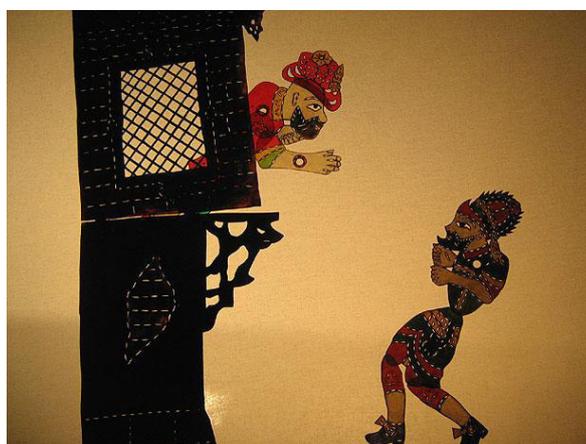


Figura 10: Sombras do teatro turco "Karagöz e Hacivat"
Acesso: Época São Paulo (2013)

No que se refere às silhuetas, elas são confeccionadas com a pele de burro, camelo, ou tripas, a pele é raspada, sendo retirado todo pelo e gordura, tornando-se leve, macia, lisa e transparente, são pintadas com cores brilhantes que se destacam através do ecrã, por uma lamparina à óleo (And, 2012 e Badiou, 2012).

O karagoz não tem um texto que deve ser seguido à risca como no teatro aristotélico, uma vez que, utiliza uma estrutura livre e fragmentada. No teatro contemporâneo, as encenações podem ser apresentadas, de acordo com a intuição dos

atores e mesmo dos espectadores, aumentando ou diminuindo a cena, demandando uma participação ativa com os espectadores (And, 2012).

De acordo com And (2012, p.123). “as peças são divididas em três fases: Mukaddeme (prólogo ou introdução), Muhâvere (diálogo) ou Ara Muhâveresi (intemédio) e Fasil (a peça propriamente dita) que tem um final rápido”. As peças devem ter todas as fases citadas acima, mas, seu texto pode ser alterado sem que perca a qualidade do espetáculo.

O “Teatro de Abstração” é um estilo de teatro contemporâneo similar ao do Karagöz. É um teatro aberto, sem conceitos estabelecidos, as falas são construídas colocando as palavras uma ao lado das outras sem considerar uma ordem lógica. Caracteriza-se pela negação dos valores, principalmente ao que tange aos heróis. Assim, no teatro Karagöz realiza uma “não comunicação” entre os personagens utilizando um diálogo sem nexos, não havendo entendimento entre os personagens. Também existe o tekerleme, outro diálogo que é utilizado, que pode ser relacionado aos ploufs, falados pelas crianças: são rimas baragouinées, “acentuando sílabas em geral sem pé nem cabeça”. Outra forma de tekerleme é um toque mágico: é a introdução dos contos de fada ou contos de mentira, também baseadas na livre associação de palavras (And, 2012, p.124).

Existe outra forma de tekerleme que utiliza os sonhos, que são os elementos do Ortaoyunu. É utilizada durante as conversas entre Karagöz e Hacivad, onde Karagöz tenta descrever um sonho e mistura elementos reais com a fantasia, querendo dar veracidade no seu diálogo.

O teatro tradicional turco apresenta como característica original a técnica da “convenção consciente” se opondo ao teatro ilusionista, apresenta a cena na sua realidade de ficção lúdica, distanciando-se da realidade cotidiana, é mais teatral que o teatro ocidental clássico. O animador improvisa, trazendo a cada apresentação algum imprevisto, tem autonomia para decidir as mudanças durante o espetáculo, sem trazer prejuízo para o espectador. No entanto, isto não quer dizer que todos os diálogos do teatro de sombras turco sejam improvisados, há uma série de cenas que seu diálogo não muda nunca. Fato que ocorre no Muhâvere, que é um tipo de disputa verbal entre Hacivad e Karagöz, no qual cada ator animador se inspira em fatos atuais ou da sua imaginação e elabora um diálogo no aqui e agora.

Os espetáculos de Karagöz têm respeitado a tradição e conservado esta arte como patrimônio cultural. Destacamos que esta arte é uma distração para uma sociedade tão austera e puritana.

Identificado com a essência popular, o teatro de Karagöz faz comédia com a sua própria realidade. A grande personalidade desta arte, que se mostrou uma das formas mais dramáticas, capazes de conviver com o Islã deu com a filiação do teatro Karagiozis, o teatro de sombra grega que aparece perto de 1822, quando o país foi libertado dos otomanos (Badiou, 2012).

Conservando o caráter cômico do turco, o Karagiozis, que representa o estrangeiro, se converte no intérprete do povo, um mulçumano que se converte em ortodoxo, para tanto desvia o olhar sensual para a sátira social, representando a nova realidade do país. Hadjiavatis é o companheiro inseparável de Karagiozis.

O teatro de sombra Karagiozis, se adapta aos acontecimentos históricos, assim nos anos quarenta (1940-1944), substitui os turcos, pelos alemães, e os haréns por comandantes.

Desse modo, verificamos que o teatro de sombra tradicional se deu a partir da transmissão de gerações para gerações, contribuindo com que a riqueza de tal arte fosse perpetuada ao longo da história, diferenciando-se no tempo e espaço, dependendo do contexto cultural. O Teatro de Sombras chinês, da Índia e o turco, todos estão relacionados a histórias heróicas, muito embora pertencessem a um sistema fechado e codificado, com uma identidade cultural, oriunda do enraizamento de espaço territorial. O teatro de sombras tradicional possui um enredo variado e apresenta-se sempre na forma bidimensional.

2.1.6. Teatro de sombra Contemporâneo

O Teatro de Sombras caiu no esquecimento durante muito tempo e ressurgiu em 1952 com a primeira companhia de teatro japonesa Kakashi-za (Figuras 11 e 12), que desenvolveu seus próprios métodos e técnicas, apresentando espetáculos inovadores a partir de quatro atores animadores que utilizam as mãos para apresentarem uma série de cenas com animais, luzes e sombras contando a história do Pen-to, um pinguim que deixa sua namorada Pen-ka.

O grupo sempre convida a plateia para participar da produção das sombras, exibindo vários animais caminhando em fila, ao som de músicas japonesas para crianças.



Figura 11: Cia do teatro de sombras Kakashi-za
Fonte: Teatro de Sombras Kakashiza (2014)



Figura 12: Cia Kakashi-za - Hand Shadows Animare
Fonte: Teatro de Sombras Kakashiza (2014)

Nos últimos anos, o Teatro de Sombras kakashi-za tem vindo a utilizar diferentes meios de expressão para explorar as diversas possibilidades desta prática atemporal.

2.2. Ocidente - Teatro de Sombras

O teatro de sombras foi inserido no ocidente somente no final do século XVIII, pelo bonequeiro Séraphin através da sua companhia “Espetáculos das Crianças da França” que projetava as sombras com a iluminação de lanternas, tal gênero era destinado ao público infanto-juvenil. No oriente, as silhuetas eram manipuladas junto a tela e o foco luminoso ficava disposto acima da cabeça do ator manipulador, enquanto que no ocidente, as telas ganharam formas e tamanhos específicos para cada experiência estética e passou-se a mover o foco luminoso, possibilitando distorções de imagens, com focos distintos (zoom e closes).

Em 1881, Rodolphe Salis e Henri Rivière fundadores do Cabaret du Chat Noir² apresentaram o teatro sombras com maior mobilidade, projetando a sombra com a luz elétrica, tendo o adulto como público alvo.

² - O Chat Noir era um cabaré famoso em Paris (1881), conhecido pela inovação e improvisação de espetáculos, além das atividades normais de um cabaret. Eles faziam uma espécie de apresentação com as projeções de silhuetas.

Montecchio (2012), ao observar a gravura do espetáculo de sombras no Chat Noir (figura 13), na qual o manipulador é separado pela tela fisicamente e espacialmente de quem assiste.



Figura 13: silhuetas do teatro de sombras do "Chat Noir"
Fonte: Construções Paris (2012)

O teatro de sombras ressurgiu através das obras francesas em 1970. Estabelecendo assim, relações com as tradições do passado, com as do teatro de sombras da Europa do século XIX, cujos pioneiros haviam transformado algumas técnicas, silhuetas e mecanismos, elaborando assim novas características à cultura ocidental (Montecchio, 2012).

Desse modo, Montecchio (2012) diz que nos anos setenta começam a se levantar indagações: Qual o objetivo de se praticar o Teatro de Sombras na atualidade?; Qual a função do manipulador?; Qual a necessidade de uma mudança das técnicas?; Qual texto é apropriado?; Quais linguagens podem ser utilizadas? Esses questionamentos foram discutidos pelos novos grupos de teatro de sombras, evidenciando-se uma transformação nos grupos de teatro de sombras nos anos oitenta. As pesquisas realizadas pelos grupos possibilitaram uma revolução no teatro de sombras, ocorrendo uma transformação no espaço tradicional das sombras, em um grande espaço de projeção. As sombras parecem ser autossuficientes, independentemente de quem as cria e o espectador não busca o criador. Por isso, ele propõe ir para “além da tela” e expor toda a complexidade da manipulação que ocorre em cena.

No começo dos anos oitenta, o teatro de sombras pautava-se nas sombras obtidas pela silhueta entre o foco de luz e a tela. Com o avanço das tecnologias, outras fontes luminosas como a projeção foram introduzidas no teatro de sombras, possibilitando

obter sombras mais nítidas, mesmo afastando a silhueta da tela. Montecchio (2012, p.29) diz que a “barraca tradicional, entendida como sistema fechado de relações, é substituída por um espaço aberto, dinâmico e rico de possibilidades, que pode conter múltiplos dispositivos de projeção e, portanto, permitir o uso concomitante de várias técnicas de animação”.

Na Europa na década de noventa, essas transformações contribuíram para uma nova resignificação das regras estéticas, dos modelos e ritmos de representação, a mudança da tela (bidimensional) para a cena (tridimensional), surgindo uma linguagem com características da contemporaneidade.

Nas duas últimas décadas, muitas Companhias romperam com esta linguagem, enquanto novas, sobretudo fora da Europa, afirmaram-se. O Teatro de Sombras contemporâneo tem atraído pelas propostas cênicas colocadas, mas nos surpreendemos frente a tanta “complexidade” que ele impõe. Montecchio (2012) diz que há a necessidade de se fundamentar esse fazer, afirmando as características da sua identidade e a de quem a pratica, que vão além da técnica, uma vez que o grande equívoco é a obsessão pelo espetáculo de imagens.

O Teatro de Sombras contemporâneo tem que refletir e indagar sobre a noção de teatralidade, que se opõem à ideia de espetáculo de imagens, repensando o que faz teatral um espetáculo de sombras?

Montecchio (2012) ao observar a fotografia do teatro de sombras tailandês de Nang Yai, diz que a iluminação está de um lado da tela e a cena acontece dos dois lados, estando o espectador ao redor do espetáculo. A postura e os gestos coreográficos do manipulador são parte integrante e fundamental da linguagem cênica. Assim, o teatro de sombras é a ação que se desenrola ao redor da tela, tanto nas formas do Teatro de Sombras milenares e contemporâneo.

O Teatro de Sombras contemporâneo, não está preso a tradições, nem ligado a apenas contação de estórias, uma vez que não possui uma característica determinada da forma dramática codificada, também não anula o que foi construído ao longo do tempo, mas acrescenta outras experiências abertas e suscetíveis a mudanças e transformações. Segundo Mane (1991) essa linguagem teatral apresenta diferentes tipos de sombras: sombras de atores ou com elementos; sombras das mãos, sombra das mãos com elementos; sombras das silhuetas transparentes, coloridas, inteiras ou articuladas, sombras de silhuetas opacas, inteiras ou articuladas.

Apesar de nos últimos anos alguns grupos terem tentado se identificar com alguns aspectos do teatro de sombras tradicional, o Teatro de Sombras contemporâneo, rompeu com tal limitação, apresentando conhecer diversos tipos de dramaturgias e expressar-se de múltiplos conteúdos.

O Teatro de Sombras contemporâneo (figuras 14 e 15) utiliza a interdisciplinaridade para se comunicar com todas as áreas do conhecimento (arte visual, performática, tecnologias, língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais) dialogando com o cinema, dança e com as multimídias.



Figura 14: Sombra do menino - Cia Luzes e Lendas/SP
Fonte: Cia Luzes e Lendas (2014)



Figura 15: Sombra da despedida- Cia Luzes e Lendas - SP
Fonte: Cia Luzes e Lendas (2014)

Hoje, tal linguagem é reconhecida e socializada em todos os países do mundo, abrangendo diferentes culturas, tendo a capacidade de se comunicar com todos os povos, seja o público infantil ou adulto.



Figura 16: sombras barco - Gioco Vita
Fonte: Teatro Gioco Vita (2009)



Figura 17: sombra cavalo - Gioco Vita
Fonte: Teatro Gioco Vita (2009)

O teatro de sombra no Brasil é muito divulgado no sul e sudeste, através de espetáculos dos grupos: Cia lumbra e Cia Teatral Caldeirão – RS, Cia luzes e lendas

(figuras e Grupo sobrevento – SP e Cia Karagöz – Paraná e o grupo Gioco Vita – Itália (figura 16 e 17) havendo uma necessidade de ser apresentado e compartilhado na região norte e nordeste do Brasil.

2.3. Oriente - Máscaras e Bonecos

No Japão existem diversos tipos de teatro de animação, sendo que todos trabalham o espaço de tempo, preparação e treinamento, possibilitando a compreensão e o desenvolvimento de habilidades de manipulação, transmitidas e modificadas de geração a geração. O teatro japonês se fundamenta em três elementos principais: religioso, erótico e a dança. O religioso é o teatro Nô (figura 15) no qual o ator utiliza máscaras. O erótico e a dança são representados através do teatro de Kabuki (figura 16), um teatro do povo, em que o artista utiliza maquiagem para representar. O kabuki é uma consequência do teatro Bunraku - teatro de bonecos, assim como o Kuruma Ningyo, que também é um teatro de bonecos que surgiu a partir do Bunraku.

2.3.1. Teatro Nô - Máscaras

As evoluções teatrais ocorreram durante o período de estabilidade social, o teatro Nô surgiu a partir dos séc XIV e XV, entre a elite de Kioto, no qual procuravam representar um refinamento físico e espiritual. No teatro Nô, o ator precisa de concentração espiritual, uma vez que é um teatro extremamente lento e busca mostrar o corpo humano, evitando-se a expressão fisionômica, por isso, se utiliza a máscara (figura 18), como elemento básico.

As máscaras têm pequenas aberturas nos olhos, a invisibilidade os leva a maior concentração e não apresentam expressividade. Os personagens masculinos são representados sem máscaras, utilizando apenas a maquiagem (figura 19), que se mostram totalmente impassíveis, não realizando nenhum movimento facial, fato este que os levam a longos anos de treinamento. Já para os personagens femininos, anciões e personagens fantásticos, se faz necessário o uso da máscara.

O ator do teatro nô é sempre do sexo masculino, a mulher não representa no teatro nô. O ator busca modificar a voz, emitindo diferentes sons naturais, utiliza-se o grito

como libertação do inconsciente. Durante o espetáculo os atores não demonstram nenhuma expressão facial.



Figura 18: Teatro Nô – máscara
Fonte: Diário de uma Aspirante a Atriz (2013)



Figura 19: Teatro Nô - maquiagem
Fonte: Diário de uma Aspirante a Atriz (2013)

Os temas se referem ao passado, aos pecados, os problemas da alma e da vida após morte. Os personagens estão sempre a caminho de algum lugar, seja atravessando uma ponte ou um jardim. A encenação não é realista, é sempre acompanhada por um coro que determina os movimentos dos atores. Segundo Amaral (2011, p.43) “Um passo pode representar uma viagem; e o mínimo giro de cabeça, uma negação”.

No Japão, o Kyogen é um teatro de comédia, que também utiliza máscaras, mas tem como objetivo provocar risos na plateia que, por conseguinte, eram apresentadas nos intervalos das peças Nô. Atualmente são apresentadas independentes do teatro Nô.

O teatro Nô até os dias de hoje respeita sua tradição, sua divulgação na Europa a partir do início do século XX provocou modificações no teatro contemporâneo ocidental.

2.3.2. Bunraku – Bonecos

O boneco no teatro de animação se difere do boneco utilizado nos jogos simbólicos, pois na brincadeira infantil não há a preocupação de se comunicar com a plateia. O boneco ao ser animado no teatro passa a ter uma estrutura personificada e corporificada, evidenciando suas características e energia, em cena pode representar a figura do homem ou animal.

A origem dos bonecos japoneses vem dos bonecos sagrados, associados aos rituais religiosos do Japão, do xintoísmo ou do budismo, decorre da interação entre os bonecos sagrados e dos kugutsu, bonecos vindos do continente asiático.

Donald Keene in Kusano (1993, p.31) aponta a concepção dos bonecos japoneses primitivos, cujo significado não se relaciona com bonecos sagrados, mas como objetos possuídos pelos deuses, “cujas ações eles recriam do mesmo modo como se acredita que a médium repete, quando ‘possuída’, palavras pronunciadas pelo próprio Deus”.

A origem da manipulação direta dos bonecos está relacionada ao início da civilização japonesa, quando as sacerdotisas da região nordeste, participavam de cultos religiosos, utilizavam bonecos para representar deuses durante suas orações. Paulatinamente, a utilização dos bonecos foi sendo divulgada. Na região central e meridional, o boneco de Ebisu, deus da boa pesca, era levado de casa em casa durante as comemorações do ano novo, uma vez que trazia boa sorte para a família. No Japão rural, durante os festivais de santuários, ainda os manipuladores operam os bonecos como mensageiros dos deuses (Kusano, 1993).

Os teatros de bonecos ocidentais visam o público infanto-juvenil, utilizando um gênero mais cômico, e o ator-manipulador de bonecos é quem narra a história. No teatro de bonecos bunraku visa mais o público adulto, apresentando um drama sério, refinado, sendo considerado o mais importante teatro de bonecos do mundo.

No período de 710 a 794, manipuladores de bonecos da Ásia Central (nômades) através da península coreana imigram para o Japão, naturalizam-se e foram denominados “kugutsu-mawashi”, “manipuladores de bonecos”. Eles viajaram por todas as províncias, os homens caçavam e atuavam como saltimbancos manipulando bonecos e fazendo magia, as mulheres cantavam e dançavam e frequentemente se prostituíam. Por este motivo a origem do teatro de bonecos japonês estava ligada a prostituição (Kusano, 1993).

Por volta do século XI essa arte se tornou popular no Japão, sendo apresentada de porta em porta, narrando histórias para divertir as crianças ou entretenimentos para adultos de qualidade duvidosa, mantendo assim a subsistência dos artistas. Desse modo, as técnicas dos kugutsu-mawashi foi passada de geração a geração, passando de representação sagradas para entretenimento, a partir de lendas folclóricas.

No século XIII, os kugutsu-mawashi se estabeleceram em algumas regiões do país, principalmente em Nishinomiya, perto de Osaka e Kobe. Em preservação da memória desse teatro de bonecos exercidos pelos kugutsu-mawashi, existe até os dias de hoje em

Nishinomiya um santuário dedicado ao deus japonês “dokumbo Hyakudayu” da arte de manipulação de bonecos.

Com o passar dos séculos, essa arte não apresentou nenhum desenvolvimento, mas após a importação dos ayatsuri (marionetes chinesas articuladas por fios) no século XIV, houve um interesse pela arte de manipulação de bonecos japoneses. Nessa época, bonecos chineses foram importados da China, possibilitando a construção de bonecos mecânicos japoneses, desde imitações a construções complexas com sistemas de rodas dentadas. Durante os festivais da época, os bonecos mecânicos começaram a ser utilizados em jangandas, tradição esta mantida até os dias de hoje.

Entre os grupos de kugutsu-mawashi, surgiram os Ebisu-kaki, que a partir de 1555, começaram a fazer apresentações do Nô usando bonecos, os Ebisu-kaki conquistaram fama e acabam se desligando do santuário Ebisu. Assim, eles se dedicam plenamente ao teatro de bonecos japonês que começaria a ser criado nesse período.

Os Ebisu-kaki levavam uma caixa, apoiada na altura do peito, por uma fita ao redor do pescoço, tendo a função de um palco suspenso, com a dimensão de mais ou menos quarenta centímetros quadrados, não tinha piso, uma vez que os bonecos eram mantidos na altura do palco, sendo movimentados pelos manipuladores por baixo, que mantinham as mãos escondidas.

Inicialmente, os manipuladores ficavam escondidos por uma cortina, manipulavam os bonecos acima de suas cabeças. Em 1703, utilizaram uma cortina transparente, que permitia que os espectadores visualizassem os manipuladores. Em 1705 o dramaturgo Izumo Takeda, estabelece o degatari, sistema que colocava os manipuladores dos bonecos, o narrador e os instrumentistas visíveis ao público, estabelecendo assim uma nova tradição do bunraku. Em 1728, finalmente o narrador e o instrumentista ganham seu próprio palco giratório circular, à direita do palco.

Os bonecos originais da Ilha de Sado e das montanhas de Chichibu eram menores e não tinham pernas nem pés, eram do tipo de luva “komi” (enfiar) nos quais, as mãos dos manipuladores eram inseridas. E os manipuladores não ficavam as vistas dos espectadores. Foi a partir de 1734 que os manipuladores começaram a se fazer visíveis, como os bonecos precisavam parecer maiores. O boneco de bunraku tem uma estrutura composta por cabeça, armação do ombro, tronco, e membros (braços e pernas).

A cabeça dos bonecos são como as máscaras do teatro nô, perfeitas obras de arte, e é uma tradição secreta, reservada a poucas famílias de Tokushima, em Shikoku. A

cabeça é feita de madeira leve hinoki (cipreste japonês) ou kiri (árvore de paulownia), o artesão entalha a cabeça num bloco de madeira, serrando a cabeça em duas partes e deixando-a oca, para que possa colocar os mecanismos de articulação.

Foi a partir de 1736, que os bonecos ganharam sobrancelhas, olhos e bocas articuladas. O bonequeiro cola novamente as partes e laqueia toda superfície, pintando de acordo com o personagem: branco para representar virtude e bondade (sacerdotes, mulheres, jovens e crianças), quase todas as mulheres tem a pele branca; vermelho para os guerreiros. O pescoço é preso na cabeça, ficando ereta quando se trata do personagem masculino, e inclinada para frente para representar personagem feminino. As cabeças determinam as características dos personagens, combinando peruca, maquiagem e figurino. Uma cabeça pode ser utilizada para diversos personagens semelhantes, como também várias cabeças podem representar um único personagem, dependendo da personalidade ou contexto da cena.

O encarregado de selecionar as cabeças tem uma função muito importante, pois tem que escolher o figurino, o estilo de narração e o acompanhamento musical (Kusano, 1993).

O ombro tem a estrutura de madeira. O tronco é feito de papel maché ou tecido acolchoado, o quadril tem uma armação de bambu, sendo o quadril, os braços e as pernas presos por fios à estrutura de madeira do ombro, nos bonecos masculinos. Já os bonecos femininos não possuem pernas nem pés, uma vez que as mulheres japonesas usam quimonos longos. A parte interna do boneco bunraku é vazia, possibilitando que os manipuladores criem movimentos flexíveis semelhantes aos dos seres humanos. Somente os bonecos principais é que possuem mecanismos complexos. O bonequeiro é quem faz os concertos dos bonecos após a apresentação, restaurando as partes danificadas, assim como seu mecanismo.

Existiam dois métodos de manipulação dos bonecos, o “tsukkomi” (enfiar), o operador colocava suas mãos nas mangas do boneco, manipulando-o acima da sua cabeça, e no método “katatezukai” (manipulação com uma mão) o manipulador segurava o boneco com a mão esquerda e manipulava com a mão direita.

A partir do método katatezukai, Bunzaburo Yoshida I, aperfeiçoa o sistema revolucionário de três manipuladores para o boneco principal, originado de seu pai, estreando-o na peça O Conto de Ashiya Dôman Ouchi, em 1734, no Takemoto-za.

O manipulador-chefe denominado de “Omozukai”, manipulador do braço direito e cabeça, sustentando o boneco pelas costas, colocando a mão esquerda numa abertura nas costas do boneco, segurando um mecanismo que regula a posição da cabeça. Utiliza os dedos para operar os fios que movimentam as expressões faciais (sobrancelhas, olhos e boca), além de movimentar o corpo do boneco de bunraku. O hidarizukai, segundo manipulador, movimenta a mão e o braço esquerdo utilizando uma vara “sashigane” que mede aproximadamente 40 cm, fixada na altura do cotovelo do boneco. O terceiro manipulador é o que manipula as pernas “ashizukai” acompanhando o movimento dos quadris do manipulador chefe, este manipulador permanece agachado para movimentar as pernas do boneco, simulando o caminhar do boneco. Como as bonecas não tem pernas o ashizukai simula seu caminhar. O ashizukai dificilmente é visto pela plateia. No entanto, os bonecos que representavam figurantes continuavam a ser manipulados por apenas um manipulador (Kusano, 1993).

Apesar do trio de manipuladores (figura 20) trabalharem em sintonia, geralmente não ensaiavam juntos por muito tempo, no entanto, para que o boneco ganhe vida, se faz necessário uma harmonia entre os músicos de shamisen, narradores e manipuladores. Este sistema acabou transformando-se na arte do bunraku.



Figura 20: Teatro Bunraku - 3 manipuladores
Fonte: Vocaloid.Fr (2014)

Antigamente o treinamento para se manipular os bonecos iniciava na infância, com aproximadamente 8 anos de idade. No início, eles se limitavam a auxiliar os mestres, depois eram iniciados na arte da manipulação, começando a manipular as pernas

(ashizukai), sempre auxiliado por outros manipuladores, levando de 3 a 10 anos para se apropriarem de tal arte. Promovido depois para manipulador de braço esquerdo (hidarizukai), depois de muitos anos eram promovidos manipulador-chefe (omozukai), articulando cabeça e braço direito. Cada operador necessita aproximadamente de dez anos para manipular cada uma das três partes (pernas, braço esquerdo, cabeça e braço direito) perfazendo um total de trinta anos.

O manipulador-chefe calçava tamancos de madeira (butai-gueta) altos (40 cm) para manipular os bonecos que representavam o homem e mais baixos (30 cm) para representar as mulheres. Os tamancos do manipulador-chefe são ocos assim proporcionam leveza, na sola são de palhas, assim não fazem barulho no palco, já os outros dois manipuladores utilizam sandálias de palha. Para produzir um som dramático os empregados (butai-gueta) produzem batidas com os pés.

Após sessenta anos de uma história radiante, o Toyitake-za encerra suas atividades em 1764, e o Takemoto-za, após a morte do dramaturgo Izumo Takeda em 1756 e a aposentadoria do manipulador Bunzaburo Yoshida I em 1759, realizam sua última apresentação em 1772.

No final do século XVIII, Bunrakuken Uemura se destaca na arte de manipulação de bonecos, estabelecendo-se em Osaka, fazendo apresentações nos recintos dos santuários. Desse modo, no século XIX, o teatro de bonecos ganha novamente popularidade, porém, após a morte de Bunrakuken, sua filha e seu genro estabelecem-se no santuário.

No Bunraku as tarefas são divididas em três elementos básicos e independentes: narrativa dos diálogos falados e cantados; acompanhamento musical com instrumento “shamisen” e atores silenciosos manipulam os bonecos. No início, cada um destes elementos foram concebidos separadamente e só mais tarde, passaram a trabalhar coletivamente, integrando as três artes: narrativa, música e boneco.

Nos dramas históricos de bunraku narram histórias de guerreiros, de reis e rainhas e pessoas da literatura, permeadas com fatos sobrenaturais, podem ser pautadas em obras literárias antigas. Já nos dramas domésticos, narram acontecimentos da vida cotidiana do cidadão, normalmente lavradores e mercadores. Um teatro popular, cujo enredo envolve suicídio amoroso, assassinatos, roubos, revoltas camponesas, apresentando realidade.

O texto é o elemento mais importante do bunraku, o “Guidayu” narrador narra sem olhar para os bonecos, que devem se movimentar de acordo com a narrativa, uma arte que pode ser apresentada sem bonecos, uma vez que para ser ouvida e não vista. O narrador se torna um ator, pois ao narrar demonstra sentimentos, expressões faciais e corporais. Além de imitar diferentes vozes de homens, mulheres e crianças, cantando, chorando, gritando e soluçando. Apesar de ter todo texto memorizado, utiliza o “tayo” livreto que fica depositado à sua frente em um suporte de madeira.

Os instrumentistas de shamisen fazem não apenas o acompanhamento musical como produzir sons de: chuva, vento, tempestade, como também, diminuem e aumentam a tensão do texto, proporcionando gritos, gemidos e grunhidos, criando uma atmosfera de harmonia na peça. O instrumentista deve estabelecer uma relação com o narrador, salientando a narrativa, sabendo o momento exato de tocar para dar ênfase nos momentos de amor ou tristeza, ou não tocar para não interferir na narrativa. Para que o instrumentista e o narrador atinjam uma perfeição se faz necessário cinco anos de interação entre eles.

Os manipuladores bunraku quanto aos atores de kabuki sempre foram inferiorizados com relação aos narradores e instrumentistas de shamisen. Atualmente, os manipuladores são mais reconhecidos, mas ainda são considerados socialmente inferiorizados.

O teatro Bunraku-za de Osaka é o único teatro japonês a dedicar-se exclusivamente ao teatro de bonecos. Em 1909, a quarta geração da família Uemura por incompetência gerencial passa o buranku-za para a Companhia Shôchiku, porém um incêndio em 1926 destrói o teatro e a maioria das antigas cabeças de bonecos. Em 1930 a Companhia Shôchiku inaugura um novo teatro de bunraku-za em Osaka. No entanto, durante a Segunda Guerra Mundial, em 1945 o teatro foi totalmente incendiado durante um bombardeio, perdendo todas as cabeças de bonecos e o vestuário restante do incêndio de 1926. A Companhia Shôchiku reconstrói o teatro após o término da guerra.

Com a intenção de tornar o teatro bunraku mais popular para os mais novos, fizeram adaptações de peças estrangeiras como Madame Butterfly de Puccini, Hamlet de Shakespeare, ambas em 1956 e La Traviata de Giuseppe Verdi em 1957. Porém as peças tradicionais continuaram a ser as favoritas.

No início, os três manipuladores entravam no palco vestidos com saia-calça preta, para que se movimentassem melhor, na cabeça usavam capuz preto para cobrir o

rosto. Durante o verão trocavam a roupa preta pela branca, porém, nas cenas importantes, (trágicas ou sórdidas) os três manipuladores aparecem vestidos totalmente de preto.

No kabuki, o preto também era utilizado, pois representava a ausência no palco. No entanto, no começo do séc XX em reconhecimento aos mestres e a arte do bunraku, começaram a expor o rosto para que o público os reconhecessem. Todos calçam luvas longas, com objetivo de esconder os antebraços, o manipulador-chefe uma luva branca sem dedos na mão direita e os operadores assistentes, luvas pretas sem o dedo polegar. É através das mãos sensíveis dos manipuladores que os bonecos, simples peças de madeira pintada, ganham vida, manifestando amor, raiva, inveja, paixão e outros sentimentos próprios dos humanos.

Porém, hoje em dia, os manipuladores não suportam mais esse longo aprendizado, vez que quando atingem os 15 anos de idade começam uma formação intensiva, de dois anos, na Associação Bunraku e no Teatro Nacional de Tokyo. Atualmente, cerca de cem grupos de ningyo-joruri atuam no Japão, entretanto, apenas o grupo de Osaka é conhecido como trupe de Bunraku. Em 1984 a sede da trupe Bunraku foi transferida para o novo teatro Nacional Bunraku de Osaka.

A Companhia Bunraku-za de Osaka fez uma apresentação no Brasil, no ano de 1991, em São Paulo e Rio de Janeiro.

2.3.3. Kuruma Ningyo - Bonecos

Kuruma Ningyo é um teatro de animação tão secular quanto o bunraku, também nascido no Japão, porém menos conhecido do público internacional. Kuruma Ningyo surgiu no final do período Edo (1603-1867) na cidade de Hachioji, naquela época não tinha esse nome, um único manipulador ficava sentado e movimentava dois pequenos bonecos apenas com as mãos, atuava como narrador e fazia as falas dos bonecos. O Kuruma Ningyo foi criado por Koryo Nishikawa I (1824-1927) que em 1852 passa a utilizar um carrinho com aproximadamente 20 cm de altura por 25 cm de comprimento e 15 cm de largura e com duas rodas (6 cm) uma na frente e outra atrás, no qual, o carrinho desliza pelo palco com o manipulador e o boneco (figura 21).

A animação do boneco depende de uma série de mecanismos e encaixes elaborados, porém, por volta de 1994, sofreu uma grande inovação, quando a companhia de Hachioji Kuruma Ningyo, dirigida por Koryo Nishikawa V, fez uma modificação na

maneira tradicional de manipulação do Kuruma Ningyo, inserindo os pés do manipulador para movimentar os pés do boneco. Assim, com a mão direita o manipulador movimenta um braço e a cabeça, com a mão esquerda o manipulador movimenta o braço esquerdo, e com os dedos dos pés o manipulador movimenta os pés do boneco. As ligações entre o corpo do manipulador com o corpo do boneco possibilitou que os gestos tivessem maior precisão.



Figura 21: Teatro Kuruma Ningyo - carrinho
Fonte: Nuku (2011)

No Kuruma Ningyo a relação profunda entre o corpo e objeto é que faz com que o aprendizado técnico do manipulador dependa de uma percepção física que vai além do relaxamento muscular e das tensões, mas que sistematize uma série de movimentos que demonstre vida no objeto, através de pequenos movimentos como a respiração, demonstrando também sentimentos como tristeza, raiva, felicidade e dor. Nenhum tipo de ação se reproduz como anteriormente, mesmo que seja minimamente diferente.

A elaboração do boneco que representa o homem apresenta proporções análogas a do corpo humano. A construção do boneco começa pelo esqueleto, que tem uma forma básica, sendo determinadas as articulações que serão realizadas, esse corpo pode ser utilizado em cabeças diferentes. A cabeça é a parte mais importante, é feita de “hinoki” madeira resistente, é esculpida e tratada, podendo durar 150 anos. É a cabeça que determina o personagem (homem, mulher, criança, pessoa idosa) movimentando sobrancelhas, olhos e boca, onde ela é encaixada no pescoço e pode ser removida.

A formação do ator-manipulador do Kuruma Ningyo se dá como no Bunraku, antigamente a partir dos cinco anos, mas desde de 1990 este aprendizado se dá em idades mais avançadas. O ensinamento começa a ser efetivado a partir dos cinco anos, quando as

crianças são levadas a apreciar os espetáculos do Kuruma Ningyo, mas o treinamento formal e rigoroso, se faz por volta dos 13 anos de idade a criança começa e construir o esqueleto do boneco, para depois ser iniciada na manipulação. Como no bunraku, a destreza de manipular bonecos só se faz após muitos anos de treinamento.

O ator-manipulador deve conhecer e compreender todas suas possibilidades corporais, para que possa descobrir como deve manipular o boneco, que movimentos são necessários para concretizar a ação do inanimado.

2.4. Ocidente – Máscaras e Bonecos

No Ocidente, o teatro de animação está ligado ao povo, muito conhecido por teatro de bonecos, representa o cômico ou o sério, sua essência é a ilusão, associando-se ao imaginário infantil, caracteriza-se pela procura do homem em si mesmo a partir das relações sociais, muitas vezes tidas como uma arte menor.

2.4.1. Máscaras

Os gregos foram os primeiros a utilizarem a máscara uma vez que estava ligada à mitologia e representava os poderes sobrenaturais. Também ligada à origem do teatro, uma vez que o teatro grego teria surgido a partir das celebrações em homenagem ao deus Dionísio, conhecido como o deus-máscara, uma vez que representavam as forças da natureza e o sobrenatural, assim improvisavam diálogos inspirados na própria relação social da época.

De acordo com Amaral (2011), os principais elementos das celebrações gregas, como no Oriente, eram a dança e as máscaras. Os povos se disfarçavam de deuses e representavam temas ligados à mitologia, que a partir das suas histórias originaram a tragédia grega.

Desse modo, a tragédia grega abordava temas acerca dos deuses e heróis, utilizando a nível simbólico as máscaras para representar alegria, loucura e força. Com o passar do tempo e a decadência da civilização grega, começaram as críticas acerca da mitologia, e cai a admiração do povo pelos deuses e heróis tão admirados, surgindo assim, o mito burlesco, a comédia e a sátira.

Em Roma o teatro utilizou como parâmetro a cultura helênica. Na Idade Média, com o advento do cristianismo, a Igreja passou a decretar a excomunicação dos atores, de suas mulheres e filhos. Apesar disso, o teatro sobreviveu na clandestinidade, através das companhias de mimos, jograis e saltimbancos.

Na Grécia e em Roma, surge à representação em pantomimas, que apresentavam a peça expressando-se por meio de expressões corporais e fisionômicas, a partir de gestos cômicos, as trupes representavam os tipos existentes nas sociedades, satirizando os governantes.

As máscaras ajudam a reduzir a complexidade do acontecido ao descartar a mímica individual, impossível de ser imitada. Com isto é intensificada a atenção para o significado de gestos, movimentos e postura corporal. Nesta fase, pode ser fascinante representar o texto conhecido através da pantomima com máscaras. Aparecem novos relacionamentos entre os jogadores, que interagem com maior intensidade.

As apresentações aconteciam nas ruas e nas praças, os artistas fundaram uma nova linguagem, cuja característica era o cômico. Se tentarmos novamente copiar, subdividir o sentimento, a intensidade poderá desaparecer e a representação se torna imprecisa. Koudela (1992. p.67) “O ator mascarado também pode explorar a fusão entre diferentes identidades, essenciais ou categorias da experiência: macho e fêmea, humano e bestial, estranho e amigo, iniciado e profano”. A máscara como experiência teatral submete-se ao desejo da plateia fazendo-se ilusão ao jogo, à ficção, esbanjando energias emotivas em algo conotado como fictício.



Figura 22: Commedia Dell'art
Fonte: Construir Sorrindo 2 (2011)

Na Itália (Séc XV) começa a constituir a *Commedia Dell'Arte*, considerada a primeira escola de ator na evolução da história do teatro, as peças da *Commedia Dell'Arte* eram baseadas no ator, e não no texto dramaturgico. Os atores utilizavam-se da acrobacia corporal, a voz, gestos, representavam utilizando máscaras (figura 22), mímica, música, dança e a arte circense, seguiam como orientações as ações e enredos que eram elaborados pelo chefe da companhia, o roteiro era encenado através da improvisação de determinadas situações sociais atuais, utilizando a espontaneidade. As encenações ocorriam nos tablados em praças públicas ou nas ruas. Durante a peça, os atores seguiam um roteiro, cujas cópias eram fixadas atrás do palco. Os atores representavam personagens fixos, demonstrando domínio corporal e verbal. Os personagens da *Commedia Dell'art* (quadro 3) eram divididos em três categorias:

- Os Zanni - eram os servos (espertos e maliciosos), os bufões do campo ou da cidade, portavam meia máscara feita de couro. Como exemplo citamos: Arlecchino - um palhaço acrobata que ama Colombina, que por sua vez o ridiculariza. Pedrolino, conhecido como Pierrot ou Pedro é um servo fiel ao seu mestre. E Pulcinella, que é o corcunda esquisito, digno de pena, não utiliza a fala e se comunica por sinais.

- Os Vecchi - faziam parte dos personagens trapaceados, representados por papéis paternos: Pantalone e Dottore. Pantalone, um velho mercador rico, pai de uma filha casadoira, com melhor poder aquisitivo, vestia-se luxuosamente e era sempre muito elegante. Dottore, um erudito que gosta de falar em latim, pai do jovem enamorado. O terceiro a ser enganado é o Capitano, forte e imponente, usa uniforme militar de forma exagerada, é fanfarrão e covarde quando se vê diante dos conflitos.

- Os innamorati - o casal de namorados, que eram representados por jovens belos, eles se vestiam sempre na moda e não usavam máscaras.

Quadro 3 - Categorias dos personagens da *Commedia Dell'art*

Os atores percorriam toda a Europa, montavam o palco nas praças públicas, ou utilizavam a parte de trás das carroças para as apresentações. Ele deveria ter consciência do que improvisou, assegurando que sua improvisação não se afastasse do roteiro. À medida que crescia a fama da *commédia dell'art*, os atores eram convidados a apresentarem em outros países. Ao final do século XVIII, o teatro dell'art entra em decadência, pois o estilo popular tinha perdido o prestígio. Os italianos criaram uma nova forma poética e as trupes

da *Commedia Dell'Arte* buscaram novas estruturas. Assim, a Europa ocidental seguia as convenções estabelecidas pela moralidade.

A utilização da máscara nas peças romanas e na *Commedia Dell'Arte*, assim como no teatro Nô do Japão e na dança da balinesa, possibilitaram a transformação do humano, sendo considerada sua essência na representação teatral.

2.4.2. Bonecos

O teatro de bonecos no Ocidente evoluiu paralelamente ao teatro de máscaras. Allardyce Nicoll in Amaral (2011) apontou que na Grécia no século V a.C os mimos dóricos representavam temas da vida humana, zombando das lendas sobre deuses, assim como dos ritos cristãos que eram apresentados nas festas populares durante a colheita da uva, ou durante rituais, no qual a população saía pelas ruas em procissão cantando hinos religiosos, assim, o teatro estabelece relações com o profano e o ritual.

Surgindo neste período atores mímicos que apresentavam peças utilizando bonecos de madeira que eram manipulados por varões, citando como exemplo o Potheinos, marionetista que lotava o grande teatro de Dionísio. Existe um ponto em comum entre o teatro de bonecos e os mimos gregos, que é a ação, o movimento.

Em Atela, cidade próxima a Roma se desenvolveu um teatro com os personagens de Dossenu, Pappus, Buccus ou Manducus, que mais tarde influenciaram na *commedia dell'arte* e que conseqüentemente se transformaram em teatro de bonecos populares (Amaral, 2011).

No interior das igrejas, as figuras religiosas eram animadas e representavam diferentes episódios da vida de Cristo e autos religiosos, porém a irreverência dos bonecos, seu espírito crítico e sua representação burlesca provocou a proibição das manifestações teatrais nos locais de cultos. Foi somente a partir do século X, com a necessidade de catequizar a população, que a igreja voltou a utilizar o teatro para ensinar textos sagrados por meio poético e musical. O teatro medieval se manteve vivo através do envolvimento do povo em seus dramas, seu cotidiano, suas tradições, as críticas e as brincadeiras pertencentes ao contexto no qual estavam inseridos.

Desse modo, houve uma mudança do teatro medieval para a *commedia dell'arte*, a descontração do teatro popular, a popularidade dos protagonistas, como Arlequins e Pantaleões. Allardyce Nicoll in Amaral (2011, p.108) apresenta três teorias

para o surgimento da commedia dell'arte: primeira – Teoria de Maurice Sand – “houve das farsas romanas à commedia dell'arte uma linha contínua de atores mímicos”; Segunda – Teoria de Constantine Miclachevsky – “a origem dos comerciantes italianos estaria nos estudos dos clássicos e na tendência satírica da Renascença”(Ibidem, p.108); terceira – Teoria de Hermann Reich “as farsas atelanas morreram na Idade Média, mas a mímica pura foi preservada no Oriente Médio através do teatro de sombras da Turquia.

Assim, Reich confirma sua tese que o teatro de sombras Karagoz foi muito importante para o teatro de bonecos na commedia dell'arte, uma vez que com a queda de Constantinopla o teatro de Karagoz se transferiu para Veneza. No teatro de bonecos o que se evidencia é o movimento e o gesto, assim como para os acrobatas e os atores mímicos.

O boneco de luva teve sua evolução na Grécia e Roma, dando origem ao Pulcinella na Itália. Com o surgimento da commedia dell'arte o boneco passa a ser denominado como Polichinelo.

O boneco Polichinelo é muito semelhante ao karagöz (Turquia) e também uma mistura de Maccus e Buccus (Roma), barrigudo, corcunda e nariz longo, que passa a ser representado também por um boneco por toda a Europa.



Figura 23: Teatro de bonecos de Luva - Pulcinella
Fonte: Foco in Cena (2011)

O boneco polichinelo tem a cabeça feita de madeira (figura 23) e possui grande expressividade no rosto, os braços e cabeça são movimentados pelos dedos.

Charles Magnin in Amaral (2011) ao citar Lombarde, um autor do século XVI, descreve uma cena em que um enorme “Espírito Santo que voava pela nave central de uma igreja em Londres”. Porém com o tempo a igreja proibiu o uso dessas imagens nas apresentações, cujas obras eram quebradas e queimadas em praça pública. Assim, o teatro na Inglaterra sofreu uma repressão puritana. Todos os teatros foram fechados. No entanto, o teatro de boneco popular passou a ser o único divertimento do povo, ganhando assim popularidade. Os textos bíblicos eram adaptados e apresentado ao público, como Jonas e a Baleia, Sodoma e Gomorra, São Jorge e o Dragão, contadas em longos capítulos.

Os marionetistas eram profissionais que viviam em diferentes lugares da Europa, e por serem itinerantes, compartilhavam sua arte através da apresentação de espetáculos, assim, muitos se apropriavam da ideia do outro para melhorar e divulgar seu trabalho.

Assim, as marionetes italianas do século XVII foram referências para os outros bonequeiros, suas características eram sempre muito parecidas, corpo em madeira (figuras 24 e 25) com um varão na cabeça e quatro fios (dois para as mãos e dois para as pernas), tal técnica foi divulgada em muitos lugares. Neste mesmo período surge na França a terminologia “marionete”. Maries era o nome em francês de um tipo de madeira com a qual confeccionavam os bonecos; o nome dessa madeira também poderia vir do nome da virgem, mariola, mariotte, marotte, marion ou marionnette, para nomear pequenas imagens da Virgem Maria. As imagens estáticas de adoração religiosa na igreja passam a ser personagens animadas no teatro.



Figura 24: Bonecos de fios: rei e bobo da corte
Fonte: Panoramas Artísticos (2012)



Figura 25: Bonecos de fios: músico
Fonte: Panoramas Artísticos (2012)

Também conhecida na França como Polichinelle, passando a ser protagonista de muitas peças. Assim, os franceses levaram o Polichinelle para a Inglaterra, coincidindo com a chegada do marionetista Pietro Gimondi, ocorrendo uma fusão entre a Itália e França, surgindo então na Inglaterra o Punch.

No século XVIII o teatro de boneco virou moda na França, Alemanha e Áustria. Era um teatro erudito, relacionado à elite artística. Goethe na Alemanha compunha peças para seu próprio teatro de bonecos, entre elas Fausto (1753). Gluck criava ópera com marionetes para Maria Antonieta apreciar.

Surge na França neste período o Guignol (figura 26), que substitui o termo Polichinelle, o qual Daniel Roger Bensky in Amaral (2011) apresenta três versões: a primeira: que o termo Guignol seria originário de Lombardia, cidade italiana, Chignollo, sofrendo modificações Chignol e depois Guignol; segundo: Em 1808, Guignol teria surgido do termo C'est guignolant que significa engraçado, estranho; terceiro: teria surgido de Jean Guignol em que Mourguet se inspirou. Mourguet que deu fama ao Guignol, traduzindo o caráter do homem do povo, de bom coração, amigo de todos ignorantes, defensor dos fracos, tinha como alvo o público adulto. Depois da morte de Mourguet, seus filhos deram continuidade ao seu trabalho, porém com grandes modificações, as apresentações passaram a acontecer nos teatros, salões e cafés literários, retirando assim os palavrões e introduzindo histórias com moral.



Figura 26: Teatro de bonecos de luva - Bienal Internacional de bonecos de Évora -PT
Fonte: Acervo da Autora - junho de 2011

Desse modo, o Pulcinella também chega ao Brasil nas regiões Norte e Nordeste. Acredita-se que o teatro de boneco foi introduzido no século XVI em Pernambuco, a partir de uma nota publicada no Jornal de Recife no ano de 1896.

No entanto, o pesquisador Luis Edmundo afirma que o teatro de bonecos foi introduzido no Rio de Janeiro no século XVIII, com o objetivo de divertir o povo. Sendo apontado três estilos: Títeres de porta: um pano era esticado entre os batentes da porta, formando um palco para a apresentação; Títeres de capote: um adulto vestindo um capote até os joelhos ficava com os braços abertos, fazendo do seu corpo o palco, e um garoto escondido atrás do capote manipulava o boneco, as apresentações se davam em feiras, ao redor das igrejas, em festas e lugares movimentados; Títeres de sala; eram realizados em teatros.

O teatro de bonecos (figura 27, 28 e 29) é muito divulgado no nordeste brasileiro, sendo que sua origem se deu a partir dos presépios, os quais derivam de figuras bíblicas, porém foram incorporando personagens de heróis sem caráter, materialista, covarde e valente, falante, esperto e ingênuo, esperançoso e desconsolado, rejeita e é rejeitado. O mestre bonequeiro faz improvisos trazendo cenas do cotidiano, conflitos, coronéis das fazendas, estabelecendo muito humor e pancadaria entre os personagens. As características físicas destes bonecos sempre foram parecidas, cabeça de madeira, as vezes de papel maché, trajando um camisolão de pano, onde se colocam a mão, no qual o dedo indicador movimenta a cabeça, o polegar e o médio os braços.



Figura 27: João Redondo: velho
Fonte: Acervo da Autora
TAM Agosto da Alegria, 23/08/2012



Figura 28: João Redondo: moço
Fonte: O mar do Poeta (2012)



Figura 29: Babau
Fonte: Cajumanga (2010)

As denominações dos bonecos se diferenciam conforme a região, no nordeste do Brasil: Pernambuco – mamulengo; Paraíba – Babau; Ceará – Casimiro Coco; Rio Grande do Norte – João Redondo.

Em Carnaúba dos Dantas - RN, Maria Ieda da Silva Medeiros (75 anos), conhecida como Dadi, é a primeira mulher bonequeira do Rio Grande do Norte. Ela se dedica a essa arte a mais de duas décadas, dando vida e voz aos seus bonecos.

O boneco João Redondo traz algumas características dos bonecos internacionais como: a origem do Pulchinela (Itália) a obscenidade e a malícia do Karagöz (Rússia); a pancadaria do Puch (Inglaterra), a irreverência do Guignol (França); erotismo cômico Petruska (Rússia), se reconhece no Hanswurst destronado Kasper (Alemanha), preguiça e malícia Karagoz (Turquia) e a graciosidade ingênua do Dom Robertos (Portugal).

No final do século XVIII e início do século XIX as marionetes não possuíam fios nas pernas, o movimento de andar era feito através do varão na cabeça. Em Liège, Bruxelas e Antuérpia, ou aos Pupi da Sicília, as marionetes eram controladas por varões presos à cabeça, principal forma de movimentar as marionetes na Europa.

Em Portugal, acredita-se que a introdução dos bonecos de varões se deu por meio de companhias estrangeiras, embora não se tem registro de tal data. No século XVIII, Lisboa tinha dois teatros destinados a apresentação de bonifrates (marionetes) os quais deu visibilidade a Antônio José da Silva (o Judeu).

No século XIX os bonecos de Santo Aleixo (varões) ficaram conhecidos em todo Alentejo. Eram bonecos confeccionados em madeira e cortiça pintada (figuras 30 e 31), medindo de 20 a 40 centímetros, vestindo roupas de tecido e tendo fixado na cabeça um varão de ferro, o qual o manipulador animava o boneco (Zurbach, 2006).

O repertório utilizado no teatro de Santo Aleixo são textos religiosos passados de geração a geração. O palco possui um alçapão central que é utilizado para fazer aparecer e desaparecer bonecos e objetos. Na frente do palco estão dispostos fios de algodão esticados verticalmente, espaçados entre si de 4 em 4 cm.

A função destas cordas ainda não foi explicada, porém acredita-se que seja para ocultar os fios e arames da manipulação dos bonecos, enganando assim o espectador. As pinturas dos cenários são simples e determinam o local em que se desenrola a cena. A iluminação é feita com lamparina de azeite.

O manipulador sobe em um caixote para ficar acima do nível do palco. Durante a apresentação alguns bonecos seguram nas mãos velas acesas, em cena estouram-se bombinhas, a magia dos bonecos invade o espaço cênico, a voz e o movimento dão vida aos bonecos.



Figura 30: Bonecos de varão- mestre e quatro mulheres
Fonte: Matos (2010)

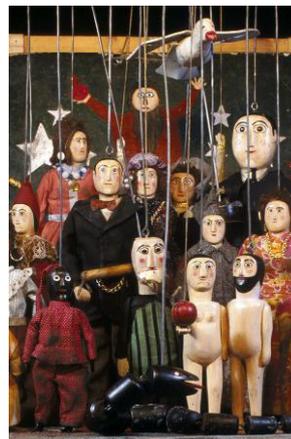


Figura 31: Família dos Bonecos de Santo Aleixo
Fonte: Matos (2010)

Existe uma semelhança física entre os bonecos de Santo Aleixo e as figuras de Veneza do século XVIII que eram apresentadas nas casas dos aristocratas. As marionetes de Veneza têm as mãos e pés feitos de chumbo fundido, o peso das mãos torna o movimento mais naturalista, enquanto que os bonecos de Santo Aleixo têm as mãos e os pés em madeira, e algumas vezes utilizam o couro para fazer as mãos.

O mestre Antônio Talhinhas foi o último bonequeiro tradicional que trabalhou com os Bonecos de Santo Aleixo por mais de quarenta anos. A tradição dos bonecos ao longo da história foi mantida, mas com o passar do tempo tal arte esteve prestes a desaparecer, porém, nos anos setenta do século passado, tal arte foi recuperada pelos alunos da Escola de atores do Centro Cultural de Évora, e depois por profissionais do Centro Dramático de Évora – CENDREV (Zurbach, 2006).

No século XIX os ingleses começam a abandonar o varão, substituindo-o por fios ligados aos lados da cabeça da marionete, a popularidade da Companhia inglesa de Thomas Holden levou outras companhias europeias a abandonarem o varão da cabeça da marionete e começarem a utilizar o sistema de fios, possibilitando assim, apresentações de ilusionismos.

O teatro de bonecos buscou soluções cênicas, os truques passaram a ser mais importante, a técnica e a mecânica se tornam mais atraentes para o público do que a arte. Assim, os profissionais começam a guardar segredos das confecções, engrenagens e manipulações. Por questões financeiras e técnicas, as peças passaram a ser mais curtas e simples, sem muitos detalhes, porém cheias de ação, o que demandava maior habilidade e uma grande capacidade para a improvisação. Assim, as marionetes foram abandonadas, dando lugar ao boneco de luva, que apresentavam cenas do cotidiano, dos seus problemas e dramas.

2.5. Teatro de Animação do Século XX: A Influência dos Dramaturgos, Encenadores, Atores e Professores

O teatro se destaca das demais artes pela presença física do ator, do ator manipulador, bonecos/objetos, público e pelo seu caráter efêmero do aqui e agora. E para fundamentarmos a Pedagogia do Teatro, se faz necessário voltarmos ao início do séc XX trazendo as influências, os métodos, sistemas ou teorias de alguns teóricos, dramaturgos, encenadores e professores, contextualizando no tempo e espaço suas metodologias, ações, exercícios e estratégias para entendermos as transformações ocorridas no teatro e no teatro de animação.

Com a quebra das fronteiras políticas e geográficas entre o oriente e ocidente, que propiciou a socialização de ideias, experiências, práticas diferenciadas e os recursos da iluminação, o teatro passou a utilizar estes avanços nas encenações teatrais.

Assim também, a influência do retorno dos jogos Olímpicos em Atenas em 1896, que despertou uma conscientização corporal, promovendo mudanças na arte, propiciando novas propostas e concepções teatrais para o século XX, acerca do corpo do ator e do ator manipulador entre os grandes encenadores e dramaturgos estão Stanilavisky, Meyerhold, Brecht, Appia, Graig, Grotowski, Ronconi, Mnouchkine, Peter Brook.

No final do século XIX as grandes teorias de representação se apoiaram na rejeição com a interpretação tradicional, assim formularam novas propostas que visavam modificar a arte do ator, tanto ao que se refere a técnica quanto a estética.

No teatro há uma hierarquização entre o autor, encenador, ator, cenógrafo, figurinistas, iluminadores, sonoplastas, maquinistas e maquiadores, no qual cada um possui sua própria competência pessoal. Porém nesse cenário não surgia nenhuma renovação

teatral, tal fato, faz com que a encenação moderna lute a favor da inventividade. Desse modo, corroboramos com Antoine quando aponta a importância da introdução da eletricidade na cena teatral, como também a aplicação da sonoplastia, principalmente na estética naturalista que engloba a importância da consciência corporal e das ações físicas do ator.

O movimento futurista que surgiu em 1909 com a publicação do Manifesto proposto pelo poeta italiano Filippo Marinetti sofreu forte influência de Alfred Jarry. Alfred Jarry fazia teatro de bonecos numa visão tradicional e popular, no ano de 1888 encena com bonecos a peça *Ubu Rei*. Em Paris no ano de 1896 estreia a mesma peça com teatro de atores, transformando assim linguagem de bonecos com características do *Guignol* e do *Punch* para a linguagem do teatro de pessoas. No qual os atores utilizavam máscaras, para criar tipos para seus personagens. Jarry in Amaral (2011, p.178), diz “O ator deve usar uma máscara, deve cobrir toda a cabeça como uma efígie, a efígie do personagem. Essa máscara deve conter a essência do personagem. Deve contar a sua natureza”.

Para ele, o ator ao utilizar a máscara des-humaniza o personagem, o teatro representa o não real. Binsky in Amaral (2011) diz que em “*Ubu*” foram apresentados uma síntese, pela primeira vez o humano e o não humano. Jarry foi irreverente, chocou o público, recebeu muitas críticas, porém outros identificaram a semente de grandes transformações. W.B.Yeats in Amaral (2011) reconheceu-o como um “gênio revolucionário”, pois tinha concepções filosóficas na existência de mundos opostos: o real e o aparente.

Em 1897, o crítico teatral Arthur Symons escreveu um artigo em que criticava o naturalismo dos atores, mencionando o boneco como meio poético da expressão artística, tal artigo era intitulado *Apologia da Marionette*.

O futurismo foi um movimento agressivo que enaltecia a guerra, a coragem e a audácia, sempre em busca da transformação. Seus adeptos propunham que se fizesse guerra a partir do teatro, eram contra museus, bibliotecas e academias, o que importava era o novo. Eles diziam que o importante não era o que se tem a dizer, mas como o dizemos. Tinham como objetivo futurista a inovação e a transformação do homem, assim a cada descoberta surgiam outras buscas, ficando a maioria das suas ideias sem serem executadas, principalmente no que se refere ao teatro (Amaral, 2011).

O artista plástico Marcel Duchamp lançou em 1916 o ready made, que refere-se a utilização de objetos industrializados no mundo da arte, rompendo com o que estava posto com relação ao conceito de arte, fugindo assim do convencional. O urinol (figura 32), objeto utilitário transformado em objeto de arte “Fonte”, que foi apresentada no Salão da Sociedade de Nova Iorque em 1917.



Figura 32: Fonte de Marcel Duchamp
Fonte: Geocuration (2012)

Assim, o ready made nos faz perceber que o objeto deixa de ser arte quando deixa de se propor a isto. Salvador Dali e outros artistas passaram a utilizar o objeto utilitário como arte.

2.5.1. Stanislavsky - Método das Ações físicas

O ator, diretor e pedagogo Constantin Sergueevich Stanislavsky (1863-1938) em 1897 juntamente com Vladmir Danchenko fundaram o Teatro de Arte de Moscou, tornando-se o templo do naturalismo cênico e do realismo psicológico, produzindo uma teoria psicológica de agir. (Stanislavsky, 2001). Em 1917 com a Revolução Russa, surgem novas concepções e vivências teatrais, Stanislavsky denuncia a representação estereotipada, a falta de autenticidade, a encenação à base da rotina banal dos atores.

Para ele, um bom ator deveria dispor de um domínio técnico que controle as emoções exacerbadas, tal equilíbrio deve ser dominado por treinamentos adequados, o que viria ser chamado por ele de método, pautado num trabalho de corpo, respiração e voz. Preocupado com as teorias espontaneístas, já apontadas por Diderot, sistematizou os

conhecimentos intuitivos dos atores do passado, inovando na maneira de se ensinar, uma vez que não se conformava com o fato do teatro não possuir um referencial teórico metodológico para desenvolver a linguagem teatral. Ele dizia que o ator se pautava na intuição e talento.

Seu método foi revolucionário, seus ensinamentos partiram da investigação da sua experiência prática, que originou na contribuição e transmissão dos procedimentos, que guia o diretor nos processos criativos do ator através da ação, culminando no método das ações físicas, que para ele é o cerne do teatro (Dagostini, 2007).

Stanislavsky em seu primeiro livro “A preparação do ator”, cuja versão americana foi publicada no Brasil em 1964, apresenta uma sala de aula fictícia, trazendo em forma de um diário, a figura do “Diretor Tortsov” que instrui um aluno iniciante com o nome “Kóstia” juntamente com o grupo, estabelecendo um diálogo entre diretor e atores/alunos apresentando vários estudos de casos.

Stanislavsky aponta que para encenar o ator tem que ter motivação, colocar alguma coisa em “ação”, tem que ter um propósito, isto não implica numa passividade, mas que seja objetivo nas suas intenções, pode-se fingir que acende o fogo usando fósforos de mentira. “Quando uma ação carece de fundamento interior, ela é incapaz de nos prender a atenção” (Stanislavsky, 2001, p.73).

Desse modo adverte, é preciso primeiro ter a ação interior e depois passar para a exterior, evidenciando que o ator deve estar apto a responder: Quem era?, Onde estava?, O que via?, O que ouvia?, Quando é que isto está se passando? O teatro requer que o ator inteiro (corpo e espírito) se envolva, se entregando ao papel (física e intelectualmente). (Ibidem, p. 91) Assim, se faz necessário interiorizar as ações através dos pensamentos, buscando maior atenção. Daí, uma boa ação está ligada sua memória e emoção. A memória das emoções é constituída pelos cinco sentidos, e tem como objetivo influenciar nossa memória emocional.

Ao que se refere aos cenários e figurinos, os naturalistas (Antoine, Stanislavsky e Dantchenko) rejeitaram os painéis pintados e os truques ilusionistas e introduziram no palco objetos reais, utilizavam apenas o suficiente para mostrar o mundo real, e os espectadores estavam condenados a passividade intelectual, tudo é dado não lhe restando outra tarefa além da apreciação. Na estética naturalista cada peça deve ter o seu próprio cenário, eles não queriam mais reaproveitamentos.

A encenação do século XIX não se preocupava com a integração do figurino no contexto cênico, apenas que representassem as características catalogadas, imperador romano ou o camponês de Molière. Porém os naturalistas têm a preocupação de tornar a roupa mais caracterizada, apresentando seu desgaste e sujeita, apontando a posição social e real da pessoa (personagem), torna um complemento ao contexto espacial.

E ao que se refere a iluminação, os naturalistas criticavam a utilização de iluminação cênica que não se comparasse com a luz natural. A iluminação deveria mostrar a hora do dia, o lugar e a estação do ano, fazendo com que eles acrescentem nas apresentações a sonoplastia. Os naturalistas foram os primeiros a colocar a sonoplastia para reforçar o jogo de silêncio, vozes e de sons da natureza. Roubine (1998) exemplifica apontando que Stanislavsky em “A gaivota” utiliza o coaxar dos sapos para representar o silêncio profundo, para ele, no teatro o silêncio pode ser expresso com som.

O método de Stanislavski permanece como referência para os estudos teatrais e, especialmente para a formação do ator. No Brasil e no mundo é utilizado ao longo do século XX até os dias de hoje.

Stanislavsky (2001) e Meyerhold propuseram exercícios para os atores, uma vez que na época ainda não existiam pesquisas acerca da corporeidade do ator com características diferenciadas, pois ainda era uma arte que estava por vir.

2.5.2. Meyerhold – Biomecânica

O russo Vsévolod Meyerhold (1874–1940) participou com Stanislavsky do Teatro de Arte Moscou. Em 1902, após discordar do conceito de Stanislavsky de que o teatro pode ser representado pelo real, Meyerhold funda a Sociedade do Drama Novo, e passa a trabalhar outra concepção de estética em oposição ao naturalismo, que é inserir o espectador na representação teatral, ele quer retirar o espectador da posição de passividade como os naturalistas o fizeram, e passa a colocá-los em contato com o autor, diretor e ator.

Assim, surge uma nova concepção de ator e espectador, ele quer que o espectador não se identifique com os personagens, que nunca se esqueça de que tudo o que vê é teatro, um jogo de imaginação. Ele quer uma prática do ator pautada no domínio corporal e vocal, um ator dançarino e de circo. Meyerhold encena textos de Maeterlinck, Calderon Ibsen, mas rejeita o mimetismo psicológico e o realismo sociológico de Stanislavsky (Roubine, 1998).

O grupo de teatro japonês “Kabuki” em uma turnê pela Rússia em 1928 apresentaram suas técnicas de atuação, utilizando palcos giratórios e passarelas. Os atores utilizavam maquiagem que reduzia as expressões faciais, o rosto era pintado de branco opaco, simulando perfeitas máscaras e dando a face uma expressão permanente, refletindo o caráter emocional do personagem. Tal apresentação encantou Meyerhold, que buscou nas técnicas do kabuki os princípios da biomecânica, transformando o corpo do ator a serviço da mente. Adotando a precisão gestual desse teatro, propondo que o ator biomecânico, construísse movimentos amplos, exagerados e tensos, cultuando o corpo e o raciocínio. A técnica e consciência de classe formam o ator de Meyerhold num agente de arte e de história.

Meyerhold vislumbrava um teatro mais teatral e mais simbólico. Ele aponta em seus registros a importância da consciência do papel do ator, do seu movimento, pois, para ele “o teatro é a arte do ator”. Sendo assim, ele queria um ator ginasta, para saltar, cantar, dançar e fazer malabarismos, ele tomou como referência o ator da *Commedia Dell'Arte*, Kabuki e o circo.

Até o começo do séc XX o teatro enalteceu o texto, os dramaturgos ainda detinham o poder sobre o texto, ficando ao encargo dos encenadores e atores a árdua tarefa de fazer com que o texto fosse captado da melhor forma possível pelo espectador. De acordo com Copeau in Roubine (1998), cabia ao diretor deter o controle sobre o ator, obrigando-o a cumprir as exigências do texto, ficando proibido “recriar a peça à sua maneira” (Roubine, 1998, p.52).

A relação de conflito entre o texto e a encenação se traduz na disputa que a evolução do teatro provoca entre as intenções do autor para que o texto continue sendo o eixo do teatro e o encenador. Porém a crescente recusa ao textocentrismo (pilar da arte dramática simbolista) se firmava perante os naturalistas que vislumbravam a arte de representar, criavam e aperfeiçoavam técnicas e exercícios, intensificando o balé, circo da *commédia dell'arte*, teatro nô da ópera chinesa (Roubine, 1998).

No entanto, Meyerhold, não teve dúvidas em adaptar os textos, pois acreditava que o sentido de um texto pode se transformar de uma época para outra, de um contexto para outro, de uma plateia para outra, enriquecendo o seu significado político e histórico. Suas peças tratavam do contexto atual, das relações da URSS com o Ocidente capitalista, luta revolucionária da China. Ele não queria eliminar o texto, mas visualizava uma relação diferenciada entre o texto e espetáculo.

2.5.3. Artaud – o teatro e seu duplo

O francês Antonin Artaud (1896-1948), dramaturgo, roteirista, encenador e diretor de teatro com características anarquistas, expressava as ideias lançadas pelos futuristas. Ele criticou o ator e a prática ocidental, recusando o teatro fundamentado pela psicologia e pelo texto literário, para ele o diálogo pertence à literatura e os sentidos ao teatro.

Nos anos 20 Artaud apontou infinitas possibilidades que o texto pode trazer, eliminando as estruturas intelectuais e conservando apenas as palavras do texto. Para ele, apenas uma palavra repetida pode perturbar muito mais que uma frase ou um diálogo contextualizado. Assim, anula do texto tudo o que produz sentido e mensagem, surgindo a transformação no encontro entre o espectador e o espetáculo, tornando-se um instrumento para a energia física e sonora.

Em 1906, começaram as transformações no teatro, na cidade de Praga é fundado o primeiro teatro de bonecos, de modo tradicional, mas que desde o início começava a indagar seus conteúdos. Teschner conhece o teatro de Java, os wayang e os bonecos de sombra e vara, modificando assim sua técnica.

No entanto, na França em 1910, quando o Guignol começou a perder a graça, surge um terceiro Guignol, tentando resgatar culturalmente tal arte, ele passa a ser utilizado em recreação infantil, confundido com teatrinho para crianças nas pré-escolas.

Em Praga, no ano de 1929 criou-se uma organização internacional de marionetistas - UNIMA Union Internationale de la Marionnette, surgindo assim o intercâmbio, o qual visa romper com o individualismo de certas companhias.

Na Rússia, o casal Effimova pautados no estilo dos bonecos de Java começou a encenar com bonecos de vara. Na Tchecoslováquia durante a ocupação nazista, o teatro de bonecos era apresentado nos porões e casas particulares, o qual transmitia informações importantes, servindo também como lazer para levantar a auto estima dos combatentes.

Em 1931, Artaud ao assistir um espetáculo do teatro de Bali em Paris, passou a se fundamentar nessa arte, conceituando assim sua teoria teatral. Para ele o teatro ocidental representa a realidade. E o teatro oriental é místico, utilizam imagens simbólicas, temas abstratos, fornecendo uma ideia física e não verbal. Ele idealizou um ator que alcançasse a disciplina vocal e um domínio corporal (uma supermarionete) e nada foi deixado a iniciativa pessoal. Embora esse ator nunca tenha entrado em cena, apesar de várias

tentativas, o ator deveria ser o condutor dessa nova linguagem, libertando a apresentação cênica do texto, que teria como princípio a despersonalização do ator.

Para ele, o ator não é mais um ser corporal e emocional, mas é voz, gesto e figurino, devendo sempre colocar seus recursos a favor do espetáculo teatral, sendo um veículo de uma linguagem nova. Atribuía uma partitura sonora, conjugando ruídos, vozes, gritos e música, tendo como intenção de atingir fisicamente o espectador no fundo do seu ser, ficando claro que ele quer tornar a voz um verdadeiro instrumento musical. Essa partitura deve estar articulada com a partitura visual, beleza das roupas e mudanças de luzes. Ele também realizou experiências com o silêncio, abrindo novas perspectivas para o teatro não verbal. Sua teoria se fez através da prática, que permite pensar outro espetáculo.

Recorrendo a objetos e manequins enormes, prevendo passos de pessoas em cenas na “Sonata dos fantasmas” de Strindberg, amplificando ruídos e vozes em “Os Cenci”. Artaud não procurava criar uma cena auditiva que imite a natureza, mas ao contrário, o material sonoro só atingirá sua eficiência se a teatralidade for assumida e multiplicada (Roubine, 1998, p.159).

Com relação ao espaço cênico, Artaud foi um dos primeiros que compreenderam que a criação de um novo teatro transformaria as relações entre ator e espectador. Ele vislumbrava escapar da estrutura da sala italiana, porém nunca se apresentou fora do palco italiano, embora tenha criticado muito essa estrutura, opondo-se a posição do espetáculo estático e passivo.

O teatro da Crueldade é a síntese das pesquisas de Artaud, para ele a crueldade significa rigor. Ele apontava a volta ao ritual, baseado em mitos, mas que tratassem de temas atuais, porém tinha dificuldades de expor suas idéias em prática, uma vez que tinha como referência trabalhos transmitidos há séculos pela tradição, em que os atores manipuladores eram treinados desde criança. Assim, suas ideias foram mal executadas e como resultado eram produções cheias de gritos e isotéricas.

Nos anos 1960 com a redescoberta de seu livro “O teatro e seu duplo”, os americanos foram os primeiros a concretizarem essa concepção: O Living Theatre, o Open Theatre e na França por motivos econômicos algumas tentativas foram privadas de apresentação.

Artaud demonstrou preocupação com o poder expressivo dos objetos em cena, que não deveriam ter a função decorativa, mas que tivesse um efeito de choque no espectador, como exemplo Roubine (1998) cita a peça Os Cenci de Artaud, no qual

aparece a imagem de uma roda, instrumento que torturava Beatriz, cujo simbolismo repercutiu durante toda ação cênica. Na época a crítica indagou se Artaud teria tido receio de fazer apresentações em galpões na periferia, uma vez que não seria acessível ao público (Roubine, 1998).

Artaud foi referência para muitos diretores nos anos 60, como Peter Brook, Grotowski e Eugenio Barba. Para ele a linguagem deve comunicar-se com o espectador por todos os meios de expressão como a música, a dança, a artes visuais, a pantomima, a mimíca, a gesticulação, a entonações, a arquitetura, a iluminação e cenário.

2.5.4. Appia e Craig – Reteatralização

O fundador da Escola Bauhaus, Walter Gropius apontava a importância da fusão entre a arte e a arquitetura. A escola no que se refere ao teatro inicia-se num momento antinaturalista, se detendo em pesquisas sobre espaço, iluminação, forma e cor. Utilizando assim, alternativas espaciais como: escadas, andaimes, planos diferenciados, enormes estruturas, demonstrando grande interesse pelas máquinas (Amaral, 2011).

Assim, Adolphe Appia (Suíça:1862-1928) e Edward Gordon Craig (Londres:1872-1966) revolucionaram a cenografia do séc XX, sendo mais teóricos do que práticos, tendo como referência o teatro lírico (Wagner) ou dramático (Shakespeare).

Appia começa a romper com a arquitetura da sala italiana. Ele foi inovador para época, vê a importância do drama musical como uma renovação para a arte cênica, assim condena o uso excessivo de objetos e acessórios decorativos que reduzem o espaço cênico (cenário realista) e tenta enfatizar o efeito ilusionista (simbologia), recusa o uso dos elementos bidimensionais do cenário tradicional que impedem a interação com o ator (castelos, cidades). Para ele, o ator tem que agir, explorar e se integrar com tudo que é elemento cênico. A cenografia deveria evocar imagens num sistema de formas, volumes e cores monocromáticas, originado pela ação da luz que possibilita soluções cênicas expressivas na relação com o corpo do ator.

Assim promove uma “fluidez” cenográfica, evitando que mudanças de cenários provoquem barulhos nos bastidores, fechamento de cortina e escuridão cênica desnecessária. Ele reivindica uma revolução técnica, um novo palco, que ele chamaria de quinto palco, tendo sido o primeiro o anfiteatro, o segundo medieval, o terceiro os tablados da commédia dell’arte e o quarto o palco italiano (Roubine, 1998).

Appia foi um dos primeiros a constatar a importância de um estudo sobre a luz elétrica na encenação, reforçando a ideia de ilusão. A projeção dá a ilusão de distanciamento dos elementos no palco, possibilitando a aparição e desaparecimento de sombras, projeções figurativas, jogos com intensidades de cores. Segundo ele, a iluminação é instrumento essencial da área cênica (Roubine, 1998).

Desse modo, Craig se aproxima de Appia em muitos aspectos, principalmente no que diz respeito à mudança do espaço cênico e a nova arquitetura teatral, integrando os diferentes elementos: poesia, música, pintura e a arte do ator, pois acreditava que o cenário é um dos elementos de maior impacto. Para ele, teatro é ação, gesto e movimento de dança. O gesto relacionado à prosa e a dança a poesia, que são expressas pela ação e movimento (Amaral, 2011).

Craig rompe com as formas imitativas e passa a utilizar o screen (biombo móvel) como prolongamento da arquitetura, trabalhando em vários níveis (rampas e passarelas), permitindo maior fluidez de formas e volumes através da utilização da luz colorida que recria o espaço cênico. Craig criou uma cabine de comando que fazia a comunicação com o palco, permitindo que o encenador guiasse o espetáculo. A iluminação é enviada do fundo da sala e é usada para animar o espetáculo, ele também lança mão do cenógrafo como Appia (Amaral, 2011).

Craig propõe a despersonalização do ator, retirando o exibicionismo da representação da vida. Ele mantinha um interesse nas tradições teatrais perdidas como o teatro da Antiguidade, Commedia Dell'arte, teatros do Extremo Oriente, que tem em comum o uso de máscaras ou maquiagem, uma vez que a fisionomia do ator não é mais o foco central da interpretação. A máscara só ressurge no século XX, nos artistas europeus (dadaístas, cubistas e futuristas), com forte influência da arte primitiva africana, assim como, o teatro Nô do Japão, Bali e Java.

Desse modo, muito embora suas supermarionetes nunca tenham saído do papel, ele via a marionete como um símbolo, assim como no teatro nô, o ator deveria buscar gestos simbólicos, libertando-se das interpretações realistas e emocionais. Ele via o boneco no sentido cerimonial, ligado a manifestações do oriente. Substituir o ator pelo boneco possibilitava acabar com as emoções supérfluas causadas pelo egocentrismo dos atores (Amaral, 2011).

Muitos indagavam se o próprio Craig acreditava que um ator instrumental fosse capaz de manipular perfeitamente tais marionetes. Para ele, a teoria da

supermarionete indagava sobre a presença do ator, do corpo como matéria artística, uma vez que a marionete, boneco não tem vaidade e nem emoção, então estão livre para estar encenando. Para ele a marionete “não rivalizará com a vida, mas irá além; ela não encarnará o corpo de carne e osso, mas o corpo em estado de êxtase, e enquanto estiver nascendo dela um espírito vivo, ela se revestirá de uma beleza mortal” (Roubine, 1998, p.187).

A concepção de Appia e Craig ao que se refere ao figurino é que deve “caracterizar o personagem e a expressividade do corpo”, deve apresentar formas e matérias através da iluminação e o trabalho do ator (Ibidem, p.149).

Craig traz a voz humana como um material sonoro, um conjunto de partitura para representar a obra musical, abolindo quase que totalmente o improvisado, uma vez que apresenta instabilidade e pequena indisciplina, que poderá estragar a representação teatral (Ibidem, p.158).

Inspirado em Craig, Giacomo Balla encenou Drama da Geometria, no qual os personagens eram cubos, pirâmides e quadrados. Em 1913, criou Fogos de Artifícios utilizando música de Stravinsky, tecidos transparentes, formas prismáticas pintadas com cores diferentes e iluminadas por dentro, assim feixes de luz dançavam no palco. Na peça Estados Desconcertantes da Mente, as formas coloridas substituem os atores (Amaral, 2011).

Marinetti produz Bonecas Elétricas, no qual bonecos são usados como símbolos, mas não como protagonistas animados. Em 1914, encena Zang Tumb Tuung, nele Marinetti relata e manifesta a vida animal, vegetal e mineral, denominando dramas de objetos. Também encena a história do bigode de um policial que prende um dente, e a peça “As Bases”, no qual só aparecem mãos. Os dramas de objetos retratam a síntese que o teatro futurista defende. Os futuristas apresentam pela primeira vez os objetos fora do seu contexto funcional e humano (Ibidem, 2011).

Os simbolistas (Meyerhold, Appia, Craig) trouxeram inovação para o espaço cênico. Idealizaram um cenário com screen, utilizando pinturas dos artistas para representar o irreal, uma imagem, um sonho, com projeções de sombras e luzes. Eles lideraram uma luta contra o realismo a favor de um teatro imaginativo. Os figurinos são idealizados pelos pintores, a cenografia pictórica define a concepção dos figurinos, assim como outros elementos cênicos.

2.5.5. Brecht – Peça didática

O alemão Bertolt Brecht (1898-1956) encenador e dramaturgo aponta uma mudança radical com relação ao teatro, para ele o que está em questão são as relações sociais que irão responder aos anseios da época. Brecht (apud Koudella, 1991) propõe o teatro político revestido pelo caráter poético e artístico, o qual ele denominava de Teatro Épico (narrativo).

A dramaturgia de Brecht engloba personagens sociais que povoavam o período inicial de seus escritos, Benjamin, in Koudella (2001, p.129), diz: “Desse mundo provém o bêbado poeta-assassino Baal e também o egoísta Fatzler. Seria porém um erro considerar que esses personagens interessam ao ator apenas como exemplos negativos.

Desse modo, Brecht (apud Koudella, 1991) após sua fase de transição do teatro épico, propõe *Lehrstück* (Peça didática) uma nova dramaturgia que inova na técnica de atuação. Brecht in Koudella (1991, p.4) diz que “(...) a peça didática ensina quando se é atuante, não quando se é espectador”. Assim, a aprendizagem na peça didática se constitui enquanto ser social ativo e não enquanto espectador passivo. Ele enfatiza que a peça didática busca é por um público reflexivo, não tem a intenção de atingir a afetividade do espectador para não colocar em perigo a lucidez de seu raciocínio e da sua razão.

Em 1930, Brecht (apud Koudella, 1991) escreveu *Teoria da Pedagogia* objetivando estabelecer uma relação entre teatro, política e aprendizado. Tal pedagogia se constitui numa educação política, na proporção que adere um projeto histórico-filosófico e uma teoria social, sendo uma contribuição para a educação estética.

A peça didática tinha como objetivo intervir na “organização social do trabalho”, concebida para uma estrutura socialista do futuro (diferença de classes), cuja proposta é educar jovens por meio dos jogos teatrais, utilizando o teatro na pedagogia, representando e apreciando papéis sociais, melhorando assim seus impulsos de homem (Koudella, 1991).

A realidade da época foi reconhecida e representada criticamente por Brecht através da arte teatral, no qual apresenta o processo de aprendizagem por meio da fase (1926 a 1932) intitulada *Versuche* (tentativas/experimentos), possibilitando o conhecimento por meio de estratégias político/estéticas através da ópera, peça didática e experimento sociológico, passando a ser uma luta pelos meios de produção, uma vez que o aprendizado se efetiva na relação entre teoria e prática.

Desse modo, Brecht (apud Koudella, 1991) definiu que a aprendizagem acontece quando o jogador adquire uma noção do que é a dialética (diálogo, contraposição e contradição de comportamento e pensamento), no qual o atuante possa ser influenciado socialmente, se apropriando de determinadas formas de agir, assumindo e reproduzindo posturas e falas, mas não apenas posturas socialmente positivas, como também posturas associadas, cujo efeito do estranhamento é imprescindível, propiciando assim, um aprendizado efetivo (Koudella, 1991).

Em 1936, Brecht (apud Koudella, 1991) formulou pela primeira vez na Alemanha a sua teoria acerca do efeito de estranhamento (*Verfremdungseffekte*), que significa alienação. O que Brecht busca, ao propor este conceito é, portanto, empreender um processo de “desalienação”, necessária enquanto uma condição para seu teatro realizar reproduções eficazes da realidade. O cerne do efeito do estranhamento se dá no jogo através das trocas de papéis. Brecht (apud Koudella, 1991) propõe como exercício na peça didática “Kung e o Pote de Gengibre”, que todos os participantes assumam o papel do outro, experienciando o lugar de acusado, defesa, acusadores e juiz. O ator é provocado a se distanciar do personagem, vivenciando situações conflitantes postas no texto.

O conceito de *Gestus* social é um campo de tensão entre os estados estéticos e históricos. Desse modo, é importante tratar do *Gestus* Brechtiano com o efeito estranhamento/distanciamento, um gesto social que permite refletir sobre a ação social, que discute as relações entre as classes sociais.

O distanciamento é enfatizado pela música cantada pelo ator, no qual a canção substitui a fala, criando a ruptura. Roubine (1998, p.163) aponta a intervenção musical efetuada por Brecht, o qual descreve “Um órgão toca a Marcha fúnebre de Chopin num ritmo de Dança.” Neste sentido, podemos ver os conceitos da feira popular (realejo), religião (órgão de igreja), luto (Marcha fúnebre), estabelecendo as relações dos contextos com os sons emitidos. Além da música, a iluminação, o texto escrito e a tela fazem parte do texto plural da prática brechtiana.

No que se refere ao espaço cênico, pelo menos teoricamente, Brecht procede como Craig, também condena a desigualdade social posta nas salas italianas e se coloca contra a ilusão causada pelo espetáculo tradicional, o espectador brechtiano deve manter seu julgamento crítico.

Os figurinos brechtiano não diferem dos propostos por Antoine e Stanislavski, as suas peças relatam o contexto sócio histórico que deverá ser denunciado pelo figurino,

como por exemplo, na sua peça Mãe Coragem no período da Guerra dos 30 anos, no qual não utilizam tons cinza em todos os elementos figurino e cenário.

Brecht se posiciona diferentemente de Artaud, pois se nega utilizar o efeito de ilusão, da música ou ruídos durante os espetáculos teatrais. Também aponta esse efeito de magia na prática de Stanislavsky como na apresentação expressionista, em que ambas buscam um clima alucinatório.

Desse modo, a encenação contemporânea não propôs nenhuma teoria ou técnicas que superasse o que foi posto pela teoria do teatro épico, sendo a única exceção o teatro pobre de Grotowski. Porém, Brecht não deixa de realizar sua prática teatral através dos recursos e equipamentos técnicos, instrumentos musicais e a relação frente a frente da estrutura italiana (Roubine, 1998).

Brecht propôs após o exercício de encenação, anotações das ações que ocorreram denominando como “protocolo”, que tem como objetivo o registro do processo que anuncia a descoberta do conhecimento, este documento não precisa obedecer à rigidez de um relatório ou ata. O protocolo promove a dialética como método de pensamento (Koudela, 2001, p.93).

Stanislavsky e Brecht ocupam um lugar de destaque ao que se refere à formação do ator, uma vez que tiveram a oportunidade e os meios necessários para a realização das suas concepções, confrontando os atores, os espectadores e os espetáculos. Brecht concluiu que era necessário inventar um novo ator, conseqüentemente novas técnicas de interpretação, que possibilite o espectador a questionar-se sobre as ações que personagens empreendem ou se negam a empreender, sobre as relações de forças sociais. Um ator que não imite a realidade, mas que saiba se distanciar (Roubine, 1998).

2.5.6. Vilar: Teatro Popular

O francês Jean Vilar (1912-1971) foi considerado um dos diretores mais influente do teatro francês. Foi diante do contexto pós guerra, em que o mundo vivia sobre fortes pressões econômicas, que fez surgir em 1950 uma nova concepção do ator. Um ator que abandonasse a representação realista, psicológica e que evitasse a declamação tão característica do teatro clássico francês.

Ele questionava a função do espaço e do ator no espetáculo e sobre forte influência de Copeau que valorizava o teatro do texto, determina que encenação deva se

realizar a serviço do ator e do texto. O encenador deverá orientar o ator a redescobrir o texto, para Vilar in Roubine, (p. 185) “[...] não existe uma técnica de interpretação; existem práticas, existem técnicas”. Tudo é experiência pessoal, como também, empirismo pessoal.

Vilar realizou o festival de teatro em Avignon. Longe de Paris e na tentativa de solucionar o problema da estrutura tradicional da sala italiana, apresenta no centro da cidade, no muro do palácio dos Papas, um espetáculo e estabelece uma relação entre o teatro, público e comunidade, possibilitando um clima de familiaridade. No entanto, este fato o limita, pois não poderia utilizar a estética ilusionista e um cenário construído, uma vez que a cena se fez ao ar livre e diante de um grande muro, este espaço demanda muitas exigências e limitações.

Assim o ator se distancia fisicamente no palco dos outros personagens e fica ainda mais distante do espectador, cujo olhar vislumbra uma silhueta e os figurinos dos atores, exceto o público das primeiras filas, fato este que inviabilizava a apresentação tradicional. Nas apresentações ao ar livre aumentam os problemas de acústicas.

Assim, realiza a estética do cenário pictórico e solicitam aos pintores Gischia, Pignon, Prassinos e Singier que, criem painéis bidimensionais, utilizando jogos simples com cores e formas, evitando a beleza dos cenógrafos especialistas, transpondo para o teatro o universo das artes visuais, os volumes que integram a composição cênica, sendo a função dos figurinos animarem o espaço nu, utilizando tecidos coloridos e finos que davam grande mobilidade e informavam a identidade dos personagens, sua situação social e personalidade, porém a relação entre ator e espectador continua frontal.

Na França, na década de 1950 ocorreram muitos festivais de teatro no verão, nos quais, o espaço, a cenografia pautada nos quatro pilares (iluminação, ciclorama, panos negros laterais e coloridos dos elementos cênicos) eram recursos que Vilar devia as pesquisas e experiências de Appia, Craig e Copeau. Vilar propõe um teatro em oposição ao teatro privado, para ele o teatro deve ser popular. Assim, eliminou a cortina, o espectador via o palco vazio, o cenário era colocado às vistas do espectador, todas as intervenções aconteciam no aqui agora.

Vale ressaltar que as pesquisas realizadas eram restritas aos profissionais de teatro, sendo que os demais continuavam utilizando o cenário construído.

2.5.7. Grotowski – teatro pobre

O diretor polonês Jerzy Grotowski (1933-1998) buscava em seu trabalho uma corrente básica de vida, que seria um estado propício à criação, e que está relacionado a uma corrente quase biológica de impulsos, que vêm de dentro e vai em direção à realização de uma ação precisa.

Grotowski recusa o teatro da sua época, que reproduz a imitação da realidade, no qual o cinema faz muito bem esse papel. Assim, advoga em favor da volta à pureza primitiva do teatro. Seu trabalho foi comparado com o de Artaud, embora ele não conhecesse as teorias artaudianas. Assim, somente descobriu “O teatro e seu duplo” após ter elaborado e realizado sua pesquisa sobre o trabalho do ator (Roubine, 1998, p.29). O ator, para Grotowski, deve se encontrar nesse estado, nessa corrente básica de vida, para favorecer o ato de criação. É natural que pensemos que um ator que se encontre nessa corrente básica de vida mantém um estado contínuo de presença.

Sabemos que o Método das Ações Físicas elaborado por Stanislávski influenciou, entre tantos pesquisadores da arte teatral, Grotowski, que se concentrava no processo interior do ator quando ele executava a ação. Redefinindo a função e da arte do ator, deixando de ser ilusionista ou imitador do teatro tradicional. Para ele, o ator passa a ser o seu próprio personagem e a representação é um ato que o ator cumpre o que ele chama de ato de desvendamento, pautado num esforço de sinceridade. O encenador se torna um guia do ator, acompanha-o tanto no plano técnico como afetivo, contribuindo no processo de conhecimento de si mesmo, ajudando-o a resolver possíveis problemas que possam surgir, evitando assim o exibicionismo.

O desvendamento do ator se dará frente ao espectador, não podendo ser mais distante, e tem como objetivo transformar o espectador, não deixando-o numa espécie de neutralidade como se achava ao chegar ao teatro. Segundo Grotowski, para que o encontro entre ator e espectador ocorra, é preciso que esse público o deseje, e não aquele que esteja a procura de divertimento no final de semana, e nem aqueles que se consideram ter uma boa consciência e auto-satisfação.

Grotowski propõe um método original de formação do ator: contínua, intensiva, o cansaço, o esgotamento psíquico e nervoso, que permitem o estado propício ao

autodesvelamento. Conhecer e dominar o corpo e seus recursos, o espectador será atingido se tiver a sensação de estar assistindo a ações que ele mesmo não pode realizar.

Assim, é compreensível que a formação grotowskiana tenha se oposto ao trabalho com texto, principalmente dos grandes clássicos “Fausto e Hamlet” que seria um treinamento de estereótipos. Apesar de Grotowski pautar-se em Stanislavski, seu trabalho não consiste numa formação coletiva e nem num método. Ele intervém em função dos problemas pessoais, e se o treinamento se dá em grupo, só é feito se for útil a todos os participantes. Ressaltamos que se trata de um teatro diferente de tudo que foi posto até o momento (Roubine, 1998).

Para ele, o texto não era o ponto de partida. Grotowski trabalhava com um período específico de memória do ator. Refere-se à memória, como uma memória física, que está no corpo e se manifesta nas ações. E que, segundo ele, tem total relação com a ação psicofísica de Stanislávski. Somente quando as ações estavam bem dominadas, o texto era introduzido.

As experiências de Grotowski no Teatro Laboratório de Wrocław propiciaram uma inovação na cenografia ocidental. Ele procurava romper a concepção que o espectador tinha sobre si mesmo, suscitando uma transformação. Os exercícios propostos podem ser divididos em três categorias distintas: os exercícios plásticos, os exercícios físicos, e o trabalho sobre a voz e a respiração. Na representação do ator grotowskiano deve-se rejeitar o exibicionismo e a rotina criados pelo contato com o público, gestos e texto.

O recurso do texto na prática de Grotowski foi explicitado em seu livro “Em busca de um teatro pobre” o qual recusa a ajuda de maquinaria, renuncia a utilização de objetos e transformação mecânica que o ator não necessita utilizar. Deixando claro que o ator deve ter completo domínio e ter como objetivo atingir o espectador, de forma diferenciada do teatro tradicional. O encenador deve ser um guia, orientando tanto no campo técnico como no emocional, ajudando a vencer as dificuldades tais como inibições e exibicionismos que possam surgir.

É preciso delimitar um espaço comum ao ator e espectador em que eles possam se encontrar, e este espaço é definido por um sistema de valores e tabus, no qual existe uma herança coletiva através dos grandes mitos que constituem uma cultura. Os mitos que estão na memória coletiva são reativados e confrontados com o contexto contemporâneo.

Desse modo, surge uma nova concepção do texto, no qual o encenador se liberta do autor, através da dramaturgia coletiva, que possibilita o espectador descobrir o

objetivo da rememoração coletiva, num processo de desalienação, no qual o criador do texto é o autor, o ator e a coletividade que participam da elaboração desse texto.

No que se refere ao espaço, Grotowski livra-se das pressões da sala italiana, ele reivindica um espaço nu, propondo trabalhar em galpão ou espaço ao ar livre. Assim, ele aponta dois eixos teóricos que estruturam a prática grotowskiana que são: domínio do ator sobre os elementos cênicos e a rejeição a maquinarias e tecnologia que saiam do controle do ator.

Daí, esse teatro é contra qualquer sonoplastia efetuada por meios mecânicos, com exceção aos que o ator pode manipular durante o espetáculo. Grotowski não utiliza os meios propostos por Stanislavsky (2001) (coaxar do sapo) para representar o silêncio, ele propõe que o próprio ator emita o som vocal, uma vez que não se deve usar outros recursos. O trabalho desenvolvido por Grotowski com relação ao corpo e a voz possibilitou elaborar a teoria da ressonância, no qual se refere dizendo que no cotidiano o corpo humano não utiliza muito seus recursos vocais, e que através de exercícios e treinamentos adequados, o ator poderá explorar vozes que parecerão vir de diferentes pontos do organismo, que ele denomina como caixas de ressonâncias (voz pode ser ruído humano e desumano).

O teatro contemporâneo não avançou na questão da sonoplastia, as possibilidades atuais transitam entre três utilizações de música e sonoplastia, deixando de lado as tradições do naturalismo e do simbolismo. Assim, trazemos a trilha de Artaud, que orientou o teatro dos norte americanos dos anos 60. Desse modo, o caminho apontado por Brecht foi seguido por Planchon e Mnouchkine na França, a música popular dos saltimbancos, efeitos corais, referências ao circo constante no *Théâtre du Soleil*. E por fim, a austeridade de Grotowski, na sua teoria do teatro pobre.

Por isso, tal liberdade foi aspirada por Artaud e Brecht, sendo que somente Grotowski conseguiu alcançar, libertando-se da tradição do palco italiano. E no que se refere ao figurino, ele aponta princípios essenciais para os mesmos figurinos, primeiramente possibilitar que o ator desenvolva sua expressividade corporal, integrando-se no espaço e com os outros personagens, propiciando assim, que o espectador reflita sobre os signos colocados no figurino.

Grotowski condena o luxo desnecessário utilizado nos figurinos do teatro tradicional, porém suas apresentações no Teatro Laboratório de Wrocław utilizavam figurinos elaborados.

2.5.8. Ronconi - Arquitetura teatral

Dois grandes encenadores que mudaram a arquitetura teatral foram Luca Ronconi em 1969 com o espetáculo “Orlando furioso” e Ariane Mnouchkine em 1971 com Théâtre du Soleil.

Luca Ronconi nasceu na Tunísia, em 1933, influenciado pelo trabalho de Artaud, questiona o espaço cênico e o movimento, o trabalho com as convenções arquitetônicas, técnicas e ideológicas que aconteciam na Itália. Ele pesquisava os elementos cênicos e figurinos, utilizando máquinas de representação, articulando diversos dispositivos mecânicos complicados de cenografia, instalando na cena teatral uma grande impressão visual, com esses recursos ele põe os atores em situação de constrangimento (ex: camisa de força). Ele não se preocupa somente com o palco, mas desenvolve um trabalho utilizando simultaneamente diversos tabladros, os espectadores sentados em cadeiras giratórias acompanhavam seu espetáculo, assim acreditava estabelecer uma relação entre ator e espectador, surgindo então um novo tipo de espetáculo, o que foi chamado de teatro aleatório (Roubine, 1998).

Com o passar do tempo, Ronconi modifica seu projeto e passa a propor o palco móvel e que os espectadores ao invés de ficarem sentados, acompanham o espetáculo em pé, assim poderão se deslocar livremente, como acontecia no teatro medieval. As cenas se dariam por meio de carrinhos que corriam sobre trilhos que passavam pela plateia. Assim, essa maquinaria de carros operados manualmente colocam o espectador em situação de risco/insegurança, divergindo da passividade do teatro italiano. Desse modo, o espectador é convidado a fazer parte do espetáculo, ele não tem lugar marcado, assemelha-se a uma feira popular.

Ronconi rompe com o que está posto ao concretizar seu projeto com o espetáculo “Orlando furioso”, construindo uma casa com dois andares (Théâtre de l’Odéon), no qual duas escadas levam os grupos com 24 espectadores ao piso superior. Eles são conduzidos pelos atores a caminharem pela casa, depois são colocados numa sala de espera. Depois, outro ator os direcionam para outras salas (cela) e a partir daí começa o espetáculo com os espectadores colocados em salas separadas, como pano de fundo sonoro se ouvem passos, gritos, ranger de portas e outros. Os atores encenam de cela em cela tentando estabelecer uma relação de proximidade e inquietação com os espectadores. Após

algum tempo as divisórias são retiradas e tudo se torna uma grande cela e então se anuncia o golpe de estado fascista.

Notoriamente, nessa relação, os atores não consideram as reações que provocam, não explicam o significado do acontecimento, como se fosse uma espécie de psicodrama. O Projeto de Ronconi ficou conhecido por sua inventividade do encenador italiano, rompendo de uma vez por todas com a estrutura do palco italiano (Roubine, 1998).

2.5.9. Ariane Mnouchkine: Théâtre du Soleil

Na mesma época, a francesa Ariane Mnouchkine nascida em 1939, foi a primeira mulher a romper com o mercado teatral masculino, viajou pelo Oriente e recebeu fortes influências do teatro asiático, ao regressar a Paris funda o Théâtre du Soleil. Ela dá um basta na tradição do palco italiano, ligada ao teatro de vanguarda, passa a executar produções em espaços diferentes, como galpões, celeiros e ginásios. Os atores de Mnouchkine trocam os figurinos ou fazem suas maquiagens em frente aos espectadores, o ator adota o anonimato, ele assume diversos papéis e tarefas no Théâtre du Soleil (Roubine, 1998).

A inovação da criação dramaturgica coletiva se deu por volta dos anos 70, com a invenção de um método, com Mnouchkine do Théâtre du Soleil, que desenvolveu um processo de improvisação, pautados em temas e roteiros, utilizando como referências o circo e a commédia dell'arte (Roubine, 1998).

Assim, o texto do autor se basta por si só, e é utilizado como objeto de leitura, já as elaborações textuais coletivas são instrumentos do espetáculo. Os grandes fatos colhidos pela memória coletiva orientam todo processo de improvisação que não se apoia somente na memória, mas também na reflexão coletiva e em textos históricos ou qualquer pesquisa que enriqueça o improvisador. Mnouchkine intervém com sugestões, evitando a imitação realista. Os atores recorrem às estratégias dos palhaços e recriam outros personagens sugeridos pela contemporaneidade. Portanto, o texto é inventado a partir da tradição (máscaras) ou por características da atualidade que os obrigam a criar. É solicitado que a plateia sugira temas, critiquem e propiciem detalhes sociais, técnicos e psicológicos sobre sua vida profissional (Roubine, 1998).

Porém, apesar de todas as inovações teatrais contemporâneas, ainda não criaram um teatro sem texto, o texto permanece sendo um pilar teatral, quer no que se refere às obras de Molière, Shakespeare, Brecht ou as apresentações do Théâtre du Soleil ou Théâtre de l' Aquarium ou outros, enfim nenhum encenador conseguiu anular o texto.

A década de 60 foi um marco na evolução do espaço cênico contemporâneo, uma vez que se rompe com o palco italiano e se têm uma grande adesão do público. Grotowski neste mesmo período visava um ator duplamente novo, novo com relação a si e novo como intérprete de um personagem de ficção. Ocorrendo então mudanças no espaço e na consciência corporal desse ator.

Desse modo, o novo ator deve ser capaz de desmascarar seu personagem, dar prioridade à reflexão, dominar técnicas de dicção, vocalização, acrobáticas do corpo e máscara (Grotowski). Assim, Artaud, Meyerhold, Brecht, Grotowski, Mnouchkine os tradicionais circos (Commedia Dell' Arte) excluem o individualismo e a encenação de vedetes, fazendo do ator um instrumento eficiente para representar as mais diversas experiências teatrais (Roubine, 1998).

O Théâtre du Soleil em 1971 apresentou em Milão o espetáculo 1798, que relata a revolução que ocorreu naquele período, a encenação apresenta o jogo da teatralidade através de saltimbancos, não mostra nitidamente os fatos da história, apresenta a fuga do rei e sua prisão e a tomada da Bastilha. Tal peça aponta algumas convergências com Orlando furioso de Ronconi, no qual o espectador se integra ao espetáculo. O espaço cênico utilizado é numa fábrica desativada (espaço idealizado por Artaud) que compõem cinco espaços interligados por passarelas de madeira estreita, essa estrutura (passarelas e espaço de representação) estão ao nível do olhar do espectador em pé, as ações ocorrem através do deslocamento pelas passarelas de um tablado a outro, com ações simultâneas (quer complementares ou diferenciadas) em diferente disposição espacial, bem como, sonora que orientam os movimentos.

A iluminação também se torna um grande aliado na performance do ator, pois cria uma ambientação necessária para o gesto, mímica e estratégias corporais. Brecht sempre preconizou modificações na área cênica e sinalizava desde os anos 30 a importância da relação entre atores e espectadores, e o Théâtre du Soleil conseguiu se manter fiel a essa prática.

A partir de Grotowski, Ronconi e Mnouchkine o teatro passa a ser um espaço flexível de transformações, quer no que tange a área de encenação, quer no espaço

reservado ao espectador no qual ele ganha uma vez que o teatro pode ser realizado em qualquer lugar. Com o passar do tempo o espectador passou a aceitar as mudanças ocorridas nos figurinos, quer seja com o pós-naturalismo, no qual a matéria prima significa mais que a cor (Brecht e Mnouchkine), as vestimentas suntuosas dos rituais de Artaud, o figurino estilizado de Vilar a Ronconi, de Grotowski o figurino mitológico e abstrato ou a ausência de figurino como é o caso do Living Theatre (Roubine, 1998, p.153).

O espectador contemporâneo recusaria o figurino decorativo. Os figurinos sejam a partir de opções estéticas e ideológicas são um elo entre a representação e a realidade, quer seja a partir de um figurino ritual ou abstrato.

Em 1971, um sistema parecido com o Théâtre du Soleil foi utilizado pelo inglês Peter Brook com um pequeno grupo do Centro Internacional de Pesquisa Teatral, surgindo assim a necessidade de um novo ator, que representasse as relações sociais (Brecht); que ocupasse um espaço novo de Ronconi e Mnouchkine.

O teatro do século XX descobriu possibilidades no corpo e na voz do ator, assumindo seu passado, reativando e criando algumas técnicas. Muitos encenadores se pautaram nas técnicas do teatro oriental, principalmente ao que se refere a consciência corporal do ator, assim como nas teorias e nas práticas de Stanislavsky, Meyehold e Brecht. Até Artaud que apresentava desprezo pelas atuações modificadas dos atores, sonhava com um novo ator, que pudesse ser sacerdote e vítima de um rito, para tanto, se fazia necessário que o ator tivesse uma técnica renovada.

2.6. Teatro Terapia

O teatro terapia é uma arte que explora temas polêmicos do nosso cotidiano ou vivências subjetivas, na qual o sujeito busca se conhecer e conhecer o outro, através de experimentos coletivos.

2.6.1. Moreno - Sociodrama e psicodrama

O psiquiatra, terapeuta e filósofo Jacob Levy Moreno (1889-1974), nascido na Romênia, desde criança era apaixonado pelo teatro. Inspirado em Stanislavski, ele criticava o teatro clássico, assim, idealiza um teatro sem roteiro prévio, sem atores, sem cenário fixo e sem plateia.

Em 1921 cria o TE (Teatro da Espontaneidade), no qual, adota alguns critérios: Elimina o texto escrito; Transforma plateia em atores; Tudo é improvisado pelos atores e plateia; surge o palco – espaço/vida. Ele analisava os atores espontâneos, mais rápido ou mais lento nas respostas para a comunicação, sendo contra ao conceito de transferência, para ele os participantes tomavam consciência dos seus conflitos psicológicos, identificando-os e propiciando novas possibilidades para lidar com situações de conflitos (Moreno, 1973).

Porém, o TE encontrou resistência da imprensa escrita e do público, pois quando o espetáculo era de boa qualidade, achavam que haviam ensaiado/ planejado e quando não era, achavam que seria impossível fazer um teatro espontâneo. Isto provocou uma crise financeira, já que não havia o interesse do público, alguns atores voltam para o teatro tradicional ou foram para o cinema. Assim, surge logo depois o Jornal vivo, diferente do jornal oral, as notícias são encenadas, mesmo assim não é atraente para o público (Moreno, 1973).

Trabalhando muitos anos como médico em hospitais e acompanhando seus pacientes com perturbações, descobre o Teatro Terapêutico (TT). De acordo com Ponty, (2006) Moreno após atender uma atriz que começou a ser violenta com seu marido, ele a aconselhou a representar mulheres megeras, a partir daí ela começou a dar vazão à sua tensão e voltou a ser calma com o marido. Assim, surge uma nova concepção “catártica”, pautada em exercícios espontâneos - o Método Psicoterápico, o qual Moreno aborda os conflitos do grupo e desenvolve uma forma intermediária de teatro, o psicodrama terapêutico, no qual os papéis representados são pessoais.

No psicodrama, o analista desenvolve um trabalho com um indivíduo atuando com outros, improvisando espontaneamente, como acontecia na Commedia Dell’arte e não como no método de Stanislavisky, no qual o ator improvisa a partir de um recurso.

No método do psicodrama, Moreno (1973) utiliza técnicas básicas para sessões que norteiam a ação do protagonista: técnica do duplo, do espelho e da inversão de papéis, porém nenhuma técnica pode ser utilizada sem o aquecimento.

Para Moreno, crianças que optam por representar um ou dois papéis não se expõe ao conflito, e também crianças que referem papéis distantes da sua vivência, como carteiro e motorista de ônibus, e “não são passíveis de ser representados: essas crianças, portanto, ainda não estão na matriz de identidade” (Ponty, 2006, p.158).

Nesse sentido, notamos que Moreno ampliou seu método e cria o sociodrama, comparando papéis humanos e sociais, embora haja as diferenças pessoais, desempenham situações análogas. O sociodrama é a representação dos conflitos culturais (ex: negro/branco, comunista/anticomunista), e têm como finalidade tocar em conflitos reais, tais temas podem surgir entre os elementos do grupo, criando situações gerais e realizando experiências coletivas (Ponty, 2006).

Desse modo, o teste sociométrico é um instrumento de pesquisa, utilizado para confirmar algumas características do grupo. Os sujeitos devem escolher quem gostariam de ter como parceiros (atração, rejeição, motivação, isolamento) deixando claro sua posição e motivação no grupo (Moreno, 1973).

Ponty considera um avanço para a psicologia da criança a contribuição de Moreno em apontar as “transfigurações da espontaneidade na integração social” (Ponty, 2006, p.163).

Moreno contribuiu com seus métodos - psicodrama e o sociodrama durante a Segunda Guerra Mundial nas Forças Armadas britânicas e com os funcionários da Cruz Vermelha que recebiam treinamento psicodramático e sociométrico para tornar mais humano o atendimento e reduzir as perdas por problemas psicológicos.

O primeiro congresso de psicodrama no Brasil se deu em 1978, em que oficialmente realizaram o teatro da espontaneidade, verificando a potencialidade das pessoas, a exploração de diversos temas e a capacidade de análise crítica (Monteiro, 1998).

2.6.2. Boal - Teatro do Oprimido

O brasileiro Augusto Boal (1931-2009), foi diretor, dramaturgo e ensaísta, sendo reconhecido internacionalmente no cenário do teatro contemporâneo. Em 1956 começa no teatro arena e estuda os trabalhos de Stanislavski, ainda desconhecido no Brasil. Daí começou a valorizar a emoção e não a técnica, não queria um comportamento mecanizado, com repetições de ações e expressões habituais, assim propõe desmecanizar o corpo e a mente, “ao desenvolver sempre o mesmo movimento, cada pessoa mecaniza o seu corpo para melhor executá-los, privando-se então de possíveis alternativas para cada situação original” (Boal, 2008, p.61).

O teatro do oprimido (TO) surge a partir de uma viagem ao Nordeste do Brasil, quando encenavam um musical acerca da reforma agrária que incentivava os trabalhadores

sem terra a lutarem por seus direitos. O público era composto por camponeses, que ao final do espetáculo convidaram o grupo de atores a enfrentar os homens que haviam desalojados seus companheiros. O grupo teatral negou o envolvimento com tal causa, fazendo com que Boal refletisse sobre a postura do próprio grupo, eles mostravam no palco o que eles não realizavam na prática, repensando que o teatro não deveria ser um monólogo, mas sim um diálogo ético.

É assim, que o TO surge como um “método complexo e coerente” e segue alguns princípios como “a transformação em protagonista da ação teatral”, modificando a realidade ao invés de interpretá-la, “buscar caminhos da libertação, não provocar a resignação, a cartase” (Boal, 2008, p.320).

A partir daí, Boal colocou em prática suas ideias, que resultaram numa metodologia que foi construída a partir de algumas técnicas, que teve como objetivos a democratização das produções teatrais, o acesso das camadas desfavorecidas e a transformação da realidade por meio do diálogo, assim como Paulo Freire propôs para a educação a pedagogia do oprimido, Boal propôs o Teatro do oprimido promovendo o exercício da cidadania.

O *teatro-jornal* surgiu num período em que a ditadura militar impunha a censura, e em resposta estética, Boal tenta desmistificar a imparcialidade dos jornais, revistas, rádio e televisão, em que os anunciantes eram atendidos nos seus desejos e a verdade e os conteúdos publicados na mídia eram escamoteados. Assim, o teatro-jornal encenava o que estava nas entrelinhas das notícias censuradas, criando imagens que revelam silêncios.

O Teatro-imagem surgiu no Chile, quando se fez necessário trabalhar com diferentes etnias e línguas maternas, no qual era preciso se comunicar entre si durante um programa de alfabetização, tendo como objetivo possibilitar os integrantes a pensar com imagens, estimular a criatividade, encenar sem utilizar a linguagem verbal, usando apenas o corpo (expressões fisionômicas, cores e distâncias) e objetos.

Esta técnica transforma temas, problemas e sentimentos numa imagem, que representa uma realidade vivenciada. Os espectadores (espect-atores) devem esculpir estátuas que mostrem um pensamento coletivo sobre o tema abordado. Assim, Boal exemplifica trabalhos realizados na Europa: França – o desemprego; Portugal – família; Suécia – opressão sexual masculina e feminina, os imigrantes e terceira idade (Boal, 2008).

O teatro do invisível surgiu diante da impossibilidade de se fazer teatro dentro do teatro, de acordo com o contexto sócio político da época. Assim, o tema do teatro do invisível tem que ser empolgante, estimulante e polêmico, que levem as pessoas a tomarem partido. Tem um roteiro a ser seguido, com começo, meio e fim, tem um texto escrito que servirá de base para provocar as discussões chamadas fórum, sendo modificado a medida que os espectadores interagem com os atores, porém eles não sabem que se trata de teatro, de acordo com Boal (2008) “O teatro invisível é teatro”.

Boal vivenciou várias oficinas do teatro do invisível em Portugal, França, Estocolmo e Itália (Godrano), sendo seu primeiro contato com trabalho teatral na Europa, apresentando cenas de ficção no cotidiano, como por exemplo: Paris – (metrô) uma jovem assedia rapaz; Estocolmo – (ferry boat) mulher sente dores do parto, (ferry boat- direção contrária) mulher negra é expulsa do seu lugar, (rua do centro) família toma chá na rua. Os espectadores são reais, tornam-se protagonistas da história, discutindo, opinando e tomando partidos participam da realidade que veem, mas não sabem da origem fictícia, “atua sem saber que atua” (Boal, 2008, p.27).

O teatro fórum consiste num jogo/luta em que os atores (opressores) não querem mudar a realidade e os espectadores (oprimidos) que querem mudar o mundo. Boal exemplifica alguns jogos: Portugal – reforma agrária; Paris – líder no trabalho, escrava em casa; Suécia – A usina nuclear.

O TO foi criado para discutir as injustiças sociais, denunciar as opressões contra os trabalhadores e a censura às expressões artísticas. Sendo também utilizado como instrumento pedagógico para a educação, trabalhando com os problemas da comunidade sugeridos pelos integrantes dos grupos, estabelecendo relações com contexto regional, nacional e global de modo crítico.

Desse modo, a relação estabelecida entre o espectador e ator, tanto na proposta de Boal, quanto na prática de Brecht com a peça didática, nos mostra a importância dos espectadores não receberem as ideias prontas, mas que a tornem cênicas, interagindo no palco, vivenciando os papéis, alterando, modificando, intervindo de forma ativa. Boal (2008) traz grandes contribuições para o teatro de animação ao trabalhar com o teatro imagem, em que não utilizam a verbalização, mas desenvolvem outras formas perceptivas de comunicação com o corpo e objeto através de realidades concretas e sensíveis.

2.7. Teatro de Animação Contemporâneo

Com o futurismo russo, Khliebnikov foi um dos representantes da vanguarda teatral russa, apresentando como temas seres abstratos, autômatos, bonecos e objetos, os quais são metáforas e antagonistas do homem. Para ele, os objetos possuem energia própria, tendo alma. Em seu poema *Juravl* retrata um enorme pássaro horroroso, amedrontador feito com partes de chaminés, pontes, estilhaços de ferro, que paira na cidade, amedrontando as pessoas (Amaral, 2011).

2.7.1. Teatro de Objetos

Maiakovski sofreu forte influência de Khliebnikov, utiliza metáforas criadas a partir de objetos, expressando os problemas do mundo exterior e interior. Os objetos concretos representam sentimentos abstratos: solidão, agressão, amor e confiança. Na sua peça “Revolta dos Objetos e Estrada de Ferro” apresenta uma tragédia, na qual o único personagem contracena com máscaras e bonecos. Os personagens são uma boneca de seis metros, um homem sem cabeça, um homem com dois beijos, etc. Nessa peça, os pobres se revoltam contra os gordos e os objetos contra os homens. As imagens simbólicas exerceram influências sobre Maiakovski, no que se refere ao drama de objetos.

A ideia de ready-made foi resgatada pelos artistas no final dos anos 70. O alemão Peter Ketturkat, em 1978, construía bonecos a partir de objetos reciclados, causando um certo impacto no meio do Teatro de Animação, vislumbrando com outros artistas o período inicial do Teatro de Objetos, muito embora esses grupos não tivessem contato uns com os outros (Vargas, 2010).

Antes dos anos 60, Tadeusz Kantor buscava objetos destinados ao lixo que eram utilizados nas suas composições plásticas e no seu teatro, cuja ideia está ligada ao objeto pobre, que supõe objetos descartados pelo homem.

Na peça escrita em 1975 por Tadeusz Kantor, “A Classe morta” (figura 33), estão dispostos no palco manequins, os bancos escolares, os livros empoeirados e um berço de madeira que oscila mecanicamente com bolas dentro, produzindo uma instalação sonora.

A arte e o teatro de Kantor rompe com a ideia de objeto funcional, possibilitando a construção de outra realidade no tempo e espaço distinta do contexto

cotidiano. Para ele, teatro é texto, ator, objeto e público, sendo todos importantes, porém o teatro não é reprodução da realidade e nem o texto reprodução da literatura. Ele utiliza o objeto em seu teatro como uma prótese do ator, ligado a seu corpo, formando um só ser.

A manipulação dos objetos estabelece ao objeto aspectos mágicos. Para ele, a realidade precisa da ilusão para se manifestar, assim utiliza “objetos, formas, máquinas, bonecos e manequins para colocar suas reflexões existenciais” (Amaral, 2011, p.203).

O Teatro de Objetos surgiu a partir do olhar das artes plásticas e do teatro de animação, buscando outras possibilidades de se comunicar através de objetos sem valor de mercado e estético



Figura 33: Cena da peça - Classe Morta - manequins
Fonte: FLICKR (2011)

Desse modo, Os artistas procuravam se identificar a partir de outros trabalhos, como o húngaro Gyula Molnár que em 1979 morava na Itália e integrava o Teatro delle Briciole, o qual apresentou o espetáculo “Pequenos Suicídios” (figura 34). No início da peça o sal de frutas (figura 35) tenta se tornar amigo dos bombons. Os bombons amargos demonstravam preconceitos com o elemento que se diferenciava deles: o sal de frutas.

No final acontece o suicídio do sal de frutas em um copo d’água, a morte já estava anunciada no título da peça. As companhias encenam com objetos prontos, desviando-os da sua funcionalidade.

Na França no dia 02 de março de 1980, ocorreu um encontro entre os grupos Vélo Théâtre – Tania Castaing e Charlot Lemoine, Théâtre de Cuisine – Christian Carrignon e Katy Deville e Théâtre Manarf – Jacques Templeraud, os quais procuravam uma terminologia que criasse uma identidade para seus trabalhos, em que contavam

histórias para aproximadamente 50 pessoas, utilizando objetos (figura 36) industrializados encontrados.



Figura 34: Cenas "Pequenos Suicídios"
Fonte: Espaço Sobrevento (2012)



Figura 35: Cenas "Pequenos Suicídios" - sorrisal
Fonte: Luana e Diniz (2011)

Christian Carrignon em seu livro *Le théâtre d'objet, a la recherche du théâtre d'objet*, relembra este encontro no qual falavam acerca dos seus novos espetáculos de mesa (*Le Pêcheur, Le Petit Théâtre de Cuisine, Paris Bonjour*).

Quando Katy Deville sugeriu o termo Teatro de Objetos, o grupo tinha clareza que o que faziam não era teatro de bonecos e nem teatro de pessoas, assim tal expressão designaria os conceitos estéticos e éticos de artistas daquele período.



Figura 36: O pequeno teatro de cozinha
Fonte: Friche (2013)

Assim, Katy Deville e Christian Carrignon diferenciam o teatro de objeto do teatro de bonecos. Para eles, teatro de bonecos cria uma identificação da plateia com o

boneco. E no teatro de objetos isto é impossível, porque o objeto é concreto e vai sempre continuar sendo ele mesmo, ele é um símbolo (Vargas, 2010).

Tal arte começou a ser difundida em Pau na França (1983) a partir do primeiro festival de teatro de objetos, no ano seguinte ocorreu o segundo festival e em Reggio Emília na Itália (1985) (Amaral, 2011).

Segundo o francês marionetista Philippe Genty in Vargas (2010), diz que o Teatro de Objetos é um tipo do Teatro de Animação que utiliza objetos prontos, ao invés de bonecos, desviando-os da sua funcionalidade e propiciando novos significados, sem transformar sua natureza, explorando uma dramaturgia que utiliza figuras de linguagem, em detrimento da manipulação propriamente dita. Dentro deste conceito confeccionar um boneco dando a ilusão ou as características de um humano (dois olhos), a partir da união de diferentes objetos, não seria um Teatro de Objetos, mas um Teatro de Bonecos feitos de objetos.

Amaral (2011, p.213) aponta que os objetos a primeira vista parece coisas a serem utilizadas, mas em cena se transformam, surgem carregadas de simbologias, com a iluminação incidindo sobre ele, “[...] assume uma carga de significados”. No teatro de objetos, o importante é a relação existente entre o ator, o objeto e o ambiente em que o objeto está inserido, uma vez que o ambiente é um fator determinante, pois demanda o movimento e o ritmo. O ator manipulador Jacques Templeraud do Théâtre Manarf apresenta sozinho o espetáculo sem verbalizar. Para ele, os três elementos do seu teatro são: objeto, ator e público. Ele ressalta para a importância da visibilidade da plateia, todo detalhe deve ser percebido. Na peça *Intimes*, inspirado no livro "A psicanálise dos contos de fadas de Bettelheim", conta a história de *Chapeuzinho vermelho*, na qual o chapeuzinho vermelho é uma maçã verde, o lobo é a cabeça de um bacalhau fresco, a avó é uma batata cozida, o caçador é a sua própria mão que segura um fuzil de verdade. Nesta história os alimentos ganham vida ao serem manipulados.

O americano Paul Zalmoom apesar das influências do Bread and Puppet Theatre, se serve de objetos como sacos plásticos, embalagens, brinquedos, aparelhos eletrônicos quebrados e roupas velhas para representar temas que vão da poluição ecológica até armas nucleares, utilizando sempre o humor para tratar de questões políticas (Amaral, 2011).

Na cidade de Reggio Emília (Itália) está um dos principais grupos de teatro de objetos “Teatro delle Briciole” suas produções são destinadas as escolas (maternal,

primária, jovens e adultos), as quais são um verdadeiro parque de diversões, pois cria nos laboratórios eletrônicos, efeitos especiais e videos, utilizando brinquedos de mola, de pilha, projetando-os sobre lenços. Criando um espetáculo de luzes e sombras (figura 37), nos minúsculos espaços cênicos.

Assim, observamos que novos significados podem ser dados aos objetos sem transformarmos sua natureza, por meio de associações, movimentos, função, cor, textura, luzes e sombras. As metáforas são utilizadas para estabelecermos uma relação com o objeto e as características do personagem, desse modo não podemos escolher qualquer objeto para expressar um personagem ou uma ideia.



Figura 37: Cena do Teatro delle Briciole
Fonte: Parmotoday (2013)

Nesse sentido, além dos três principais grupos de teatro de objeto da França já citados acima, citamos o Théâtre Caroube, Théâtre Automatique. Na Itália o teatro Delle Briciole, nos Estados Unidos, Paul Zallom, na Dinamarca, Nusselein, no Brasil Grupo XPTO, Mariza Basso (figura 38), Cia Truks (figura 39). No atual contexto brasileiro de espetáculos de teatro de animação aponta a tendência do teatro de bonecos que persiste há mais de trinta anos, ampliando as formas de se realizar a dupla apresentação de bonecos e atores, no qual, o ator-manipulador visível ao receptor, (trajando preto ou branco) é a principal característica dessa linguagem na contemporaneidade.

No teatro de objetos também está incluído o teatro de objeto-imagem, que é “objeto, luz, espaço, tempo e movimento”. As imagens criadas com objetos apresentam suas formas e movimentos, destituída de suas funções.

Já as abstrações criadas com efeitos de luz, são imagens que não são representadas por objetos, “podem ter corporeidade ou não”. As abstrações com

corporeidade são imagens criadas com materiais como plástico, tule, papel, fios e arames. As sem corporeidade são efeitos luminosos, imagens formadas por ilusão de óptica (Amaral, 2011, p.238).

No Brasil, o contato com a arte cinética ocorreu em 1951 na primeira Bienal de São Paulo. Atualmente descobriram a importância da cinética para o teatro de objeto imagem.



Figura 38: Circo do Objeto/Mariza Basso
Fonte: Boneco Gira Boneco (2013)



Figura 39: Teatro de Objetos - Zôo-Ilógico - Cia Truks
Fonte: Cia Truks (2004)

Lind Hartinian durante uma apresentação em São Paulo nos apresentou pela primeira vez a holografia como recurso teatral. As variações da luz animam e conta a história da imagem, sua forma, como ela se esconde e se transforma. Amaral afirma que o termo forma é mais apropriado que figura, desde que animado, pois é o que “[...] confere a essência ao objeto é a transferência da essência do ator” (Amaral, 2011, p. 243).

O Teatro Negro surgiu no final do século XIX, quando o francês, ilusionista e precursor do cinema, Georges Méliès e Constantin Stanislavski experimentaram os efeitos especiais da luz negra, denominando tal técnica como caixa preta (teto, paredes e chão).

Nos meados do século XX, o francês George Lafaye se denominou como o pai do Teatro Negro, ao utilizar roupas pretas para manipular bonecos com o foco luminoso da luz negra, mas para que se configurasse uma produção teatral, se fazia necessário colocá-lo para além dos procedimentos convencionais da representação. Assim, nascia uma nova linguagem, que rompia com as barreiras da comunicação. Essa nova linguagem pauta-se em símbolos visuais criativos, metáforas de cena e música emocional.

O teatro Negro (figura 40 e 41) surgiu em Praga (República Tcheca) durante o regime comunista, como forma de expressar opiniões e ideias, especialmente em um contexto totalitário, em que era necessário usar a criatividade contra a repressão. Em 1961,

surge em Praga a primeira companhia teatral de Teatro Negro, por meio do diretor artístico Frantisek Kratochvíl e Jiri Smec, trazendo elementos novos para a caixa negra. Sendo que o texto não é verbalizado e o espaço cênico é totalmente escuro, os personagens utilizam metáforas, fazendo alusões silenciosas e de oposição ao comunismo. A companhia utilizou mecanismos de palco que possibilitavam o ator voar e desaparecer diante dos espectadores. Os atores trabalhavam com grande écran de projeção, marionetes gigantes, maquinários específicos e utilização de efeitos com multimídia.



Figura 40: Fausto - Teatro Negro
Fonte: Prague Point (2000)



Figura 41: Circo Fokus Bokus
Fonte: Teatro Negro da Bulgária (2012)

O teatro de formas animadas vem sendo considerado um avanço em relação ao teatro de bonecos, por ser mais amplo, uma vez que o teatro de bonecos se assemelha ao humano, existindo uma transferência do ator para o boneco. Já no teatro de formas animadas apresentam uma infinidade de objetos, imagens e formas.

CENA III. PEDAGOGIA DO TEATRO

O termo pedagogia do teatro foi proposto por Brecht, sendo utilizado na bibliografia internacional e nacional, fazendo referência aos estudos teóricos metodológicos, que sistematiza processos e práticas criativas, estéticas e educativas, formação do espectador e mediação pautados no teatro.

O teatro na educação apesar de ser considerado nos últimos anos como uma área do conhecimento, precisa ser desenvolvido dentro de bases sólidas para obter uma estabilidade pautada em um paradigma científico, uma vez que ainda apresenta vários equívocos ao que se refere as teorias e práticas.

Daí, para compreendermos a pedagogia do teatro, se faz necessário buscarmos teoricamente os elementos desenvolvidos e construídos historicamente, assim como, as concepções de infância ao longo do tempo e quais foram os seus precursores do teatro no ensino escolar.

3.1. Concepção de criança

De acordo com Ariès (1981), houve um tempo em que a idade não era um critério de diferenciação social, pois existia uma ausência de sentimento de infância, principalmente pelo alto índice de mortalidade infantil, uma vez que a morte na infância era tida como algo normal. Assim, as crianças partilhavam os trabalhos e as festas dos adultos. Com o despertar de um sentimento de infância, percebe-se a modificação no processo educativo e o florescimento de novas condutas pedagógicas. Durante a idade média, apenas a aristocracia e o clero tinham acesso a um processo educativo formal. Com o renascimento, buscava-se através da educação, a plena valorização do homem, essa renovação de ideias não atinge ao conjunto de concepções acerca da criança, considerada um adulto em miniatura.

A ideia de infância, somente se consolidou no século XVII, acompanhada da elaboração de uma teoria filosófica sobre a especificidade infantil, que tornou possível o posterior aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Neste período, Comenius apontou a criação da escola maternal e primária, assim como seus princípios educativos.

A partir do século XVIII, a criança passou a ocupar um lugar específico, passando a ser vista como criança com características próprias junto à família, vindo a desencadear, discussões acerca da educação na escola. As ideias de Rousseau (1712-1778), acerca da criança exerceram profunda influência sobre a educação, a qual defendia que a criança era um ser com características próprias, um adulto em germinação. Desta forma, o objetivo principal da educação da criança seria ensinar a criança a viver e a usar a liberdade (Ariès, 1981).

No entanto, Kuhlmann Jr (1998) afirma que apesar de Ariès ter traçado uma linha temporal linear ascendente com relação a concepção de infância ao longo da história, seu trabalho tomou como referência a criança burguesa e não as crianças das classes desfavorecidas.

3.1.1. Criança e teatro

No que se refere ao ensino de teatro para crianças, a primeira notícia que se tem acerca da influência dramática na escola foi na academia Romana de Pompenius Laetus e se deu nos meados do séc XV. Depois, a prática do teatro foi se espalhando por toda Itália, chegando às crianças. A escola de Mântua passou a ter um dos currículos mais completos, evidenciando os jogos de regras e dramáticos (Courtney, 2001).

Ao término do séc. XVI, a maioria das escolas mantinha atividade dramática, evidenciando a arte de falar, priorizando o latim nas encenações. Os jesuítas também utilizavam o teatro para ensinar as crianças. Bacon e Comenius apoiavam o teatro. Lucke reforçava dizendo que a educação se constituía através de hábitos da mente, e que as línguas mortas eram importantes para produzir o conhecimento (Ibidem, 2001).

O teatro na educação no início do séc XVIII se deu através de poucas peças que eram representadas apenas por meninos. No entanto, na Inglaterra tomando como exemplo a França ao final do século XVIII o ensino do teatro e da dança foi mais liberal para o ensino das meninas. A formação marcante ocorreu para moças carentes no convento de Saint-Cyr, que improvisavam conversações e encenavam peças de Racine e Corneille. Assim, Racine escreveu duas peças para que as moças apresentassem “Esther e Athalie” para Maria Antonieta.

Em contrapartida, Voltaire incentivava o teatro e Rousseau apoiava o jogo para primeira educação da criança, por meio dos atos de saltar, correr e brincar, assim o jogo foi ganhando evidência nas escolas e o teatro foi sendo suprimido cada vez mais.

É com Fröebel (1782-1852), que o jogo e o brinquedo passaram a ser utilizados de modo sistemático na educação. Ele defendia o jogo como conduta espontânea e livre, instrumento de educação da primeira infância. Posteriormente, Decroly, um dos principais seguidores de John Dewey, precursor do método ativo defendia a atividade lúdica como um facilitador na aquisição de conhecimento. Seus princípios estão presentes nas salas de aula a partir das propostas pedagógicas difundidas pelo método global de alfabetização denominado por centro de interesses. Daí, o jogo propicia a aprendizagem na medida em que se trata da atividade característica da criança.

E foi somente a partir da metade do século XIX que o teatro começou a ter visibilidade na educação, através das encenações das crianças da Rainha Vitória e do Príncipe Albert que reaperentaram “Athalie” e outras peças nas línguas originais. Este fato fez com que as escolas secundárias propiciassem estudos de línguas através de peças de Bradfield e Shakespeare. Em decorrência dos exemplos das meninas do colégio, muitas escolas passaram a utilizar a dramatização.

3.2. Jogo: Simbólico, dramático e teatral

No início do século XX, pautados nos pensadores Platão, Rabelais e Rousseau, Dewey concentrou suas ideias nas necessidades corporais como objetivos educativos, fazendo com que as escolas experimentassem o jogo livre com crianças, assim como as necessidades artísticas e estéticas como um dos objetivos educacionais. Em seu livro *Art e Experience* é fundamental que o conhecimento, tanto na produção, quanto na apreciação, seja transformado e fundido com os elementos não científicos para se referenciar como experiência (Barbosa, 2002).

Para Vygotsky (2009, p.89) o "teatro está mais ligado do que qualquer outra forma de criação artística aos jogos", pois é no jogo que se encontra o cerne da criação infantil. Assim, vários estudiosos em tempos diferentes e ao mesmo tempo buscou nas artes cênicas conhecer a importância do corpo, da dramaturgia e dos espaços para referenciar tal arte como conhecimento específico. Assim, a partir dos estudos de Copeau, Stanislavsky, Meyerhold, Brecht, Moreno, Craig, Grotowski e, outros na figura do

diretor/encenador/pedagogo nos seus ateliês, escolas e laboratórios de pesquisas constituíram métodos e técnicas para a formação do ator privilegiando o desenvolvimento das capacidades expressivas e críticas, propondo mudanças nos modos de fazer teatro a partir da prática do ator. As relações entre teatro, e educação começaram a ficar evidentes após as pesquisas desses diretores/encenadores ao proporem jogos.

A criança ao brincar estabelece um contato com o mundo vivido (real) e o imaginário, no qual vivencia vários sentimentos (amor, união, inveja, raiva, rejeição...), exteriorizando suas alegrias e medos. De acordo com Huizinga (2001, p.33),

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Neste sentido, o jogo é prazeroso e sério; prazeroso, por possibilitar situações que não envolviam tensões, pela satisfação de brincar livremente; e sério, por ser regido por regras (implícitas ou explícitas) que podem ou não ser seguidas ou modificadas, acarretando em alguns casos conflitos e divergências de idéias.

O jogo contribui para que a criança se desenvolva. No entanto, o(a) professor(a) tem que ter uma intencionalidade ao propor e observar os jogos para serem realizados na sala de aula, organizando e planejando a rotina da sala de aula, bem como situando a criança no tempo e espaço.

Nesse contexto teatral, o francês Léon Chancerel (1886-1965) tentou responder questões teóricas e práticas sobre a formação e criação do teatro visando o público infante juvenil. Em Paris e na Borgonha, durante o ano de 1920, ao lado de Jaques Copeau (1879-1949) Chancerel se preocupou em renovar o fazer teatral a partir da formação da criança e do jovem. Embora dissesse que sua estética dramática diferenciava-se de Copeau, foi essa parceria que possibilitou a concretização do seu trabalho como dramaturgo, ele também sofreu forte influência de Stanislavski (Faleiro, 2013).

Na Escola do Vieux-Colombier, Chancerel realizou sua pesquisa sobre a formação sistemática do ator, na qual, o aluno deveria utilizar o corpo para experimentar outras possibilidades de expressar formas da natureza (plantas) além de outras formas plásticas (pontes, igrejas) a partir de jogos, onde para ele, o teatro é ação e movimento.

Assim, adotou certos pressupostos como: eliminar o cenário pintado, utilização de figurinos simples, uso da máscara, exaltação dos sentimentos comunitários, preparação lenta do ator, sem visar a apresentação imediata do espetáculo, preparação do corpo, voz, imaginação e espírito, seguindo um roteiro simples em que cada aluno deveria criar seu personagem, e o experienciava em diversas situações. Sua técnica possibilitava constituir elementos teatrais de fácil apresentação nos campos, bairros, cidades, hospitais, lutando contra o individualismo e a favor da alma popular (Ibidem, 2013).

O Centro Dramático de Estudos e Representações Teatrais, fundado por Chancerel, assegurou um ensino direto (cursos regulares), o qual realizava também formação a distância por meio de cartas e publicações de boletins. No final da sua vida, fundou e presidiu a ASSISTEJ - Association des Amis du Théâtre pour l'enfance et pour la Jeunesse – Associação dos Amigos do Teatro para a Infância e para a Juventude (Ibidem, 2013). Após 1945, o Estado francês decidiu divulgar sua Arte e a cultura para outros países, tornando Chancerel forte influência para seus contemporâneos.

O jogo tornou-se foco do investimento discursivo da política curricular para ensino de Teatro. Historicamente, diferentes abordagens sobre Teatro e Educação têm dado ao jogo centralidade pedagógica (Courtney, 2001). A noção do jogo como elemento da cultura (Huizinga, 2001) subjaz uma verdade que torna o jogo um saber instituído nos currículos escolares de Teatro. E que segundo Icle (2009, 2012) foi somente com a “pedagogização” do jogo, que foi possível o jogo sair dos territórios limitados da formação de atores profissionais e ganhar espaços nas instituições escolares.

Desse modo, a epistemologia genética piagetiana foi incorporada no trabalho com relação à infância e teatro educação. Jean Piaget (1896-1980) elaborou propostas teóricas e metodológicas acerca da natureza dos processos de desenvolvimento da criança, tendo como cerne de suas pesquisas o desenvolvimento do conhecimento. Piaget aponta que é através dos jogos que podemos perceber o desenvolvimento infantil. Uma vez que o processo de equilíbrios sucessivos conduz a criança à maneira de agir e pensar cada vez mais complexa e elaborada, para tanto, apresenta estágios definidos, caracterizado por uma nova forma de organização mental, o qual classifica e descreve o jogo infantil em três tipos de estruturas: o período sensório motor (o exercício), o período pré-operatório (o símbolo) e o período das operações concretas (regras) (Piaget, 1978).

De acordo com Piaget, os jogos simbólicos (faz de conta) aparecem a partir da aquisição da linguagem, tendo como uma das características fundamental a assimilação

representativa, que é caracterizada pela representação do objeto ausente. O jogo simbólico se classifica em três fases: Fase I – dos dois aos quatro anos – Este período é marcado pelo apogeu do jogo simbólico, onde as crianças representam vários tipos de papéis desde piratas, príncipes até pais e professores. Fase II – Dos quatro aos sete anos – início do declínio do jogo simbólico, apresentando três tipos: Tipo A – Ordem relativa das construções lúdicas – no jogo aparecerá uma sequência ordenada nas ações e monólogos; Tipo B – Imitação exata do real; Tipo C – Simbolismo coletivo – a passagem do egocentrismo para a reciprocidade, sendo a transição entre os jogos simbólicos e jogos com regras; Na Fase III – Dos sete aos doze anos – Declínio evidente do jogo simbólico e surgimento dos jogos com regras, as atividades de cooperação e colaboração entre os jogadores. Observa-se uma coordenação dos papéis em que verdadeiras dramatizações ocupam o lugar do faz de conta.

Os jogos com regras são descritos como jogo socializado, os quais as crianças ao desenvolverem suas capacidades entrarão num mundo real, não mais necessitando de combinações compensatórias, liquidantes ou antecipatórias.

Nesse sentido, é importante utilizar os jogos simbólicos para a assimilação de novos conhecimentos; sendo o professor o mediador desse processo de ensino e aprendizagem ao organizar espaços lúdicos, disponibilizando materiais próprios para as brincadeiras de faz de conta.

Com o pensamento voltado para a criança, em 1917, o inglês Caldwell Cook contribuiu com método efetivo de aprendizagem com relação ao teatro, o qual se deu a partir da abordagem *The Play Way* (jogos com regras) em Cambridge. Uma vez, que anteriormente ao seu trabalho, as apresentações teatrais nas escolas se davam por meio de encenação de uma peça ou leitura de um diálogo na aula de latim ou francês. Cook dizia que “atuar era um caminho seguro para aprender”. Utilizava os livros literários como referência para as crianças representarem e compreenderem os contextos históricos. Seu método era fundamentado em três princípios: “1. Proficiência e aprendizado advêm da ação, do fazer e da experiência; 2. O bom trabalho é resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada; 3. O meio natural de estudo é o jogo” (Courtney, 2001, p.45).

Com o método de Cook, os alunos encenavam espontaneamente, embora Cook achasse que cantigas eram melhores para meninos menores de 10 anos e Shakespeare para os maiores, as crianças eram instigadas a escreverem suas próprias peças. Neste mesmo

período, Jonh Merrill apontou como método os exercícios orais e improvisações para o ensino de línguas e literatura, mas não tão abrangente como Cook.

Nos Estados Unidos, Winifred Ward escreve “Creative Dramatics” estabelecendo relações com o play way (Cook) e o teatro de crianças. Após a segunda guerra mundial, esse movimento cresceu, expandindo a faixa etária de 5 a 11 anos. O conceito de “arte infantil” viabilizou o abandono do ensino do desenho em perspectiva às crianças de 9 anos em favor da livre expressão. Porém, ocorreram muitos equívocos, consideravam a livre expressão com *laissez faire*, libertação da disciplina, sendo assim não aceito pelos professores. Com o decorrer do tempo tal mentalidade foi sendo superada e a ideia do jogo dramático como qualidade humana (faz de conta), foi sendo posta por dois professores Peter Slade e E.J. Burton.

Frente à necessidade de um respaldo teórico ao que se refere ao ensino de teatro nas escolas brasileiras, procuramos apresentar diferentes técnicas, teorias e métodos, que algumas vezes desvinculados de seu aporte teórico metodológico, resultou em equívocos na nossa prática pedagógica. Assim, apresentamos estudos propostos por diversos autores no ensino de Arte, mas especificamente na linguagem teatral como Slade, Ryngard, Spolin, Koudella e Puppó que precisam ser compreendidos, rediscutidos e às vezes criticados para assegurar o ensino do teatro no sistema educacional brasileiro.

O inglês Peter Slade (1912-2004) observou, durante três décadas crianças de diferentes faixas etárias, propondo uma metodologia para a educação escolar infantil. Slade apresentou sua obra inicial em 1954 - *Child Drama*, enfocando a compreensão do *dramatic play*, de onde surge a terminologia jogo dramático, ficando conhecido no Brasil através da tradução abreviada de sua obra denominada *O jogo dramático infantil*, em que aponta como comportamento fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos a brincadeira teatral infantil, ou seja, o jogo simbólico apontado por Piaget, quando a criança brinca sem a intenção de se comunicar com uma plateia.

Segundo Slade (1978) o jogo dramático infantil é uma atividade que surge do imaginário e de situações reais, um comportamento exclusivo dos seres humanos, que deve ter seu lugar na disciplina escolar. Slade distingue dois tipos de jogos dramáticos: o jogo pessoal e o projetado. No jogo pessoal, a criança atua no real, através dos movimentos físicos, ela representa um papel e isto se torna mais visível a partir dos 5 anos. No jogo projetado, a mente da criança é mais utilizada que o corpo, ela projeta uma situação imaginária, acionando a concentração, geralmente fica imóvel, movimentando apenas as

mãos, e geralmente é evidenciado em crianças menores, que não estão prontas para utilizar totalmente seu corpo.

O jogo pessoal e o projetado são vivenciados pelas crianças a partir de 1 ano até os 5 anos aproximadamente, esses dois tipos de jogos são importantes para a formação do homem, para seu comportamento e para sua capacidade de socialização. Segundo ele, antes dos cinco anos deve-se evitar o exibicionismo das crianças, propiciando sempre o jogo simbólico (faz-de-conta), evitando o acesso a teatro, palcos e peças escritas. Slade acreditava que a criança se desenvolveria com a ajuda do professor através de estímulos da improvisação, por meio de sons (cadência, ritmo e clímax) utilizando diferentes materiais: tambores, lixas de papel, apitos, latas, dois paus. O professor contaria uma história curta e as crianças identificariam ou criariam a sonoplastia com os materiais disponíveis.

Segundo ele, se as crianças dos 6 anos aos 7 anos descobrissem o significado da cadência e do ritmo e a sua diferença, o professor teria feito um bom trabalho, elas também podem ser escaladas para representar pequenos papéis, desde que o professor evite qualquer tipo de apresentação para os pais, assim como o uso do palco formal e de peças escritas. Uma vez que para Slade, estas coisas interferem na sinceridade da criança se forem experimentadas muito cedo. Para Slade, entre os 9 aos 11 anos é o período em que o jogo dramático já se estabeleceu, e seu trabalho será enriquecido com sugestões das histórias tiradas dos mitos, lendas e fábulas, assim o professor oportunizará a caracterização de diferentes situações, possibilitando o desenvolvimento do enredo, e aproximando o jogo dramático infantil do teatro.

Courtney (2001) diz que antigamente o teatro escolar se dava em datas comemorativas, com apenas uma apresentação anual, no entanto, com o decorrer dos anos houve uma tendência nos aumentos destas apresentações para o público externo à escola, principalmente após a ampliação da educação inglesa, ocorreram apresentações dos clássicos (Shakespeare) às peças improvisadas. Assim, houve outros avanços, como a diminuição de peças natalinas apresentadas por crianças de 5 ou 6 anos para o público, uma vez que estudiosos da teoria da psicologia apontaram que tais apresentações podem causar danos efetivos, provocando tendências exibicionistas em detrimento da coletividade e cooperação entre os pares.

Para Santana (2000), o ensino do teatro na educação sofreu suas primeiras influências com a divulgação da proposta de Slade (1978), que apontava o jogo dramático

infantil, disseminando a livre-expressão das crianças, “onde tudo era permitido” (grifo do autor), pois os alunos não poderiam sofrer interferência dos professores. O ensino de Teatro pautava-se pela abordagem espontaneísta, cujos conteúdos tinham a função de ensinar outras matérias. Assim, a livre expressão ancorava o ensino de teatro, no qual cada indivíduo ou grupo interpretava e encenava. As intervenções pedagógicas modernistas se davam a partir da espontaneidade dos alunos.

No entanto, o francês Jean-Pierre Ryngaert (1945) referência importante entre os autores contemporâneos utiliza a terminologia Jogo dramático, cuja obra *Le jeu dramatique em milieu scolaire (O jogo dramático no meio escolar)*, publicada em 1977, foi introduzida no Brasil em 1981, fundamentado no francês Léon Chancerel, Pierre Leenhardt e Richard Monod. Segundo Pupo (2005, p.8), Ryngaert “sistematizou uma abordagem específica da ação improvisada, batizada por ele de *Jeu dramatic*”, no qual propõe exercícios do Método de Stanislavsky (improvisação) e os jogos de Léon Chancerel, porém difere da concepção de Slade.

Ryngaert (1981) estabelece uma relação entre os princípios do Teatro Contemporâneo e o do jogo dramático na Escola, considerando este como uma atividade coletiva em que os jogadores desde o início se organizam de modo a ter o grupo dos que jogam e o dos que assistem. De acordo com Ryngaert (1981, p.34) o jogo dramático é:

[...] a representação de situações (reais ou fictícias), realizada coletivamente, sem que haja preocupação com a fixação da cena criada ou com a adequação da mesma aos aspectos formais da linguagem cênica e nas quais todos os principiantes são fazedores/ jogadores/atores.

Tal concepção valoriza o jogo no ato criativo, respeitando a liberdade dos jogadores no coletivo, sem que o jogo dramático esteja subordinado a um texto, figurino, cenário e adereços; os jogadores estão preocupados em se fazerem compreender pela plateia, através de suas ações improvisadas aliadas às regras. Ao término do jogo, a plateia faz suas considerações sobre o que foi proposto e o que foi percebido, procurando ser o mais objetivo possível.

Nesse sentido, observamos que os dois autores (Slade e Ryngaert) utilizam a mesma terminologia "Jogo dramático" com sentidos diferentes. Para melhor clarear essa terminologia, Pupo (2005) aponta, como duas escolas diferentes, a inglesa de Peter Slade e a francesa de Ryngaert, muito embora a primeira se refira ao jogo dramático como *faz-de-*

conta ou jogo simbólico infantil (Piaget, 1978), cuja concepção cognitivista do jogo, sistematizada dentro do construtivismo pedagógico, mostrou que o símbolo fazia parte das estratégias naturais do sujeito para assimilar a realidade, dramatiza, mas não aborda o teatro, pois não tem a intenção de comunicação com a plateia, ou seja, para Slade, não há separação entre ator e plateia.

Já Ryngaert (1981) se refere a uma modalidade que evidencia a teatralização. Existe a separação palco/plateia. O ponto de partida do jogo é um roteiro que é combinado com o grupo, o qual sugere um tema que deve ser mostrado de forma cênica através da improvisação, apresentando uma nova visão sobre o ensino do Teatro-educação.

Em relação às terminologias utilizadas neste trabalho, para abordar a Pedagogia do Teatro optamos pelo termo *jogo dramático* de Ryngaert (1981) e o *jogo teatral* proposto por Spolin (2003), e ao que se refere ao jogo dramático de Slade vamos nos referir ao faz-de-conta ou jogo simbólico.

A americana Viola Spolin (1906-1994), imigrante russa na década de trinta, conhecida internacionalmente pela contribuição com o sistema de jogos teatrais, teve seu reconhecimento também fora do âmbito teatral, por psicólogos, educadores (escolas e universidades) e empresas que realizam dinâmicas de grupos. Ela elaborou os jogos teatrais a partir de trabalhos realizados por Neva Boyd, educadora que desenvolvia um trabalho com imigrantes com atividades como: ginástica, dança, jogos, arte dramática aplicando a teoria do jogo, trazendo técnicas e exercícios acerca dos jogos teatrais. Tal sistema propõe jogos teatrais para o ensino do teatro em contextos formais e não formais de educação, com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos.

Na década de 1970, Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos, ambos professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo, traduziram o livro de Viola Spolin (2003) "*Improvisação para o Teatro*", a qual, comprometida com a proposta educacional dos Estados Unidos, propõe para a prática pedagógica o jogo de improvisação para o Teatro.

O sistema de jogos teatrais só foi divulgado por Spolin após experimentação prática. Esse método de ensino do Teatro fundamenta-se na improvisação, tendo como princípio desafiar os jogadores a trabalharem para resolverem um problema/conflito dramático, experimentando através de jogos as convenções teatrais.

Spolin queria libertar o ator iniciante e a criança das práticas teatrais autoritárias, mecânicas e rígidas, por isso propõe de maneira objetiva e prática, que os

jogadores se dividam em dois grupos: os que apresentam e os que assistem (jogador/plateia). Essa divisão dos jogadores permite a relação palco-plateia, o que caracteriza a essência teatral, e destina-se a todas as pessoas, profissionais, amadores ou crianças. Para tanto, aponta à experiência criativa no que se refere a prática da improvisação, apontando sete aspectos da espontaneidade que se complementam e interagem.

O primeiro aspecto apresentado são *os jogos* - cerne do seu trabalho, que viabiliza a partir de técnicas e habilidade de atuação, envolvimento, espontaneidade e liberdade dos jogadores para a experiência, garantindo a autodisciplina. Sem que haja uma autoridade impondo aos jogadores o que fazer, mas um envolvimento entre aluno, grupo e professor-diretor.

O segundo aspecto apontado é a *aprovação e desaprovação* - discurso presente nas práticas teatrais tradicionais/autoritárias do ensino, o julgamento (professor ou aluno) impede a liberdade de expressão, no qual perdemos a autoidentidade.

A *expressão de grupo* é o terceiro aspecto - representa a interação entre os participantes, possibilitando a formação de grupo. Cabe ao professor/diretor respeitar a participação de cada indivíduo, uma vez que a participação e os acordos acabam com os conflitos que possam existir e viabiliza atitudes de cooperação e respeito às regras.

A *plateia* é o quarto aspecto que segundo Spolin (2003, p.11) "A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro". No jogo teatral a função da plateia é compartilhar soluções aos problemas apresentados durante a cena.

O quinto aspecto são as *Técnicas teatrais* - as técnicas não podem ser separadas das experiências, mudam conforme a capacidade de cada grupo são "técnicas de comunicação" (Spolin, 2003, p.12).

A *transposição do processo de aprendizagem para a vida diária* é o sexto aspecto - a partir da percepção do cotidiano é que se dá a criação teatral, na qual o sujeito retira do real para representar no ficcional e assim transformá-lo.

O último aspecto da espontaneidade é a *fiscalização* - é a forma como o material é comunicado a partir da ação física do ator e não verbal. Segundo Spolin (2003, p.14):

[...] a fiscalização propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocábulo de trabalho necessário para um relacionamento

objetivo. Nossa preocupação é encorajar a liberdade de uma expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*.

Para viabilizar o sistema dos jogos teatrais em sala de aula, Spolin (2003) destaca procedimentos fundamentais para a realização dos jogos teatrais, tais como: A) **Foco**, ou **ponto de concentração** – todos os jogadores/alunos devem buscar as soluções para resolverem os problemas cênicos lançados pelo professor e/ou pelo próprio grupo, mostrando através da fisicalização (termo criado por Stanislavski), objetos, ações e papéis representados numa realidade teatral, utilizando uma estrutura dramática: o Onde? (lugar), Quem? (Personagem); O Quê? (ações para solucionar o problema); B) **Instrução do professor** – o professor durante as ações dos alunos/jogadores na área do jogo deve reativar a atenção destes para o foco da atividade proposta, respeitando a limitação de cada um; C) **A plateia** - constituída pelos componentes internos do próprio grupo que desempenha um papel importante no processo de avaliação, pois a plateia não só assiste à apresentação, como também apresenta sugestões para a solução das questões postas em cena; D) **Avaliação** – discussão coletiva realizada ao final do trabalho, tendo como fator principal o foco da atividade proposta, explicitando se o que foi proposto foi realizado e entendido pelos participantes que assistem/plateia. A avaliação não consiste em dizer o que está certo ou errado, bom ou ruim, mas sim avaliar se o problema foi resolvido cenicamente. Ao final de cada jogo se faz necessário uma avaliação com os grupos, sendo que a plateia deve dar sugestões para melhorar a comunicação, e não apontar erros, a avaliação tem como objetivo sugerir outras possibilidades, de falar sobre as dificuldades que se apresentam no decorrer das cenas, tentar melhorar a compreensão das apresentações dos grupos.

Os jogos teatrais propiciam aos alunos uma alfabetização ao que se refere à linguagem da representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem durante a ação improvisada, a partir da contínua interação entre palco e plateia, formada pelo grupo-classe. A criança tem seu espaço no sistema dos jogos teatrais, no qual Spolin (2003) evidencia a faixa etária a ser trabalhada - a partir dos seis anos de idade.

Para atingir a linguagem teatral primeiramente deve haver a passagem dos jogos dramáticos (jogos simbólicos) para os jogos teatrais (jogos de regras) que “[...] envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o

processo de comunicação com a plateia” (Koudela, 1992, p.45). Koudella utiliza o sistema spoliano evidenciando os jogos com regras, (tradicional e teatral), embora um dos principais objetivos das regras estabelecidas seja a liberdade da espontaneidade.

A terminologia utilizada por Spolin – Jogo teatral, e a utilizada por Rygaert como – Jogo Dramático, embora sejam diferenciadas, se equivalem. Nesse sentido, Pupo (2005, p.13) aponta aproximações:

[...] Vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento de caráter social. Prescindem da noção de talento [...] Tem na apreciação da plateia um importante fator para o desenvolvimento dos participantes. Em ambos os casos, jogo teatral e jogo dramático, essa plateia é composta de pessoas do grupo de jogadores, em alternância [...] tais modalidades lúdicas possibilitam que desejos, temas situações possam emergir do próprio grupo, não estando portanto sujeitos a sugestões de quem conduz o processo.

Assim, tais jogos são realizados tendo em vista o cerne do teatro, que se faz na relação palco/plateia, a partir da divisão dos grupos (quem assiste e quem apresenta) das discussões que emergem entre os pares, do respeito as regras e aos acordos estabelecidos.

Os jogos teatrais são atividades lúdicas que possuem regras e convenções que devem ser respeitadas pelos componentes dos grupos. Durante o processo, os jogadores se revezam nos papéis de plateia e atuentes, sendo importante a garantia de acordos, participação e cooperação de todos.

A professora e pesquisara Ingrid Koudela tem demonstrado preocupação com o ensino de teatro na escola, uma vez que tem questionado os trabalhos teatrais em que os alunos decoram e recitam textos, prática antiga nas escolas, no qual a produção do espetáculo não se pauta pela pedagogia teatral. Na instituição educacional, quase sempre o ensino do texto é entendido apenas como leitura e escrita, sendo o texto mal construído. Os problemas causados por um processo de alfabetização mal orientado proporcionam alguns equivocados nas aulas de teatro. Os textos são recitados com monotonia pelos alunos, se não houver uma reorientação metodológica que nasce pelo e no teatro, as práticas antigas vão continuar sendo reproduzidas na sala de aula (Koudella, 2001).

Os jogos teatrais podem ser iniciados com crianças a partir dos jogos tradicionais e brincadeiras de roda, cujo texto é introduzido com leveza, a partir das vivências com cantigas como "A Linda Rosa Juvenil; O Cravo e a Rosa; Fui a Espanha e dos jogos Pato-pato-ganso; Coelho na toca; Seu rei mandou dizer; Tá pronto seu lobo?,

cujo próprio jogo/cantiga apresentam os personagens e suas ações, propiciando a vivência dos papéis, assim o grupo vai se apropriando paulatinamente das regras.

Nesse sentido, concordamos com Leontiev (1988, p.134), que diz que os jogos com regras surgem:

[...] a partir dos jogos de papéis com situação imaginária. Nomes de jogos do tipo “gato e rato” “lobo e carneiro” evidenciam sua origem em jogos de papéis. O fato de que jogos com regras surjam a partir do jogo de teatrinho com uma situação imaginária é totalmente confirmado pelas descobertas de pesquisas e observações especiais... A partir do pressuposto de que as regras surgem a partir do papel pelo qual elas são justificadas, jogos comuns “com regras” foram alterados de forma que as regras desses jogos fossem baseadas no papel e na imaginária situação de brincadeira (grifos do autor).

Daí, a importância do professor questionar os alunos, respeitando suas características e seus níveis de experiências, estimulando seu aprendizado, ao propor questões durante a avaliação, tendo sempre o máximo cuidado de não impor suas idéias aos alunos, mas possibilitar novas construções.

Escolha da peça é outro fator importante apontado por Spolin (2003, p.288), o qual apresenta algumas questões que o professor/diretor deveria fazer antes de começar seu trabalho:

Quem será a plateia?; Quais são as habilidades dos meus atores?; Tenho equipe técnica que possa fazer os efeitos que a peça necessita?; Esta é uma peça que eu posso trabalhar?; Será somente uma palestra com indumentária (moralizante)?; A peça responderá ao meu trabalho sobre ela?; Vale a pena montá-la?; A peça é teatral?; Será uma experiência criativa para todos?; Será possível para eu e os atores adicionarmos alguns toques?

Tais questionamentos darão subsídios para o professor elaborar e sistematizar seu trabalho junto às crianças. Assim, o professor poderá lançar problemas para as crianças solucionarem e durante o trabalho eger e selecionar o material de cena improvisacional.

Na perspectiva de que a criança participa ativamente e livremente de todo o processo de construção dos jogos teatrais, devemos possibilitar através de uma ação intencionalizada a elaboração dos textos a partir da literatura infantil, como os contos de fadas, lendas, fábulas e Odisséias. Desse modo, é fundamental que o professor conte histórias para seus alunos e possibilite que eles contem e que criem suas próprias histórias. Spolin indica alguns procedimentos para construção da história com crianças: a) Escolham

uma história; b) Leia para o grupo, deixe os alunos lerem, divida o grupo em duplas e peça para contarem um para o outro; c) Explore o onde. Faça um levantamento de todos os lugares que os jogadores viram na história; d) Distribua os papéis da história; e) Deixe os jogadores ajudarem no desenvolvimento do esquema da peça; f) Cada jogador irá criar sua fala a partir do texto da história; g) Questione os jogadores: "Quais efeitos de som vocal podem ser usados? Haverá necessidade de figurinos?" (Spolin (2003, p.238). Outro método apresentado por Spolin é criar cenas com roupas, em que os atores escolhem a roupa de acordo com a cena, apresentando: Onde? (lugar em que se passou a história) Quem? (personagens) O quê? (foco da história). Assim, as crianças vão se familiarizando com os procedimentos dos jogos teatrais.

Pesquisas revelam que as crianças que participam dos grupos dramáticos, gostam de estar próximos dos seus colegas e demonstram afetividade no pequeno e grande grupo. Quando sistematizamos e organizamos um grupo para trabalhar com a improvisação, fornecemos às crianças uma situação estruturada, que influenciará na personalidade de certa maneira (Courtney, 2001).

Nos últimos tempos, tem-se utilizado no Brasil a terminologia Pedagogia do Teatro, para referenciar a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro no ensino básico e universitário. A Pedagogia do Teatro tem como centro as pesquisas com abordagens teórico/metodológicas com destaque no "jogo teatral e na teoria do jogo, com diferentes fundamentações" (Koudela; Santana, 2005, p.153).

Várias pesquisas apontam outra tendência que é o teatro como ação cultural. No qual, pesquisadores promovem projetos em ação cultural e/ou comunitária, apresentando o teatro e a arte como apoio para atividade com crianças e adolescentes discutindo temas como as drogas e violência. Ampliando a discussão de políticas culturais que questionam o papel do Estado. Outra questão apontada é a formação desses professores, a apreciação dos espetáculos teatrais e a criação dos alunos, viabilizando a construção de valores estéticos. A Pedagogia do Teatro tem como aporte teórico os estudos críticos-culturais e o pós modernismo. No qual, educadores e alunos rompem com os discursos e práticas dominantes cultura moderna do ocidente. Assim, a prática teatral cria possibilidades para formar uma "consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social" (Ibidem, p.154).

3.3. Experiência Estética

O que é estética? A palavra estética vem do grego *aisthesis* que significa percepção, sensação, sendo do ramo da filosofia e da arte, tem como objetivo a avaliação, a reflexão, a apreciação e a percepção de um objeto e ou obra de arte. No entanto, questiona-se: Como propiciar aos alunos uma experiência estética?

Para compreender o significado da palavra experiência, buscou-se o filósofo grego Aristóteles que apresenta por meio da metafísica cinco etapas de conhecimentos que são progressivos, primeiramente a sensação, que mesmo fora da utilidade dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) faz surgir a memória. A segunda é a memória, uma vez que as lembranças repetidas de uma mesma situação produz aos homens uma experiência. A terceira é a experiência que desenvolve os conhecimentos da quarta e quinta etapa que são a arte e da ciência. "Na realidade, porém, a ciência e a arte vêm aos homens por intermédio da experiência, como afirma Polos, e bem, criou a arte e a inexperiência o acaso" (Ibidem, p.11).

Para melhor entender o significado da palavra experiência, faz-se necessário estabelecer diferenciações entre o seu sentido mais amplo ao que se refere a todas as experiências cotidianas, e no sentido mais técnico que se refere a algo que pode ser testado para comprovar uma hipótese/tese ou um experimento.

John Dewey ligado a corrente filosófica de Aristóteles aborda no livro "Arte como experiência" a questão da experiência no campo da recepção da arte, o qual foi elaborado a partir de um ciclo de palestras sobre a filosofia da arte na Universidade de Harvard. Para ele, o termo experiência "[...] é um resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive" (Dewey, 2010, p.122). A arte é uma experiência significativa e não uma experiência cotidiana, uma vez que é uma experiência estética. Para que a obra de arte exista se faz necessário que ocorra uma experiência estética.

Visto que o "artístico" se refere primordialmente ao ato de produção e o "estético", ao de percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável. [...] A concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte tem como produção, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si. (Dewey, 2010, p.125-126).

Assim, Dewey (2010) diz que na experiência do fazer (produção artística) e perceber (apreciação) se estabelece a diferenciação entre o belo ou estético na arte e o que não é. Se o objeto produzido é utilitário como: potes, tapetes, roupas etc, é irrelevante. A separação entre útil e belo se deu a partir do desenvolvimento da industrialização.

Desse modo, ao que se refere à teoria do belo, Osborne (1968) argumenta que na teoria funcionalista da estética se uma coisa for construída para funcionar bem, e se sua tarefa atingir a funcionalidade, ela era considerada bela, principalmente ao que se refere à arquitetura e as artes.

No entanto, tal teoria pode ser interpretada com concepções diferentes quando se refere ao belo. Platão definiu como belo a "adequabilidade e utilidade" (Ibidem, p.44), essas concepções foram discutidas por Aristóteles nos *Topica*. E Sócrates em *Memorabilia* tratou do belo argumentando que os corpos humanos e todas as coisas que os homens usam, são considerados belos e bons como objetivos que eles se destinam. Assim, não faz referência a aparência externa, a beleza visual, uma vez que declara que uma coisa pode ser belo com relação a sua função e não belo no que se refere a aparência. Osborne, utilizou-se do aspecto geral de que a fruição da beleza proporciona uma ligação especulativa entre o conhecimento científico e as nossas ideias de realidade suprema, refletindo que essa ideia de acordo com os anseios metafísicos do romantismo, os idealistas elevaram o belo a um plano sobrenatural.

Dewey (2010) diz que uma cadeira pode apresentar um assento confortável e higiênico, sem atender às necessidades do olhar, revela-se feia, por mais útil que possa parecer. Assim, o objeto tem forma em um sentido definido, e quando essa forma é livre de limitação a um fim especializado, serve aos propósitos de uma experiência vital, ela é estética, e não meramente útil. Uma cadeira pode ter como projeto o conforto, a outra a higiene, e outra a beleza. "Só quando todos os meios se difundem uns pelos outros é que o todo perpassa as partes, constituindo uma experiência que é unificada pela inclusão e não pela exclusão" (Ibidem, p.233). Esse fato confirma a união das qualidades sensoriais com outras qualidades expressivas.

O autor acima aponta que os objetos de arte só se constituem através das linguagens, isto porque são expressivos. A linguagem só passa a existir quando é ouvida pelo outro (ouvinte), estabelecendo-se então, uma relação triade, entre o autor da obra, a obra e o apreciador. A obra/produto artístico é o elo entre artista e público. O autor diz que

é um absurdo perguntar a um artista o que ele quis dizer com sua obra, uma vez que ele mesmo encontraria diferentes significados, dependendo do dia, hora e etapas do seu desenvolvimento. E talvez ele dissesse: "Eu quis dizer apenas isso, e isso significa o que quer que você ou qualquer um possa extrair disso sinceramente, ou seja, em virtude de sua própria experiência vital." (Ibidem, p.219). Exemplificando, ele diz que é impossível que qualquer pessoa na atualidade vivencie o Partenon como um cidadão ateniense vivenciou na sua época.

Para Dewey (2010), o artista elabora e cria um produto artístico – a obra de arte – e só é completa mediante a experiência com outro que não seja aquele que a criou, é o elo entre o artista e o público e o estético é o campo da resposta apreciativa. Daí, ele aponta que “um novo poema é criado por cada um que o lê poeticamente” (Ibidem, p.42). Ao ler de maneira apreciativa, há de se ter algo de poeta. O apreciador não pode apenas projetar na obra de arte o que está em sua mente, como por exemplo, ler de forma equivocada um verso de Shakespeare. As reações à arte são controladas por convenções estabelecidas, pelas qualidades perceptivas, limitações do tema e material. O respondente que tem uma experiência amplificada e intensificada é bem informado e é capaz de ter discernimento. A tarefa do crítico é reeducar a percepção das obras de arte, apreender a ver e a ouvir.

A forma assinala uma maneira de "contemplar, sentir e apresentar o material vivenciado" (Ibidem, p.220) de modo que se transforma um material para construção de experiências satisfatórias reflexivas. A obra de arte é um material conformado em substância estética. Por este motivo, teóricos, críticos e estudantes reflexivos do produto artístico devem almejar uma diferenciação entre o que é feito e o modo como é feito. O artista estabelece uma distinção quando está interessado em corrigir um erro ou aprender como chegar a um efeito.

Dewey (2010) diz que não existe outra base para servir à teoria estética a não ser o reconhecimento da arte como produto da interação entre um eu orgânico e o mundo, ou seja, a experiência. Notamos que Dewey se interessa pela circunstância do que o produto artístico faz com a experiência dependendo de quem a pertença. A experiência estética é sustentada pelo suspense e não pela curiosidade acerca dos desfechos. O importante é que o contexto ideal da experiência estética depende do que ela proporciona à percepção. Segundo o autor as flores podem ser apreciadas sem que se estabeleçam relações entre solo, ar, umidade, sementes das quais ela originam. No entanto, elas não podem ser compreendidas sem estabelecer tais relações. Assim, o conhecimento é

importante para a compreensão da natureza da produção das obras de arte e sua apreciação para a percepção. A natureza da experiência é determinada pelas condições da vida. “A teoria é uma questão de compreensão” (Ibidem, p. 73). Só há percepção estética mediante um processo desenvolvido ao longo do tempo. Para tanto, evidencia a experiência emocional, cuja emoção é evocada pelos objetos físicos e pessoais.

Crawford, in Barbosa (1998, p.41), diz “[...] a Estética amplia seu campo de questionamento acerca da natureza do objeto da arte e do caráter de sua criação, apreciação, interpretação, avaliação, assim como acerca das relações da arte com a sociedade”. Barbosa diz que a educação estética de crianças, jovens e adultos é a formação do apreciador de arte, utilizando a terminologia que Dewey (2010) empregava à experiência apreciativa. É preciso, entretanto o professor de arte conhecer estética, para que possa dar condições aos seus alunos de construir o conhecimento (cognitivo) a partir de processos sensoriais e físicos viabilizando a criatividade, espontaneidade, criticidade emitindo assim juízos de valores.

Dewey diz que na experiência estética o importante é o que vem depois, apontando como exemplo um fantoche que é levado a passear sem objetivo, não há uma intenção, evidenciando assim, a importância de vivenciar uma experiência singular, isto é quando material vivenciado faz seu percurso até sua consecução, sendo integrado a outras experiências, cujo desfecho é satisfatório, quando um problema recebe uma solução, um jogo é realizado até o final, seu encerramento é uma consumação.

Na arte, a questão da experiência estética tem sido muito divulgada atualmente em diversas pesquisas, mas apesar da obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil, conforme a LDB de 1996. E os PCN's (Brasil, 1997) mencionarem o teatro como produção cultural, apreciação e percepção das qualidades estéticas, no qual, o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades artísticas, propiciando a flexibilidade da percepção com questionamentos que aguça a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, propiciando outras perspectivas de conhecimento, além das que eles trazem para a sala de aula. No entanto, a maioria dos professores ainda não desenvolvem a qualidade estética da arte-educação nas escolas, e isto se dá pela carência de formação dos professores acerca da linguagem artística.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo é o lugar onde professores e alunos têm a possibilidade de examinar os significados da vida cotidiana, sendo encorajados a

aplicar sua própria experiência, buscando a essência que esteja além do senso comum e da ciência, mas na experiência. O currículo deve questionar essa experiência vivida.

3.4. Proposta Triangular - Ana Mae Barbosa

Foi a partir dos anos oitenta que a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (1998), apresentou para o ensino de Arte no Brasil a Proposta Triangular, sistematizada nas condições estéticas e culturais da pós-modernidade, a qual deriva de duas triangulações. Sendo a primeira epistemológica, que conceitua os componentes de ensino e aprendizagem a partir de três ações: criação (fazer artístico); leitura da obra de arte; e contextualização. A segunda triangulação se refere a sistematização, que teve sua origem em três abordagens epistemológicas: No México com *Escuelas al Aire Libre* cujo pressuposto é relacionar a arte como expressão e como cultura no processo ensino aprendizagem; Na Inglaterra o movimento *Critical Studies* e nos Estados Unidos o *DBAE - Disciplined Based Art Education*, baseado nas disciplinas de História, Estética, Crítica e numa ação - o Fazer Artístico.

O DBAE foi o mais difundido dos sistemas contemporâneos de Arte/Educação e vem influenciando toda a Ásia. Assim, verificamos que existem correspondências entre o *Critical Studies*, o DBAE e a Proposta Triangular de Barbosa, apesar de terem interpretações diferentes, tais correspondências partem dos conceitos pós modernos.

O movimento *Reader Response* teve grande influência ao inspirar Barbosa (2006, p.35), a qual designou como "leitura de obra de arte". Tal movimento reconhece o leitor como sujeito ativo que interpreta e recria seu próprio texto. Daí a importância da "leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos".

A Proposta Triangular passou a ser sistematizada em 1983, durante o Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo. Porém, foi nos anos de 1987 a 1993 que passou a ser intensamente pesquisada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - USP, e Secretaria Municipal de Educação com o então secretário de educação Paulo Freire. Para ela, a Proposta Triangular deve responder a questão: "Como se dá o conhecimento em arte?" (Ibidem, p.38), no qual, todos os conteúdos de natureza visual e estética podem ser interpretados e executados a partir da referida proposta.

Neste sentido, a Proposta Triangular para o ensino de Arte, embora tenha sido muito utilizada por estudiosos e professores para o ensino das artes visuais, também tem sido proposta para o ensino de teatro, a qual, articula o fazer teatral, a apreciação de peças e o processo de contextualização histórico e social. A Proposta Triangular é "construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós moderna", (Ibidem, p.41) e propõe a articulação entre: Contextualização, leitura de obras de arte e o fazer, não como fases de aprendizagem, mas como processos mentais que viabilizam o aprendizado. **A contextualização** - como forma de conhecimento de um produto social, histórico, psicológico, antropológico, ecológico, geográfico e biológico relacionando-o a um imenso conjunto de saberes interdisciplinares, propiciando uma educação para a multiculturalidade, o que revela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. Entretanto, a produção e a apreciação ganham níveis consideravelmente mais avançados de articulação na aprendizagem dos alunos quando estão complementadas pela contextualização; **O fazer**: refere-se ao ato de produzir, realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas; **Leitura** - é questionar, descobrir, instigar a capacidade crítica e a educação estética, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado.

No entanto, Barbosa (1998) aponta alguns equívocos cometidos por professores no que se refere à Abordagem Triangular, como se restringir o fazer artístico a releitura de obras e o outro é considerar que existe uma hierarquia na triangulação (leitura, contextualizar e fazer).

Os procedimentos da abordagem triangular correspondem às nossas necessidades e intencionalidades, especialmente a de ler o mundo criticamente. A autora alerta que é necessário entender que educação estética não é ensinar estética no sentido de sistematização de classificações e teorias que conceituem arte e façam análises a respeito de beleza e da natureza, mas vivenciar experiências estéticas.

CENA IV. CURRÍCULO E A ARTE NO BRASIL

Definir currículo depende da visão do referencial teórico inserido num tempo e espaço, levando-se em consideração o contexto histórico, político, social, econômico, cultural e educacional. Lopes e Macedo (2010, p.20) dizem que a cada nova definição evidenciam insuficiências anteriores, negando-as ou re-configurando-as. Para as autoras, o ensino precisa ser planejado, envolvendo a "seleção de determinadas atividades e experiências ou conteúdos".

4.1. Currículo

O progressivista Dewey, através de suas obras *The absolute curriculum* (1900), *The curriculum in elementary education* (1901), e *the child and the curriculum* (1902), chamava a atenção para a necessidade de estabelecer relações entre teoria e prática, defendia a teoria da escola ativa, cujos conteúdos devem ser apresentados aos alunos através de questões ou problemas e nunca através de soluções prontas, proporcionando aos alunos situações em que eles construam seus conhecimentos, para enfrentar problemas reais, pois acreditava que o conhecimento é construído a partir de discussões coletivas.

Desse modo, Moreira (2011) aponta que as teorias progressivistas elaboradas por Dewey e Kilpatrick representam uma resposta aos problemas socioeconômicos ocorridos no final do século XIX e início do século XX devido aos processos de industrialização e urbanização, fica evidente as influências desses autores nos Estados Unidos no campo do currículo e as ideias da Escola Nova no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX no Brasil havia tensões provocadas pelo êxodo rural, imigração de estrangeiros e a industrialização. Além das ideias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas, havia o modernismo e os movimentos armados.

Neste contexto, sofremos as influências do campo do currículo americano que foram transferidas para o Brasil. No qual, o pioneiro Anísio Teixeira, após estudos nos Estados Unidos sobre organização escolar, teve contado com John Dewey, e ao retornar à Bahia substituiu suas ideias conservadoras por uma educação pautada na democracia e na ciência. Suas sugestões para a Reorganização Progressiva do Sistema Educacional na Bahia apontavam a marca de Dewey, cujos princípios eram: rejeição do sistema de educação; rejeição do preconceito; rejeição do currículo (Clássico-acadêmico); rejeição da

organização não correlata do currículo; rejeição dos métodos livrescos e contra atividades manuais, ideia da reforma do sistema de ensino escolar (Barbosa, 2002).

Segundo Dewey (1965), a escola tradicional visava possibilitar habilidades mecânicas, sem discutir a prática de valores morais e afetivos importantes a uma personalidade. Para ele, tal aprendizagem só seria possível a partir de uma situação real, exercendo traços de caráter, levando-o à sua prática e, conseqüentemente, à sua aprendizagem. Para tanto, se faz necessário que a escola oportunize situações de um contexto social vivo, iguais às vivenciadas fora da escola.

Segundo Moreira (2011) a teoria curricular de Teixeira pode ser relacionada com a tendência progressivista, pois é baseada no interesse em compreensão, apesar do seu interesse em controle técnico. Assim, fica explícito que o pensamento curricular brasileiro se fundamenta nas ideias dos teóricos progressistas.

O Pensamento da Escola Nova mais sistematizado aparece na reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais. Tal reforma procurou reorganizar os ensinos elementar e normal, sendo considerada a primeira abordagem técnica educacional no Brasil. Modificando assim a concepção de criança, não sendo mais vista como um adulto em miniatura, mas com características, interesses e necessidades próprias. Evidenciava o trabalho em grupo e estabelecia relação entre o conteúdo do currículo e da vida. O currículo era um instrumento para desenvolver na criança a capacidade de observar, pensar, decidir e agir (MOREIRA, 2011).

Desse modo, no Brasil o ensino de Arte no início do século XX estava pautado na concepção tradicional, centrado na figura do professor autoritário que detém o saber, o qual valorizava a técnica, ensinando os alunos a copiar modelos, cujos objetivos eram a coordenação motora, precisão, hábitos de limpeza nos trabalhos, cujos desenhos técnicos e geométricos deveriam servir as ciências e a produção industrial, visando para o trabalho profissional e também era utilizado como ferramenta didático/pedagógico para o ensino de outras disciplinas (matemática e português), não como um fim em si mesmo, mas para atingir outros objetivos (BARBOSA, 1998).

Dewey (1965) queria romper com o que estava posto, ele não reduzia a necessidade do currículo ou das competências dos educadores, seu ponto de vista estava ligado aos princípios democráticos, à autonomia, voltados para a escola como lugar para realizações de vivências significativas.

Assim, Pacheco (2003, p.36), diz que “A lógica curricular não está tanto nos conteúdos determinados a priori quanto nos interesses dos alunos e nas experiências de aprendizagem que estes realizam na escola”.

Nesse caso, ao que se refere à organização curricular, notemos que Dewey propõe um currículo centrado nas experiências da criança, muito embora enfatize a relevância do conhecimento sistematizado, idealizando o desenvolvimento científico tanto no aspecto individual como na vida social. Apresentando assim, elementos de um controle técnico, sendo que para ele, o método científico seria aplicado em todas as estâncias da vida, reafirmava que através da ciência que tal domínio pode ser almejado. Por outro lado, enfatizava a interação entre professores e alunos, assim como os alunos serem respeitados nas suas escolhas (Moreira, 2011).

A questão do controle era muito evidenciada na teoria curricular americana. De acordo com Oliveira (2007b, p.19) “[...] como um currículo uniforme, pronto para vestir, (iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo)”. Com esta concepção, a cultura elitista é transmitida a todos, independentemente das características dos alunos, da aprendizagem, indiferente à eficácia da sua aplicação, os conteúdos e a carga horária são os mesmos, porém os contextos e as realidades são diversas, principalmente quando se refere a extensão demográfica brasileira.

O movimento da Escola Nova (1927-1935) possibilitou uma visão ao aspecto instrumental da arte, não fundamentada na estética como foi proposta por Dewey, mas como instrumento visando o conteúdo da lição (desenho e trabalhos manuais). No entanto, esqueceu-se da proposição de Dewey quando aponta que os objetos estéticos contêm sua própria razão de existência, porque estimulam a compreensão, alargando o horizonte de visão, criando padrões de apreciação, que são aprofundados por experiências suplementares (Barbosa, 2002, p.247).

Tal fato evidencia as afirmações de Dewey em *Democracy and Education*, no qual, a experiência estética não visa o conhecimento das outras áreas como história, geografia, ciências, etc, mas, aponta que na educação a função da literatura, desenho, música é a melhoria das qualidades que tornam uma experiência simples atrativa, porém tal conceito de significado não foi bem entendido pelos reformadores do movimento da Escola Nova no Brasil.

4.2. Influência da Arte no currículo.

Foi a partir de 1914, por forte influência dos Estados Unidos e Europa que a tendência Modernista surge no Brasil trazendo as primeiras investigações sobre a concepção de criança (psicologia) e desenho (arte), as quais valorizavam a livre expressão e a criatividade da criança, tendo suas bases teóricas e metodológicas ligadas ao movimento Escolinhas de Arte (MEA), cujo ensino foi extra-curricular. Porém serviu de aporte teórico para os arte educadores de todas as regiões do Brasil. Em relação a esta afirmação Barbosa (1975, p.45) enfatiza que:

A ideia de livre expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da arte na educação.

Tal pensamento foi reforçado a partir da Semana de Arte Moderna em 1922, com os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti, que tiveram forte influência acerca das novas ideias de livre expressão e espontaneidade no ensino de Arte para crianças, por meio dos valores estéticos da arte infantil que passaram a ser valorizados a partir da inserção das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas da cultura brasileira.

A ideia dominante da época era estender o ensino de arte (trabalhos manuais e desenho) a educação popular (todas as classes) como preparação para o trabalho ou como integração da cultura, porém, os professores erroneamente ensinavam as crianças desenharem esquemas dos objetos (Barbosa, 2002).

As críticas aos modelos prontos propiciaram a retirada das referências e acabou por trazer para sala de aula a livre expressão. Em 1948, inspirados no neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos dos pós guerra, chegam ao Brasil com novas propostas para a educação artística com a denominação de ensino artístico renovado. Tal tendência tinha um papel de libertação da emoção e da expressividade e condenava a arte como suporte para outra disciplina escolar.

Em 1930, foi criado no Rio de Janeiro por iniciativa do artista Augusto Rodriques a Escolinha de Arte do Brasil, tendo como foco as expressões artísticas (dança,

pintura, teatro, desenho, poesia, etc), cujas ideias eram de Herbert Read (1893-1963) ancorada no princípio que a educação é o fundamento da arte, ampliando o repertório artístico com a inclusão da arte popular e do folclore (teatro de bonecos). Neste sentido, começaram a surgir experiências relacionadas aos trabalhos de arte com crianças e adolescentes com desenvolvimento dos processos mentais, criativos, da teoria fenomenológica da percepção ou desenvolvimento da capacidade crítica.

A década de 1960 foi de grandes transformações no mundo, essas mudanças também ocorreram na educação, sendo que, a psicologia e sociologia contribuíram com uma nova visão nos processos educativos. Com o golpe militar, o Brasil sofreu em 1964 grandes mudanças no campo econômico, político, ideológico e educacional. Diante desses fatos, os Estados Unidos firmaram muitos acordos para a modernização e racionalização do Brasil. E as discussões acerca do currículo se expandiram e acabaram sendo implementados nos nossos cursos a disciplina currículos e programas no ensino superior. E a tendência tecnicista passou a predominar, pautado no discurso militar de eficiência e modernização (Ibidem, 2002).

De acordo com Moreira (2011), a disciplina currículos e programas foram vistas como cópia do tecnicismo dos Estados Unidos, uma transferência de teorias e práticas curriculares. No entanto, o autor busca compreender o surgimento e o desenvolvimento do currículo no Brasil, a partir da superação das falhas de interpretações reducionistas da transferência educacional e da história do currículo.

A partir de duas abordagens, o imperialismo cultural e do neocolonialismo, ambos pautados nas teorias da dependência, Moreira sintetiza que o imperialismo cultural e o neocolonialismo falham por não considerarem as interpretações, a interação entre os contextos cultural, social, político e institucionais dos países e por não avaliarem as resistências, adaptações e rejeições que ocorrem durante o percurso, e não contribuem para a compreensão do campo curricular após sua transferência para o Brasil. O autor questiona se o pensamento curricular brasileiro foi dominado exclusivamente pelo tecnicismo, uma vez que Tyler e Taba apresentam influências das ideias progressivistas de Dewey.

Em vista disso, as questões centrais do currículo evidenciavam um plano rigoroso, pautado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem. É neste contexto que a teoria tecnicista ganha maior evidência, pois as questões do currículo estavam pautadas na seleção, organização dos conteúdos e nas atividades desenvolvidas.

Nos anos 1970, os teóricos introduzem ideias conflituosas de luta contra a hegemonia, desenvolvendo-se neste período, no campo do currículo nos Estados Unidos, Michael Apple e Henry Giroux renovaram as concepções por meio do "movimento reconceptualização", na Inglaterra, Michael Young reivindicou a "nova sociologia da educação". E no Brasil, a obra de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido* discutia as injustiças sociais. Tais renovações apontavam caminhos para um currículo em defesa dos interesses dos oprimidos, inspiraram uma revolução tanto no campo da teoria curricular quanto nas experiências educacionais (Silva e Moreira, 2001).

As pesquisas de investigações estabelecem relações entre o poder, a ideologia, o controle social e o modo como os conhecimentos são organizados, selecionados e ministrados na sala de aula. Os estudiosos do campo do currículo orientados pelos fundamentos das teorias críticas refletem acerca das questões pedagógicas e de aprendizagem, para a busca de conexão entre currículo, ideologia e poder.

Freire propõe uma educação problematizadora e crítica a partir de uma atuação dialógica, o qual considera diálogo quando há transformações entre as partes, professor e alunos aprendem. Tendo como princípio a base da educação popular, cujo objetivo é possibilitar a luta com os oprimidos por meio da sua conscientização política e libertadora, levando-se sempre em conta os saberes e as vivências dos oprimidos, contrapondo-se a educação bancária (tradicional). As concepções de currículo de Freire trouxeram reflexões para a educação brasileira, mas não conseguiu transformá-la aos moldes da proposta curricular freireana (Lopes e Macedo, 2010).

Nessa mesma década, o ensino de Arte nas escolas brasileiras se deu como um ensino menor, por meio de um saber técnico industrial, o qual incluía a geometria, o desenho de observação e cópia de modelos. Os idealismos modernistas acerca da livre expressão incluíram nos programas curriculares de Arte: as prendas domésticas, técnicas industriais e o canto orfeônico. As atividades artesanais tinham em jogo os discursos industrialistas e humanistas. O primeiro visava o progresso (pensamento positivista) e o segundo advém da Escola Nova que critica o modelo tradicional e o tecnicismo dos currículos escolares (Barbosa, 1998).

Os arte-educadores, principalmente os americanos fizeram críticas à ideia da livre expressão artística da criança, propondo mudanças no ensino de arte, buscando definir qual a contribuição da arte para a educação do homem. Tal questionamento viabilizou uma nova tendência, cujo objetivo era instaurar o fenômeno artístico como conteúdo curricular,

buscou-se fazer uma revisão crítica da livre expressão e uma investigação acerca da arte como área de conhecimento, através das tendências do conhecimento da lingüística estrutural, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitivista, na própria produção artística. Nesse período, o ensino de Arte queria romper com o que estava posto (tecnicismo), e buscava seu lugar de direito como área de conhecimento (Brasil, 1998).

No âmbito das discussões sobre conhecimento, Michael Young busca definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da sociologia da educação, propondo assim, questionamentos acerca da seleção e da organização do conhecimento escolar. Diferentemente do tecnicismo, a perspectiva crítica busca compreender por que alguns conhecimentos são selecionados e outros não, principalmente dos grupos que o detêm. Como já vimos às teorias tradicionais estabeleciam atividade técnica industrial, e as teorias críticas reivindicavam desenvolver conceitos que possibilitassem compreender que conhecimento deve trazer o currículo (Lopes e Macedo, 2010).

É neste contexto que o Ensino de Arte como atividade é inserido com o movimento norte americano Discipline Based Art Education, propiciado por Elliot Eisner (1971 apud Barbosa, 1999) o qual foi a primeira inserção da arte nos currículos escolares, pautado nos pressupostos de Jonh Dewey, que questionou a Educação e Arte, como reprodução de modelos e função recreativa e ornamental no currículo escolar. Tal movimento argumentou a necessidade de repensar o teatro como forma acessível a todo ser humano e, por isso deveria ser inserido no currículo escolar.

Eisner (apud Barbosa, 1999) apresenta quatro pontos principais acerca da arte: a produção (possibilita a criança a pensar e a criar), a crítica (desenvolve a habilidade de ver as qualidades que constitui o mundo visual), a história (ajuda a criança a entender o trabalho artístico através do tempo e espaço) e a estética (são bases teóricas que permitem o julgamento/ argumentação da qualidade/valor do que se vê). Entender e refletir sobre os diferentes critérios e conceitos das obras de arte é o principal objetivo da estética.

Nesse sentido, Eisner crítica os objetivos educacionais pautados na racionalidade de Tyler. Em contrapartida, aponta a favor dos objetivos expressivos, advindos da relação entre professores e alunos, os quais não devem ser elaborados previamente. Assim, Eisner advoga a favor da elaboração do currículo dentro da sala de aula, no qual os professores são seus formuladores. Eisner aposta na "substituição da ciência pela arte como referência para o campo do currículo" (Lopes e Macedo, 2010, p.64).

Desse modo, o movimento Educação através da Arte, proposto por Herbert Read, se deu a partir da segunda metade do século XX, possibilitando que o teatro fosse incluído nos currículos escolares, e sua especificidade artística e dimensão pedagógica fosse um instrumento didático em metodologias de ensino.

O ensino de Arte foi marcado pela visão humanista e filosófica que adotaram as tendências tradicionalistas e escolanovista. Apesar das duas escolas se contraporem em objetivos, estratégias, métodos e entendimento acerca do papel do professor e do aluno, ainda hoje são evidentes as influências nas práticas escolares de Arte.

As leis normatizam nosso sistema educacional e a Educação no Brasil incorporou o ensino de Arte de forma obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, de 1971, conforme: "Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969" (Brasil, 1971).

Neste sentido, Saviani (apud Zotti, 2004) observa que os objetivos da LDB n. 4024/61 e os objetivos da lei n. 5.692/71 não foram alterados. Porém houve alterações na estrutura da lei 5.692/71 com à extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, denominado primeiro grau, de caráter obrigatório e gratuito. Estabelecendo também um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência: artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas pelo mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau, (faixa etária dos 7 aos 14 anos) hoje 1ª à 9ª anos (faixa etária dos 6 aos 14 anos) do ensino básico.

A maioria das escolas não dava importância a estes componentes curriculares. Assim o Conselho Federal de Educação - CFE lança o parecer 540/77 e afirma que os componentes curriculares do art. 7 da lei 5692/71 não eram vistos como disciplina nem como matéria, mas "como uma preocupação geral no processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum" (Brasil, 1971, p.24). Desse modo, tais fatos visavam a formação do juízo moral (comportamentos, atitudes) e visões de mundo, dentro do contexto histórico da época (Zotti, 2004).

O parecer reorienta os componentes curriculares dispostos no art. 7, apresentando orientações acerca dos objetivos e a função da matriz curricular da educação artística, que evidencia na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade

que instrumentaliza para apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação de apreciadores da arte, o que tem a ver diretamente com o lazer" (Brasil in Zotti, 2004, p.169,170). Com relação a apreciação, orientam que a escola deve aproveitar as atividades artísticas que a comunidade disponibiliza como exposições, museus, concertos e outros. Também há uma crítica acerca da duração das aulas que se realizam uma vez por semana durante 50 minutos, uma vez que tal área possui diversas linguagens (Ibidem, 2004).

Assim, se faz necessário que os componentes curriculares sejam integrados no dia a dia do cotidiano escolar, uma vez que ela foi pensada para aplicar técnicas e não para refletir a arte como expressão e produção da ação do homem.

O parecer n. 853/71 é talvez o desdobramento mais importante da lei n. 5.692/71, pois apresenta minuciosamente a doutrina do currículo na lei, considerando a maneira de determinação dos conteúdos, evidenciando as diferenças, semelhanças e identidades que existe entre núcleo comum e parte diversificada, evidencia o currículo pleno pautado nas noções de atividades (séries iniciais do ensino fundamental) a partir de situações concretas; áreas de estudos (séries finais do ensino fundamental), as situações de experiências deverão equilibrar-se com os conhecimentos sistematizados; e disciplinas (no ensino médio) se darão com conhecimentos sistematizados.

Zotti (2004) diz que o parecer, prevê uma postura metodológica a ser dada ao currículo, propondo que as matérias sejam trabalhadas na forma de atividades, partindo do mais amplo para o menos amplo e mais específico. Evidenciando que os componentes do currículo pleno refletem os princípios da psicologia evolutiva de Piaget, com referência nas fases de desenvolvimento. O parecer 853 ressalta que nos anos iniciais do ensino fundamental o desenvolvimento mental se encontra no domínio das operações concretas. Com a reforma foram mantidas as concepções do currículo em conjunto de matérias a serem ministradas como núcleo comum e parte diversificada.

Nesse sentido, o parecer reconhece as dificuldades da viabilização das propostas, assim, repassa para gestores e professores a busca de soluções. Daí, sem recursos humanos e materiais e as escolas públicas foram descaracterizadas, devendo cumprir a lei, e as escolas particulares continuaram a satisfazer o interesse da elite.

O CFE fixou os termos do parecer 853 em que os conselhos de educação (estadual e federal) relacionassem as matérias das quais as escolas escolheriam a parte diversificada da matriz curricular. Assim, cada estado tinha a liberdade de elaborar as listas

de matérias conforme suas necessidades regionais, tentando assim aparentar uma certa democracia. A lista era definida assim pelo CFE: Comunicação e expressão: Língua estrangeira moderna, Arte dramática. Estudos sociais: [...] Estudo do Folclore. [...] Educação artística: Artes plásticas. Arte musical, Desenho, História da Arte. Artes Cênicas, Fotografia (Brasil, 1971, p. 358-359).

Neste sentido, o Ministério de Educação, firmou um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, cujo objetivo era capacitar o pessoal das Secretarias de Educação para sistematizarem a implementação das novas disciplinas. De acordo com Barbosa (2003) cada representante ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do seu Estado. Porém, poucos Estados desenvolveram um trabalho sistematizado na formação dos professores para compreenderem as normas gerais e as sugestões das atividades propostas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresentava uma dissociação entre objetivos e métodos, o que dificultou o entendimento na prática. Com excessão das secretarias de Estado (educação e/ou cultura) do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais que desenvolveram um trabalho mais efetivo de formação de professores de educação artística.

Segundo Barbosa (2002), a reforma educacional de 1971, ao que se refere ao conteúdo é uma cópia reduzida do modelo americano, sendo tal fato ocultado do público brasileiro, assim a educação brasileira assumiu posturas vindas de fora. Esta decisão, comemorada por todos os pioneiros em arte educação, promoveu segundo a autora uma negação as experiências anteriores que talvez tivesse dado autenticidade na arte educação brasileira. Por este motivo, Barbosa questiona porque não somos independentes para criarmos nosso próprio sistema de valores. Alegando que nos oprimimos em adotar modelos estrangeiros, como também aceitar julgamentos, aprovação externa, soluções empacotadas numa renúncia da consciência social.

Neste mesmo período, os profissionais de teatro reivindicaram o ensino das artes cênicas no currículo como disciplina e não mais como prática educativa. De acordo com Koudella (1996), a implementação da reforma educacional de 1971 interferiu na formação de conceito de linguagem teatral, uma vez que a disciplina Educação Artística seria ministrada juntamente com artes plásticas, música e dança com apenas uma aula por semana com a duração entre 45 a 50 minutos. Assim, a referida lei viabilizou diferentes formas com relação ao ensino de teatro nas escolas. Koudella critica o preconceito ao que se refere o ensino do teatro, uma vez que os professores reduzem o ensino da história da

Arte às artes visuais e não introduzem a história do Teatro. Os professores não têm formação acerca de tal linguagem e a disciplina é ministrada como complementar nos cursos de Música e Artes Plásticas.

Diante disso, em 1973 surgiram cursos inadequados nas universidades e as licenciaturas de curta duração (2 anos), visando formar professores em Educação Artística, os quais deveriam ter domínio em todas as linguagens artísticas. Após o curso, o professor poderia continuar sua formação com a licenciatura plena, com habilitação específica em uma das especialidades: artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música, tal curso, preparava professores para lecionar no segundo grau. Esse fato deixa claro a cópia de modelos estrangeiros (Barbosa, 2002).

Nesse contexto, os professores de Educação Artística foram inseridos nas escolas públicas, totalmente despreparados e sem compreender a Arte como área de conhecimento. As escolas não apresentavam uma proposta pedagógica acerca da Arte, pautavam-se no senso-comum ou em livros didáticos (seriados), os quais, já vinham prescritos os objetivos, conteúdos, metodologias e atividades por série a serem trabalhadas.

Pacheco (2001, p. 200) aponta que o manual é um material curricular que interpreta os programas determinados pela prescrição curricular, baseados nos “objetivos, conteúdos e orientações de uma determinada disciplina”. Correia e Manuel Matos apud in Morgado (2004) nos lembram de que o manual escolar desempenha um papel importante na ação pedagógica dos professores, pois o manual prescrito constitui como o único referencial dos docentes para exercer sua função, uma vez que são inseridos em escola que ao menos tem uma proposta pedagógica que os orientem.

Ainda, para Pacheco (2011b) o currículo é um processo contínuo de decisões, que ocorrem em diferentes contextos e fases nas perspectivas macro e microcurricular. Considerando três níveis de decisões: No nível macro, com competências do ministério e regiões - o currículo prescrito (Gimeno, 1998) ou currículo escrito (Goodson, 2001) ou ainda currículo formal (Perrenoud, 1995) é o currículo formulado pela administração central - político-administrativo (planos curriculares, programas, objetivos, competências, atividades, orientações pragmáticas).

O segundo nível é o meso, cuja competência está na decisão da escola, no qual o currículo é apresentado segundo Gimeno (1998) aos professores pelos mediadores curriculares, que são as editoras (livro texto, manuais, etc), no qual os professores não trabalham com o currículo oficial. Seguindo o âmbito do projeto educativo da escola, "o

currículo é programado coletivamente e planejado individualmente", sendo assim um currículo moldado (Gimeno) ou percebido (Goodlad), uma vez que nota o que foi oficialmente prescrito (Ibidem, p.69).

E o nível micro, que é o "currículo real (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995) ou currículo em ação (Gimeno, 1998) ou currículo ativo (Goodson, 2001)" (Ibidem, p.69), isto é o currículo que ocorre na escola, dentro da sala de aula e se compara com o currículo oficial.

O currículo a nível macro, meso ou micro, ocupam um espaço em que ocorrem disputas culturais e sofrem revisões no processo de construção de identidades nos âmbitos sociais, raciais, sexuais e nacionais. O fenômeno da globalização por meio das novas tecnologias e meios de comunicação contribui para o surgimento de novas identidades, possibilitando o contato com diferentes tempos e espaços (Goodson, 2001).

Moreira (2002) aponta que a partir dos anos 90 a temática acerca da identidade e da diferença cultural ganhou destaque nos estudos sobre currículo. Estabelecendo assim, uma relação entre a noção crítica de sociedade a certos pressupostos do pensamento pós-moderno enriquecendo o discurso curricular contemporâneo.

Apple (2006) considera que o multiculturalismo foi um avanço, uma vez que a luta dos movimentos sociais contra dominação branca e masculina tiveram um resultado significativo. Porém deixa claro que além de uma educação multicultural se faz necessário uma educação anti-racista.

No Brasil, a partir dos anos oitenta com a abertura democrática, surgimento de movimentos sociais, ONGs, movimento negro, indígena e feminista trazem a tona a desigualdade social, no qual o currículo que era determinado pela visão masculina, branca, heterossexual, e busca nos estudos curriculares refletir acerca de um currículo multicultural. O multiculturalismo não deveria ser evidenciado como uma questão do folclorismo (valorização de festas culturais) ou reducionismo identitário (trabalhar o desafio a preconceitos) ou guetização cultural (estudos de seus padrões culturais específicos). O multiculturalismo deve estar imbuído desde a educação infantil garantindo assim o acesso a uma educação de qualidade, valorizando a diversidade cultural (Lopes e Macedo, 2010).

Neste período, Barbosa divulgou aos educadores brasileiros as discussões que estavam acontecendo nos Estados Unidos e Inglaterra acerca da arte-educação multicultural, uma vez que os mesmos estavam envolvidos nas implementações das

licenciaturas polivalentes. A autora apontava para necessidade da adaptação das teorias estrangeiras à realidade brasileira, dizendo que "é necessário compreender nossas próprias possibilidades culturais antes de podermos transformar esses modelos estrangeiros. Finalmente, precisamos ter controle sobre essas influências" (Barbosa, 1999, p.187).

Assim, a autora questiona a necessidade de se levar para sala de aula a discussão acerca das diferenças culturais. Clarificando que no Brasil, principalmente nas escolas públicas há diferentes grupos culturais que se relacionam com culturas e subculturas distintas. Para tanto, ela traz para o ensino de arte as questões multiculturalista: "1. Como diferentes grupos culturais podem encontrar um lugar para arte em suas vidas? 2. Entender que grupos culturais diferentes têm também necessidade da arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro" (Ibidem, p.91).

Para responder a primeira questão, Barbosa aponta que a arte pode dizer muito acerca da identidade das pessoas através de símbolos, como exemplo cita a Arte Haida (índios americanos) e Arte Marajoara (índios brasileiros) que são respeitadas por indivíduos de outras culturas. E o outro exemplo é de uma criança negra que visita um museu que possua uma arte africana, a qual poderá sair de lá com um conhecimento maior acerca da apreciação, qualidade estética e identificação com os valores da sua cultura, desde que tenha sido recebida por um guia que contemple tais aspectos.

Desse modo fica evidente que é a partir da contextualização das obras de arte, dos objetos e valores estéticos que o multiculturalismo é reconhecido. Assim, Barbosa propõe a Proposta Triangular (fazer, leitura de obra e contextualização) possibilitando a percepção da cultura do outro, assim como o acesso e conhecimento acerca das normas e valores culturais de cada indivíduo.

Por isso, Barbosa se refere à multiculturalidade na educação como uma atitude investigadora, possibilitando o aluno se relacionar com a multiculturalidade na arte e na vida. Não reproduzindo na escola conceitos estereotipados como fazer cocar no dia do índio ou na páscoa pintar ovos ucranianos, mas que os alunos possam diferenciar e refletir os grupos sociais da cultura dominante (branca, masculina, com poder social e financeiro) e os grupos culturais discriminados (negro, índio, mulher, deficientes, homossexuais), além do equívoco de que arte predomina sobre artesanato. Para tanto, a autora aponta dez lembretes pós-críticos acerca da multiculturalidade em Arte:

1. promover o entendimento de cruzamentos culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte... 2. Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade... 3. Incluir em todos os aspectos do ensino de arte (produção, apreciação e contextualização) problematização acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo. 4. Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder ... 5. Possibilitar a confrontação de problemas, tais como racismo, sexismo... 6. Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais. 8. Incluir o estudo acerca da transmissão de valores. 9. Questionar a cultura dominante... 10. Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas (BARBOSA, 1998, p.93,94).

Barbosa (2005) juntamente com autores internacionais fala acerca da Arte-Educação contemporânea, propondo a interculturalidade no ensino da arte, Marián Cao (2005) discute o currículo intercultural e Graham Chalmers (2005) a questão da atitude crítica no ensino de arte. Ela apresenta uma proposta com três pontos fundamentais "a) o que foi transferido para o Brasil e seu contexto original: b) a realidade socioeconômica brasileira e a sua relação com forças internacionais; e c) os contextos institucionais e ideativos" (Ibidem, p. 36).

O ensino de teatro na pós modernidade se pautou nos conceitos da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), que implicitamente influenciou o ensino de teatro no Brasil por meio da Proposta Triangular proposta por Barbosa (1998), na qual, a autora aponta a leitura de obras que requer esclarecimentos (aufklärung), buscando desenvolvimento da consciência emancipatória do indivíduo e capacidade de superar obstáculos impostos pelo capitalismo. O conceito frankfurtiano de indústria cultural viabilizou o redimensionamento da apreciação estética da Proposta Triangular ou pós modernista para o ensino de teatro, recuperando no sujeito sua autonomia, criatividade artística e a sua auto consciência, superando assim, os limites da livre expressão (Japiassu, 2001).

O teatro pós moderno procura intervir pedagogicamente buscando vencer deformações do aluno e a partir da proposta triangular visa uma formação sócio cultural crítica. A partir das décadas de 1980 e 1990 estudiosos, órgãos governamentais e associações, elaboram e organizam documentos oficiais no que se refere ao ensino de Arte, destacando a importância da arte para o desenvolvimento criativo e crítico do aluno.

A atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº 9.394, de 1996, que efetivou a obrigatoriedade do Ensino de Arte nos diversos níveis de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Menciona a arte nos artigos: 3º, 24º, 26º,

32º e 36, conforme "§ 2º. O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

A LDB afirma que a Arte deve especialmente garantir as expressões regionais, promovendo o desenvolvimento cultural dos alunos conforme Lei n. 12.187 de 2010. Notamos que a LDB nº 5.692, de 1971 utilizava a nomenclatura Educação Artística, a mesma, utilizada pelos cursos oferecidos pelas universidades e a LDB nº 9394/96 utiliza o termo ensino de "Artes", porém na época, não existia um currículo específico que orientasse os professores a ministrarem as aulas de Arte no ensino fundamental e médio.

Muito embora, nem sempre seja garantido aos professores da Educação Infantil e nas séries iniciais da Educação Básica o acesso às linguagens artísticas durante sua formação inicial, fato este ao verificarmos a grade curricular (ANEXO II) do curso de pedagogia da UFRN, instituição na qual está inserida nosso Lócus da pesquisa (educação infantil e ensino fundamental anos iniciais).

No entanto, é preciso olhar para a forma como a Arte está sendo ensinada nas escolas. Uma vez que estava ligado ao espontaneísmo, auto-expressão e liberação de sentimento, ora vinculada ao desenho geométrico ou técnica como um fim em si mesma.

Em 1997, o espanhol Cesar Coll foi convidado pelo Governo Federal brasileiro para efetuar uma consultoria acerca da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacional - PCN's de 1º a 4º série. Tal documento procura respeitar as diversidades políticas, regionais e culturais, cujas diretrizes orientam a educação no país separando por áreas de conhecimentos. A rede pública e privada adotam os parâmetros, porém os mesmos não têm um caráter obrigatório. Moreira (1990) aponta que há uma aproximação entre o modelo curricular proposto por Cesar Coll e a racionalidade de Tyler, ficando evidente que as perspectivas técnicas se encontram presentes na elaboração curricular.

No que se refere ao ensino de Arte, os PCNs (1997) evidenciam o ensino e aprendizagem de cada linguagem artística da primeira a quarta séries, do 1º e 2º Ciclo, situam que na primeira parte do documento a caracterização da área, os objetivos, conteúdos, além de analisar e propor encaminhamentos para o ensino e aprendizagem de Arte, e na segunda parte destaca quatro linguagens: Artes Visuais; Dança; Música e Teatro, além dos conteúdos relativos a valores, normas, atitudes e avaliação.

Os PCNs de Arte - 1ª à 4ª série - volume 6, indica os blocos de conteúdos de Teatro elegendo: Teatro da Expressão e Comunicação, Teatro como Produção Coletiva e

Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética, apontando os critérios para avaliação, considerando-o como área de conhecimento. O PCN contempla explicitamente a obrigatoriedade do ensino de Arte de acordo com a Nova LDB nº 9394/96, especificando o Teatro como área de conhecimento, a partir do primeiro ciclo educacional, ressaltando a importância do contexto cultural, a estética, diversidade, estabelecendo critérios de avaliações que visam os processos de aprendizagem e não o produto final. Assim como proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança, tanto no plano individual quanto no coletivo, propiciando exercícios de cooperação, diálogo e respeito mútuo. Sendo que cabe ao professor organizar as aulas, oferecer estímulos através de jogos, incentivar as relações entre os alunos, com a intenção de desenvolver uma leitura crítica acerca dessa linguagem.

As instituições escolares e professores do Brasil se pautam nas orientações curriculares de acordo com: LDB – Leis de Diretrizes e Bases; PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais; RCNEI Referencial Curricular para Educação Infantil e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. De acordo com Pacheco (2011b, p.31) a função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), Michael Apple influenciou o pensamento curricular brasileiro nos anos noventa, contribuindo significativamente para análises das políticas curriculares. Assim, Antonio Flávio Moreira (1990) se destacou nesse período com críticas as políticas curriculares nacionais e aos PCNs, uma vez que considerou como pontos negativos a naturalização dos conteúdos tradicionais, vislumbrando uma cultura comum, evidenciando a desqualificação dos professores, assim como a avaliação dos alunos e das escolas. Com relação aos PCNs, Moreira considera como “autoritário e verticalizado” (Moreira, 1990, p.243), uma vez que não contou com ampla participação da comunidade educacional.

Santana (2000) e Zordan (2010 apud Icle, 2012) apontam que o texto curricular dos PCNs faz referências a diversos discursos teóricos e em alguns pontos apresentam divergências, talvez pelo fato de tentarem atender as diferentes demandas dos estudiosos e pesquisadores em teatro e educação. Um currículo é sempre um território contestado em torno do qual se travam lutas (Silva e Moreira, 2001).

Para Moreira (apud Lopes e Macedo, 2010), essas políticas constituem um pensamento hegemônico, consideradas neoliberais, visando o mercado para gerar lucro. Daí, tais reformas tinham como princípios os pressupostos de Tyler, mesmo que fossem articulados com o construtivismo.

Barbosa (2009) também fez críticas aos PCNs, devido a Proposta Triangular (abordagem brasileira) não ter sido contemplada na área de Arte. Uma vez os PCNs brasileiros foram orientados por Coll, des-historicizando a experiência educacional brasileira, apresentando como inovação para Educação Nacional, outras nomenclaturas ao que se refere a aprendizagem: Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries). A autora também se refere aos parâmetros em ação, como uma cartilha para o uso dos PCNs, o qual determina o tipo de imagem a ser "apreciada" (grifo da autora) e o tempo (minutos) de observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

Desse modo, o ensino de teatro como área de conhecimento deve ser visto a luz da Proposta Triangular, a partir do fazer, contextualizar e apreciar, garantindo assim a inclusão de práticas pedagógicas que insiram o teatro como área de conhecimento no ensino básico, articulando teoria e prática inserido na proposta pedagógica da escola.

Moreira (apud Lopes e Macedo, 2010) diz que para o currículo ser democrático, se faz necessário considerar as experiências curriculares dos estados e municípios, incentivando as “escolas a produzir seus currículos, as experiências internacionais, os movimentos sociais e a literatura curricular nacional e internacional”. Assim, defende que se estabeleçam relações “entre curriculistas, especialistas disciplinares, técnicos do governo” e escolas (professores), defendendo que seja evidenciada a lógica das disciplinas (Ibidem, p.243).

Neste sentido, Gimeno e Gómez (1998) define que os conteúdos do currículo são o resultado das interpretações relativas às funções que desejamos que estes cumpram, em relação aos sujeitos, à cultura transmitida, à sociedade na qual estamos inseridos e à qual desejamos para o futuro.

Assim, os estudos contemporâneos Zabala (1998) e Gimeno e Gómez (1998) defendem a ampliação do conceito de conteúdo, que ultrapassa a delimitação de “resumo de saber acadêmico”, e passa a ser entendido como todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular

comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimento.

Os estudos realizados nos últimos anos, acerca do currículo, apontam que devemos superar as práticas reprodutoras de conteúdos pré-definido por especialistas fora do contexto escolar. Mas, isso só será possível se conhecermos a história de como sociedades, em diferentes tempos e espaços, elaboraram e organizaram o ensino-aprendizagem nas instituições escolares, percebendo que existem diferentes propostas de conteúdos, criadas e desenvolvidas na diversidade cultural, social e econômica.

4.3. Formação de Professores: Saberes, Competências e Fazeres

Desde o início de 1970 do século XX que o movimento de formação contínua de professores tornou-se um campo em grande evolução nos Estados Unidos, Europa e Brasil, tendo como foco a intervenção, formação, investigação Oliveira (2009) e a valorização da profissão docente.

Pozo (2002, p. 25) apresenta uma nova cultura da aprendizagem, uma vez que os ritmos de mudanças da sociedade contemporânea exigem cada vez mais novos conhecimentos, saberes e habilidades. Para ele, "cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura da aprendizagem". Se ao longo do tempo o que temos que aprender evoluiu, da mesma forma como tem de se aprender e ensinar também deveria evoluir. Rompendo assim, com a concepção tradicional da aprendizagem, pautada na memorização e reprodução do conhecimento, uma vez que a aprendizagem repetitiva é insuficiente. A necessidade de uma formação permanente ao longo de nossa vida atinge quase que todos os profissionais, devido as novas tecnologias (muito mais acessíveis e flexíveis) que nos impulsiona a aprendermos sempre coisas novas. Então, já que temos que aprender tantas coisas, é importante adotarmos estratégias de aprendizagens para aprendermos coisas distintas, por meio de uma cultura da compreensão, da reflexão e da crítica, para que possamos reconstruir nossos saberes.

Nos últimos anos muitos pesquisadores têm se dedicado a questão da formação de professores, apresentando variadas pesquisas que propõem teorias e métodos com diferentes concepções na formação inicial e contínua. Silva (2002) aponta que na literatura científica encontram-se muitas designações para formação contínua, como: profissionalização em exercício, desenvolvimento em equipe, educação permanente,

desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução de professores em exercício, formação ao longo da vida e outras denominações. Desse modo a autora distingue alguns grupos semânticos que nos remetem a diferentes orientações da formação: a) *noção de treino* – apresenta desempenhos de tarefas (competências profissionais – científicas e pedagógicas) específicas que o professor deverá desenvolver na sala de aula com objetivo à aprendizagem dos alunos; b) *noções de educação e desenvolvimento* – formação global do professor, quer desenvolver competências pessoais, mas também o desenvolvimento organizacional e social (instituição escolar e sistema educativo).

Dessa forma, a formação contínua esta vinculada a crença de que tal formação atualiza os conhecimentos e as competências necessárias para melhorar a prática. No entanto, o autor acima diz que apesar da crescente procura e das ofertas acerca da formação continuada, tem-se apresentado resultados ineficazes, devido à persistência de modalidades escolarizadas, pouco adequadas aos adultos integrados a contextos organizacionais complexos.

Com relação à questão da ineficiência que os sistemas educativos organizam à formação contínua dos professores, Perrenoud e Thurler (2002) dizem que na maioria das vezes as formações se dão em quatro dias, ou oito jornadas parciais durante o ano, visando à aceitação por parte dos professores de modelos didáticos e pedagógicos, centrando-se em saberes pontuais, ou então não se referem a sua demanda. No entanto, o autor propõe uma formação mais ampla, que compreende "interação e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e profissionalização interativa" (Ibidem, p.91).

Tardif (2008) identifica que as noções acerca do saber, perícia, competência, profissional designam modelos de saber e de poder. O problema não está na existência de saberes informais, cotidianos, experienciais ou tácitos, mas em conceituar esses diversos saberes através de uma noção imprecisa. Para tanto, o autor propõe uma refocalização conceitual acerca da concepção de saber, em função de três lugares: o sujeito (subjetividade); o juízo (julgamento) e argumento (discurso assertórico). Procurando identificar e definir os vários saberes docentes oriundos de diferentes fontes para a prática, "não se reduzindo a transmissão dos conhecimentos constituídos, mas como um saber plural, advindo da formação profissional (Ciência da educação e da pedagogia), saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Ibidem, p.11).

Para ele, os *saberes profissionais* são formulados pelas instituições educacionais (escolas, faculdades de ciências da educação) que produzem conhecimento e procuram incorporá-los na prática docente. Desenvolve-se a partir da formação inicial e contínua dos professores, na qual o professor entra em contato com as ciências humanas e as ciências da educação, porém não deve se limitar apenas na produção de conhecimento, mas também inseri-lo na prática docente; os *saberes disciplinares* emergem dos grupos sociais e da tradição cultural que são produtores de saberes. São os saberes que integram-se à prática docente a partir da formação (inicial e contínua) através das várias disciplinas, que estão relacionadas as diversas áreas de conhecimento, sendo transmitidos nos cursos e universidades; os *saberes curriculares* são categorizados a partir da instituição escolar e apresenta os saberes sociais (cultura erudita), apresentam-se em forma de programas escolares, os quais os professores devem saber aplicar (objetivos, conteúdos e metodologia); os *saberes experienciais* ou saberes práticos, que são saberes provenientes das suas funções e da sua prática docente, pautados no seu trabalho cotidiano, que advém da experiência (individual e coletiva) que se costuma chamar de saber, do saber-fazer e de saber-ser.

Segundo Tardif (2008), os saberes dos professores é um saber que está relacionado com a identidade deles, sua história de vida profissional e pessoal (experiência). Propiciando sua interação com os alunos em sala de aula e com outros profissionais na escola, relacionando-o com todos os elementos que fazem o trabalho docente, articulando assim aspectos individuais e sociais do saber do professor. No qual, os professores utilizam seus conhecimentos pessoais, pautados em diversos saberes que podem ser produzidos por eles em lugares sociais anteriores à sua formação, advindo da família do professor, da escola que estudou, da cultura no qual está inserido e outros provenientes das universidades, instituições de ensino e cursos de formação.

No entanto, se os cursos de formação continuarem a promover um currículo burocrático pautado nos conteúdos e objetivos distanciados da realidade das escolas, pouco irá contribuir para uma nova identidade profissional do professor.

Nas últimas décadas temos verificado no Brasil uma crescente desvalorização da profissão docente, principalmente ao que se refere a sua identidade, que é evidenciada por Melchior (apud Moreira e Pacheco, 2005) quando se trata dos professores do ensino fundamental séries iniciais frente aos professores das séries finais, embora estejam reunidos na LDB 5.692 desde 1971, persistem as diferenças com relação aos interesses

pelas diferentes disciplinas, as exigências de formação, a subordinação as normas e diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação. Porém o aspecto mais decisivo seja a decadência do seu salário, que interfere na sua dignidade e respeito à categoria. Na sua pesquisa, o referido autor comprova que tal fato, se deu a partir dos anos 60, com a quebra da vinculação dos recursos da receita para a educação.

Nóvoa (2002) diz que a formação docente não se constrói a partir de cursos, técnicas e conhecimentos, mas a partir de uma reflexividade crítica sobre as práticas e reconstrução constante de uma identidade pessoal. O autor aponta que a teoria dá indicadores, porém o que o indivíduo adquire como saber de referência está relacionado à sua experiência e à sua identidade. Desse modo, Ivor Goodson e Rob Walker (apud Nóvoa, 2002) apontam a necessidade de investir numa prática como um lugar de produção do saber e que se deve ter também uma atenção às vidas dos professores, uma vez que o saber do professor está ligado à sua identidade e experiência.

Para Nóvoa (2002) para a ação pedagógica se faz por meio da pluralidade de valores, de crenças e ideais, no qual a pedagogia deve apostar no aproveitamento de todas essas situações no cotidiano escolar. Sendo que o que faz a diferença na educação não é o produto final mas o processo, ressaltando a pedagogia do processo, que vislumbra o regresso dos atores educativos numa dimensão reflexiva da profissão docente. Assim, aponta que os professores são consumidores e produtores de materiais de ensino; são executores, criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; são técnicos, profissionais críticos e reflexivos. A formação contínua deverá valorizar as formações informais, partindo da autoformação ao investimento educativo das situações profissionais, articulando os projetos educativos da escola, evidenciando sua autonomia na instituição, a partir de um trabalho criativo e livre dos seus projetos, com foco na construção de uma identidade pessoal e profissional crítica.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Portanto, é preciso possibilitar que o professor reflita sobre sua prática, mesmo que seja a partir de sua curiosidade ingênua, para que, percebendo-a como tal, vá transformando-a numa prática crítica. Assim, se faz necessário estabelecermos uma relação entre a prática docente como espaço de construção de sentido na ação docente e a teoria, no qual a teoria servirá de ferramenta para reflexão crítica, sendo, portanto fundamental para o desenvolvimento profissional.

Oliveira (2009) busca clarificar as terminologias entre formação contínua e desenvolvimento profissional. Para ela, a utilização do conceito de desenvolvimento profissional em substituição a formação continuada se refere ao descontentamento pelo caráter diretivo e o fraco resultado obtido na formação contínua.

Desse modo, Oliveira diz que desenvolvimento profissional se refere aos processos vivenciais, centrado na participação do professor, no conhecimento formal e não formal, cujo objetivo é promover mudanças educativas a favor dos alunos, família e comunidade. Hargreaves e Furlan in Oliveira (2009) apresentam três perspectivas de desenvolvimento profissional:

- Como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s) - É uma forma de transmitir à profissão competências técnicas e várias estratégias de ensino, orientada por uma visão mecanicista, linear e unidirecional, formada por pacotes formativos. Assim, por ser um processo imposto por peritos externos à escola gera resistência e falta de comprometimento do corpo docente. Segundo os autores acima, o poder atribuído à investigação é tido como superior à sabedoria prática do corpo docente;

- Como compreensão pessoal - Nessa perspectiva envolvem mudanças mais profundas, é um processo de desenvolvimento pessoal, em que os pensamentos, as crenças e atitudes têm um papel fundamental. O desenvolvimento e as aprendizagens podem ser pesquisados e estudados a partir de diferentes paradigmas científicos (Kunh in Oliveira, 2009), visões do mundo (Pepper in Oliveira, 2009) e visão do homem como pessoa global (maturidade psicológica, ciclos de vida, carreira profissional - incentivos e promoções).

- Como mudança ecológica - que podem ser analisadas como dois níveis: no contexto do trabalho e do contexto do ensino. No primeiro, o horário da escola pode contribuir para um tempo de planificação coletiva ou não, e também possibilitar apoio profissional para um professor novato. A questão da liderança é outro fator apontado, como também alocação de recursos. O segundo aspecto que se refere ao contexto do ensino, Hargreaves in Oliveira (2009), diz que a cultura docente colaborativa está relacionada com o avanço da mudança educacional.

Estas três perspectivas apresentam visões diferentes de mudança, a primeira se refere ao mecanicismo, a segunda diz respeito a mudanças de comportamentos, pensamentos e atitudes e a última perspectiva apresenta outra visão do mundo, que é contextualista, influenciando a revisão da literatura para estudos de desenvolvimento profissional no contexto da prática.

Silva (2002, p.126) considera que o desenvolvimento profissional se estrutura não apenas a partir do domínio de conhecimentos, mas através das atitudes dos professores, das relações interpessoais, das competências pedagógicas e também um conjunto de competências que vislumbram a construção de identidade profissional e pessoal. Para a autora, o conceito de formação situa-se em dois polos distintos: 1) na dimensão do saber e do saber fazer, numa visão valorativa do domínio profissional e do formando, exigindo saberes e competências especializadas; 2) na dimensão do desenvolvimento global do sujeito, “redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser”, num processo de construção integradora das dimensões constitutivas do sujeito na autorreflexão.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002) a *pessoalidade* é a principal característica de competência, pois qualquer tentativa de atribuição de competência a objeto se torna inadequada. A concepção de competência no contexto educacional é abrangente, pois mantém vínculos com a ideia de disciplina. As disciplinas de matemática, geografia, arte e história são definidas, os currículos constituem um conhecimento relevante para tornar os alunos competentes. Assim, Perrenoud e Thurler (2002, p.142) exemplifica: "alguém leu um livro, diz que entendeu tudo, porém não consegue expressar de alguma forma o que leu ou sentiu, falta tal competência". As disciplinas servem de instrumento para desenvolvimento da competência da pessoa para se expressar e argumentar convincentemente.

O referido autor evidencia outro elemento de competência que deve estar inserida num *âmbito*, o qual faz menção ao contexto em que ela se exerce, assim quanto melhor for delimitado o âmbito de referência, mais fácil se torna caracterizar a competência da pessoa.

A *mobilização* é outro elemento de competência fundamental apontado por Perrenoud e Thurler (2002), que é a capacidade de recorrer ao que se conhece para realizar o que se deseja que possam ser relacionadas aos esquemas de ação mais simples até as formas mais elaboradas do conhecimento. Os alunos precisam ser incentivados a estudar as matérias em função dos seus interesses, com finalidade da construção da cidadania, ligado as experiências pessoais com a finalidade de argumentação diante de confrontos e resolução de problemas.

Assim, segundo Perrenoud e Thurler (2002, p.13) competente é o indivíduo que "[...] julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir

determinada situação de forma conveniente e adequada." Desse modo, o professor deverá adquirir conhecimentos necessários para desempenhar seus saberes.

Tavares (apud Silva, 2002) expõe a questão acerca das competências, apresentando: *Competências científicas* (conhecimento científico); *Competência pedagógica* – saber operacionalizar (saber fazer) tendo em vista os alunos, os contextos, os recursos, metodologias e estratégias; *Competências pessoais*: desenvolvimento intrapessoal e interpessoal do professor (saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar).

Desse modo, Pacheco (2011a) aponta competência como qualificação pessoal e profissional, adquiridas nos contextos de conhecimentos apresentando diferentes tipos de competência a partir da visão de estudiosos: Competência cognitiva (cognição) relacionada a ciência do conhecimento; Competência Operacional (habilidades, capacidade de saber mobilizar recursos cognitivos) natureza comportamental e funcional e Competência transversal (aptidões do indivíduo) metodológica (Rey apud Pacheco, 2011a).

No entanto, apesar dos diferentes tipos de competências abordados pelos estudiosos, Pacheco (2011a) revela que o que tornaria mais inovador nas reformas curriculares seria a inserção das competências transversais (metodológicas) como elemento estruturante das aprendizagens, por adotar conteúdos mais pragmáticos, valorizando os saberes construídos na ação. Tal valorização já era apontada no início do século XX por Dewey, para o qual, o pragmatismo é uma avaliação de meios e fins por suas condições na experiência.

4.4. Formação de Professor de Arte no Brasil

A docência em Arte constitui um grande dilema no Brasil, os quais apontam a falta de professores formados nas redes de ensino em suas áreas específicas (artes visuais, dança, música, teatro) e a falta de cursos de formação continuada para o ensino de Arte.

Os equívocos epistemológicos, conceituais e metodológicos apresentados se referem a aqueles que os reproduzem sem compreenderem as bases teóricas e curriculares que os alicerçam. Como por exemplo, as distorções em relação à proposta Triangular lançada pela professora Ana Mae Barbosa, no qual a contextualização da produção resume

por alguns professores em trabalhar releituras de obras de arte e bibliografia dos artistas (Zordan apud Icle, 2012).

De acordo com Santana (2000), nas últimas décadas do século XX, foram realizadas no Brasil pesquisas sobre como se dá o ensino de Teatro nas escolas, muitas delas foram experiências realizadas nas escolas, tendo como contribuição o “intercâmbio com o estrangeiro, seja através da divulgação de livros, artigos e relatórios de pesquisa”, como exemplo, a obra de Spolin (Improvisação para o teatro); a “implantação dos cursos de pós-graduação específicos em arte”; e o “agrupamento de profissionais em entidades acadêmicas e sindicais, propiciando realização de congressos e simpósios” (Ibidem, p.29). Santana apresenta um panorama sobre o ensino de Teatro nos cursos de Artes das Universidades, o qual mostra a falta de comprometimento em alguns cursos. Essa situação é muito mais agravante com relação ao curso de Pedagogia, uma vez que o ensino de Teatro não é contemplado na maioria das Universidades brasileiras. O que queremos dizer é que não podemos ficar parados e continuar repetindo as mesmas práticas pedagógicas realizadas antigamente, pois temos a consciência de que a linguagem teatral deve ser assumida no contexto escolar como área de conhecimento.

No tocante ao CES/CNE 0146/2002, o curso de Teatro na Universidade deve compreender uma formação ética, teórica, artística, técnica e cultural que o capacita na atuação profissional qualificada e na investigação de novas técnicas, metodologias, linguagens e propostas estéticas. Buscando sempre a atualização profissional, para interferir no mercado de trabalho, criando outras possibilidades de atuação intelectual e artística (produção de espetáculos teatrais, da pesquisa e da crítica teatral), assim como metodologias de ensino adequadas à linguagem teatral.

Segundo Koudella (apud Santana, 2013) a terminologia Pedagogia do Teatro, aparece pela primeira vez no Brasil a partir da sua tese Brecht: um jogo de aprendizagem (1988) incorporando reflexões acerca da teoria e a prática da linguagem artística do teatro nos diversos níveis de ensino. Tal termo, pretende ampliar o espectro da pesquisa de teatro, buscando os dramaturgos, teóricos e encenadores para fundamentar o trabalho do teatro, entendendo-o em toda sua complexidade.

No entanto, Icle (2009) discute as terminologias utilizadas nos cursos de teatro - Pedagogia Teatral ou Pedagogia do teatro apresentando algumas dificuldades metodológicas de diferentes ordens: primeira dificuldade - o problema da delimitação das verdades teatrais surgidas na segunda metade do séc XX que tratam o teatro como todas as

manifestações culturais, nas quais os homens se façam a ver de modo fictício e intencional; segunda dificuldade - o teatro enquanto ciência do ensino-aprendizagem se torna objeto difícil de ser delimitado na fronteira de uma arte em constante mudança, marcado nas próprias práticas teatrais; terceira dificuldade - diz respeito a gênese da Pedagogia Teatral: o processo que fez do teatro práticas sociais de humanização.

Tais estudos evidenciaram a inserção do teatro na escola, que de acordo com o autor acima apontam dois contextos: o primeiro acerca da legitimidade de tal arte, uma vez que se apresentava como uma atividade livre, cujos objetivos eram questionados acerca da aprendizagem, sendo necessário um diálogo com os pressupostos da Escola Nova, garantindo assim sua presença na escola. E, o segundo ponto, tentou responder as questões postas no primeiro, adaptando as atividades relacionadas ao teatro às rotinas escolar.

Desse modo, apesar da inserção do teatro com suas várias denominações (artes cênicas, arte, educação artística), no que se refere a formação inicial dos professores nos cursos de Arte e os avanços na legislação LDB, PCNs, diretrizes curriculares e pareceres do CNE. Santana (2013, p.96) diz que nas escolas, salvo algumas exceções, os professores continuam repetindo modelos tradicionais do fazer teatral. Fato que segundo ele, deveria estar superado, uma vez que a "orientação curricular vigente em todos os níveis de ensino propõe a superação da polivalência e das práticas espontaneistas que compreendiam a Arte na sala de aula como mera proposição de atividades desconexas, fragmentadas ou sem sentido".

No entanto, ainda são poucas cidades brasileiras que têm em suas escolas professores que possuem saberes acerca do teatro, uma vez que os cursos superiores não atendem a demanda da educação básica. Além da ausência da Arte nos projetos políticos pedagógicos, do tempo insuficiente na grade curricular, da carência de materiais e condições ambientais, ainda existe a predominância de aulas expositivas pautadas em livros didáticos na maioria das escolas.

Neste sentido, Rocha in Barbosa (2010) aponta que apesar da inserção da Arte como disciplina obrigatória, isto não garante sua qualidade, uma vez que a maioria dos professores não tiveram acesso durante sua formação inicial a essa área de conhecimento. Por isto, acredita-se que só uma formação continuada pode oferecer condições aos professores para "aprofundamento nos conteúdos referentes às questões estéticas, artísticas, comunicativas e cognitivas da arte" (idem, p.249). Os cursos de formação continuada devem estabelecer uma relação entre teoria e prática, e contribuir para a reflexão sobre os

saberes tácitos e reelaborar os esquemas de ações dos professores, transformando a prática de ensinar arte na escola fundamental.

De acordo com as pesquisas de Mödinger apud Icle (2012), sobre a formação de professores nos cursos de graduação em teatro, as dificuldades encontradas pelos seus orientandos nas escolas foram: ausência de espaço, material inadequado, ausência de professores específicos de teatro na maioria das escolas, resistências dos alunos e professores para trabalharem com teatro. Como orientador das ações pedagógicas dos seus alunos/estagiários propõe focar nos eixos de produção artística, contextualização do teatro a partir de aulas expositivas, pesquisas sobre o teatro ocidental, leitura de textos e a apreciação estética de espetáculos teatrais. Tal orientação evidencia a Proposta Triangular proposta por Barbosa (1998).

Durante a formação de seus alunos/professores, Mödinger (Icle, 2012) propõe a contação de histórias, os Jogos Teatrais (Spolin) e Jogos Dramáticos (Ryngart), bem como as propostas do Teatro do Oprimido (Augusto Boal), integrando informações históricas, estéticas e prática teatral, assim como a utilização de novas tecnologias. Para ele, a formação de um professor-artista persegue uma transformação nas estratégias como a transformação do professor.

A prática teatral na educação é evidenciada pela concepção que o professor tem acerca de pedagogia e do teatro (Icle, 2009). Sendo necessária uma formação de professor no desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentado na prática, na construção de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências da docência.

Em se tratando dos meios pedagógicos para referenciar a prática, devem-se evidenciar os saberes da experiência, que são apreendidos pelo professor, desde criança, ainda como aluno, como professores, nas trocas com seus pares nas discussões sobre os diferentes pontos de vista, num processo de reflexão e os saberes que são transmitidos nas escolas - saberes pedagógicos (aqueles que abrangem as estratégias de aprendizagem dos alunos). Uma formação docente que possibilite a construção de novos saberes, propiciando a elaboração de um currículo que oriente o ensino, no que se refere à linguagem teatral como área de conhecimento, refletindo e recriando seu fazer pedagógico, mantendo um diálogo com o referencial metodológico. Para Barbosa (2002) a arte inovadora é aquela que educa seu público em modos de percepção.

No entanto, ainda precisamos avançar muito no que se refere ao ensino de Arte como de direito intercultural, principalmente no que tange à linguagem teatral, pois no

Brasil temos diferentes classes sociais em diferentes contextos regionais (centro-oeste, norte, nordeste, sudeste e sul) para tanto, precisamos realizar nossas pesquisas, respeitando as diversidades e desafiando a formação dos nossos docentes para um ensino de qualidade.

CENA V. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação e nas Ciências da Educação tem evoluído desde o final do século XIX até os dias de hoje, durante esse período ocorreram mudanças significativas no campo educacional nos diferentes setores científicos, tendo sempre como foco os fenômenos educativos.

5.1. Investigação qualitativa

Amado (2013) aponta a complexidade da ação educativa a partir da tríade dos planos *filosófico*, *científico* e *praxeológico*. O plano filosófico se refere ao sentido mais humano, dos valores transmitidos pela Educação a partir de intenções e práticas. Nesse plano, cabe refletir e propor objetivos que orientarão para o (auto)aperfeiçoamento do processo educativo. No plano *científico*, o autor se refere a busca de conhecimento "(estudo empírico – experimentação, observação, inquirição)" dos sujeitos envolvidos no processo educativo e de uma descrição e análise crítica das práticas. A utilização dos enquadramentos disciplinares específicos para compreender os diversos fenômenos, contribui para a construção do saber interdisciplinar e transdisciplinar no campo da Educação. E por último, o plano *praxeológico*, *que se refere* às decisões da prática educativa cotidiana, a ação do educador, a resolução dos problemas, o planejamento, a sistematização do seu trabalho pautado nos modelos científicos, não incluindo-se no domínio anterior.

No entanto, apesar de serem planos diferenciados, não pode haver uma dissociação entre esses três planos, mas sim, uma interlocução e interação entre eles, uma vez que aprofunda o conhecimento acerca do ser humano (afetividade), amplia a compreensão do conhecimento científico dos fatos e das práticas educativas, vislumbrando uma prática educativa reflexiva filosófica e de investigação empírica, buscando assim, inovação curricular.

Desse modo, investigadores em educação buscam bases teóricas para especificar métodos para suas pesquisas. Segundo Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa só passou a ser utilizada nas ciências sociais a partir dos anos setenta, devido os tumultos e mudanças sociais. Os investigadores ficaram mais sensíveis para os problemas

educativos e as agências estatais passaram a subsidiar a investigação que utilizava métodos qualitativos.

A investigação qualitativa também é designada por naturalista, uma vez que o investigador está inserido no contexto natural. Essa abordagem trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, assim, para dar conta desse universo, uma das implicações da investigação qualitativa incide sobre os procedimentos adotados, apontando algumas exigências como: a presença do pesquisador durante as observações no campo de pesquisa; realizar a pesquisa de campo num tempo mínimo de um ano letivo escolar e diversificar os instrumentos de recolha de dados - observação direta, entrevistas, levantamentos dos documentos (Lüdke e André, 1986).

Sanchez Blanco apud Amado (2013) diz que o importante para o investigador é tomar consciência dos valores que levamos conosco, para além dos já incorporados pelos participantes como práticos no cenário a investigar. Aprendendo durante a investigação a ser críticos no seu contexto, e também aceitar que sejam críticos conosco. Possibilitando que os participantes durante a investigação dialoguem com o/a investigador/a, acerca das nossas próprias ações e os princípios em que elas se baseiam. Dando voz aos sujeitos investigados, conferindo-lhes o lugar de colaboradores e de co-autores do trabalho final.

A investigação qualitativa apresenta cinco características: 1) Ambiente natural - sendo o investigador o principal instrumento, uma vez que ele se insere in locus para solucionar/responder questões educativas, utilizando registro escrito, gravado e filmagem, para compreender melhor as ações que são observadas; 2) Descritiva - os dados recolhidos (imagens ou palavras) são transcritos analisados na sua totalidade, e respeitando de forma minuciosa; 3) O processo é mais importante que os resultados ou produtos - evidenciam-se as atitudes dos professores e o modo como essas atitudes são traduzidas nas interações do cotidiano escolar; 4) Analisar os dados de forma indutiva - os dados recolhidos vão sendo categorizados e analisados, buscando compreender quais dados são mais importantes; 5) O significado é o mais importante - Os investigadores estão interessados em compreender o "modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" (Bodgan e Biklen, 1994, p.50), estabelecendo-se um diálogo entre os sujeitos e os investigadores.

Amado (2013) apresenta a investigação qualitativa como uma opção por uma estratégia, que se dá em virtude da natureza do contexto em análise e da questão que se pretende investigar, dos dados empíricos e dos procedimentos utilizados para solucionar o problema, e não pela preferência do investigador.

5.2. Estudo de Caso

Nesta investigação se fez a opção pelo estudo de caso, que possibilita a imersão do investigador na pesquisa para responder as questões postas na complexidade dos fenômenos sociais. O estudo de caso começa a partir da escolha do tema que irão aprofundar e das pessoas que serão entrevistadas, assim como a recolha de dados e sua exploração, além da organização do seu tempo que irão dispor, pois à medida que o tema vai sendo conhecido e explorado, os planos podem ser modificados. Antes de decidir sobre o caso que irá eleger como metodologia da pesquisa, o pesquisador deverá definir as finalidades do estudo, o tipo e a modalidade do estudo de caso. Segundo Pacheco (1995 apud Alves, 2002, p.67), “[...] toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”.

Devido a variedade de tipologias de estudos de casos que surgem na literatura, apontamos inicialmente a proposta de Stake (1995, apud Coutinho e Chaves, 2002) que apresenta três critérios para a escolha de um caso.

a) Estudo intrínseco - quando o investigador pretende compreender um caso que contém todas as suas particularidades e o que têm de comum entre si. O objetivo não é construir teoria. O investigador é convidado para realizar um estudo sobre o caso solicitado por determinada organização ou entidade. Este estudo está ligado a estudos de caso avaliativo, quando por exemplo encomendam a avaliação de projetos ou programas.

b) Estudo instrumental - quando estamos diante de uma necessidade de uma compreensão holística, na qual poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular, funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenômeno(s), ou contextualizar uma generalização aceita.

c) Estudo coletivo ou múltiplo - quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar pela comparação o conhecimento mais profundo sobre o fenômeno, população ou condição.

Para Stake, os pesquisadores de estudo de caso buscam o que é comum e o que é particular no caso, para tanto procura mostrar alguns aspectos: a natureza do caso; o histórico do caso; o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); outros casos pelos quais é reconhecido; os informantes pelos quais pode ser conhecido. Para ele, o

estudo de caso procura mostrar a peculiaridade do caso ao invés de privilegiar a generalização para além do caso.

Stenhouse (1994 apud Amado 2013, p.120) apresenta quatro estilos de estudo de caso: estudo de caso etnográfico, de avaliação, educacional e de investigação-ação:

- Estudo de caso etnográfico: estudo de um único caso, por meio da observação participante, utilizando a entrevista, com foco nas interpretações dos contextos em que estão inseridos.

- Estudos de caso avaliativo: um único caso ou vários casos são estudados, com objetivo de proporcionar informações relevantes aos educadores ou políticos.

- Estudos de caso educativo: os investigadores estão preocupados com a compreensão educativa, adotando assim uma proximidade com a estratégia do etnógrafo ou do avaliador.

- Estudo de caso de investigação-ação: o investigador busca ajudar para o desenvolvimento do estudo de caso ou dos casos. "[...] através do feedback de informação que pode guiar a revisão e refinamento da ação" (Ibidem, p.121).

Yin (2005) aponta que para definir as estratégias da pesquisa de estudo de caso, se faz necessário identificar qual o tipo de questão será apresentada. Assim o autor classifica os estudos de caso como: exploratórios, explanatório e descritivo.

- Estudo de caso exploratório - utiliza-se questões do tipo "o que", com o objetivo de desenvolver hipóteses quando um fenômeno foi pouco estudado, exigindo um estudo aprofundado para demarcar os problemas ou fenômenos da realidade;

- Estudo de caso explanatório - utiliza-se questões do tipo "como" e "por que", tais questões estabelecem ligações operacionais que precisam ser tratadas ao longo do tempo, quando os dados determinam as relações de causa e efeito em situações reais, ou seja de que forma os factos acontecem em função uns dos outros;

- Estudo de caso descritivo quando ocorre uma descrição detalhada de uma intervenção de um fenômeno no seu contexto natural;

Bodgan e Biklen (1994, p.90) apontam vários tipos de estudos de casos, sendo que cada um deles apresentam métodos específicos, assim apresentam três classificações: histórias de vida, estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica, estudos de caso de observação.

- Histórias de vida: é determinado pela natureza do sujeito potencial.

- Estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica: os estudos acontecem numa organização específica, num tempo determinado, pautado em entrevistas com pessoas relacionadas com a organização, observação da escola e nos documentos existentes na organização. No entanto, às vezes esse tipo de estudo não se efetua, pelo fato das fontes de informações serem insuficientes.

- Estudos de caso de observação: que se dá a partir da observação participante, num local específico da organização (sala de aula, refeitório, etc), com um grupo específico de pessoas, durante qualquer atividade da escola.

Assim, após análise das diferentes técnicas de estudos de casos, a pesquisa se inseriu no estudo de caso de observação, que se deu a partir da observação participante. Desse modo, para realizarmos a pesquisa de campo, após a definição dos objetivos e delimitação do campo de observação, se fez necessário saber quais critérios, métodos e instrumentos seriam utilizados. Daí, Estrela (1994, p.30) apresenta as "formas e meios de observação", apontando algumas distinções entre as formas de observação, que podem seguir alguns critérios como: 1- Situação ou atitude do observador "participante ou não participante, distanciada e participada, intencional e espontânea"; 2- Processo de observação "sistemática e ocasional, armada e desarmada, contínua e intermitente, direta e indireta"; 3- Campo de observação "molar e molecular, verbal e gestual, individual e grupal".

Na observação participante o investigador desempenhará um papel definido na instituição que observa. A observação participante não tem o papel de um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo participar ativamente dos acontecimentos a serem pesquisados.

Estrela (1994) desenvolveu a técnica de recolha de dados denominada de "observação participada" utilizada nas salas de aulas quando se realiza trabalhos artísticos, oficinas e aulas de Educação Física. Geralmente nas aulas em que os alunos estão centrados num determinado trabalho, sem dependência da mediação direta do professor. O observador intervém no trabalho do aluno, ajudando-o eventualmente, ou solicitando alguns esclarecimentos, sobre o que ele está fazendo (como, por que e para quê).

Dessa forma, apontamos que a observação participada se fez presente em alguns momentos das nossas observações, uma vez que trabalhamos com professores no processo de ensino artístico, durante a confecção dos bonecos, silhuetas e cenários.

Para tratarmos os materiais, codificá-los, transformar esses dados, levamos algum tempo, uma vez que necessitávamos de mais elementos para realizá-lo. Como método de recolhimento de dados elegemos: Análise documental – Instrumentos de Operacionalização - *Institucional*: PCN de Arte, *Pedagógicos*: Projeto Político Pedagógico, Plano de aula. E como Instrumentos de Investigação - Entrevistas semi estruturadas, Sessões de estudos - sensibilização dos professores (aulas expositivas, práticas e elaboração de peça) e Observação da prática. Buscamos aplicar alguns procedimentos da análise de conteúdo nos materiais (Bardin, 2011, Amado, 2013) como técnica de análise de dados. Para melhor organizar nosso trabalho com relação a análise de conteúdos (APÊNDICE II), com todas as etapas do processo, que nos permitiu visualizar todo o processo de elaboração e construção das análises de conteúdos.

A partir dos estudos de Bodgan e Biklen (1994), Bardin (2011) e Amado (2013) utilizamos como procedimentos a etapa da preparação do material, o processo de inferência ou de dedução lógica, cujo interesse se viabiliza no que os conteúdos poderão nos ensinar depois de serem classificados. Assim, durante o processo da pré-análise se fez necessário leituras fluentes dos materiais (entrevistas, planos, proposta político pedagógica e observações).

5.3. Percurso com teatro de animação

Foi a partir do ingresso no doutoramento na Uminho, que nossa trajetória reencaminhou a pesquisa sobre o *ensino de teatro de animação nos anos iniciais do ensino fundamental*. Tivemos contato com o Teatro de Animação na Uminho, por meio da disciplina ministrada pela Profa. Dra. Carla Maria Faria A.P. Antunes, a quem seremos eternamente gratos pela acolhida e apresentação ao teatro de bonecos, oportunizando-nos maiores conhecimentos acerca dessa linguagem. Durante as aulas ministradas pela professora, observamos e registramos todo o processo de construção dessa linguagem, através de fotos, filmagens e anotações dos trabalhos com teatro de animação - bonecos: de luvas (fantoques), de fios – marionetes (marionetas em Portugal) e silhuetas (sombras). Nestas aulas tivemos acesso a construção dos fantoches (papel maché) e silhuetas articuladas (Teatro Sombras), estabelecendo relações entre movimento corporal e a materialidade dos bonecos.

Foi então, que direcionamos nosso foco a essa arte efêmera, e fomos à busca de maiores conhecimentos teórico prático, e para nossa sorte em Portugal estavam acontecendo oficinas e espetáculos, além das encenações de marionetes apresentadas por artistas locais em praças públicas de Braga, que encantavam adultos e crianças.

Participamos durante o mês de junho de 2011 da 12ª Bienal Internacional de Marionetas em Évora e do IV Encontro de Marionetas em Montemor-o-Novo, ambos na região de Alentejo, sul de Portugal. O evento da bienal internacional organizado pelo CENDREV – Teatro Garcia de Rezende nos possibilitou como espectador apreciar vinte e um espetáculo das várias Companhias participantes (APÊNDICE III) de diferentes países da Europa. As peças foram apresentadas em praças, largos, jardins públicos, hotel, pátio do Grupo Pró Évora, salas e no teatro Garcia de Rezende. Os espetáculos articularam todas as linguagens de animação: teatro de bonecos (luvas, fios, sombras, manipulação direta), objetos, formas e luzes, contracenando em alguns momentos com o teatro de pessoas. A partir daí, buscou-se conhecer a história do teatro de animação, seus tipos, gêneros, contextualizando-o no tempo e espaço, mas para tanto, se fazia necessário os conhecimentos acerca da construção e manipulação dos bonecos, elaboração dos textos, assim como um trabalho com o corpo do ator manipulador.

Desse modo, no IV Encontro de Marionetas de Montemor-o-Novo, organizado pela União Internacional da Marioneta Centro Português da Unima, apresentou dez espetáculos teatrais, que apresentavam diferentes tipos de animação (APÊNDICE IV). O evento oportunizou vivenciar workshops “As formas contemporâneas do teatro de marionetas”, na Universidade de Évora - PT. E do Masterclass: “A relação entre a marioneta, o actor e o espaço”, ambos ministrados pelo Belga Luk de Bruyker, que foi dividido em duas sessões, a Sessão 1 - Uma introdução à relação entre as marionetas, os comediantes e a cenografia. Na Sessão 2 – A arte da sombra de karagöz a Gioco Vita, o trabalho foi pautado em experiências práticas e contextualizações.

Para entender como se dá o teatro de sombras, buscou-se a participação no Workshop ministrado pelo português Raul Constante Pereira membro do grupo Limite Zero Associação Cultural, – (Porto - Portugal). Assim, foram apresentados conhecimentos teórico-práticos que aprofundaram técnicas e metodologias da construção e animação de silhuetas (sombras) propiciando a criação de um espetáculo de teatro de sombras. Em Braga-PT, a participação no MIMARTE – Festival de teatro realizado no mês de Julho de 2011, organizado pelo Município de Braga/Cultura com apoio do Museu de Arqueologia

D. Diogo de Sousa, contribuiu com o estudo, uma vez que apresentou dez espetáculos (APÊNDICE V) distribuídos no Rossio da Sé e no Teatro Circus.

Em Maia-PT, a apreciação do espetáculo "Puppetologia", termo utilizado pelo bonequeiro português Rui Sousa para designar espetáculos de marionetes, acabou oportunizando uma oficina para confecção de marionetes de fios, manipulação direta de bonecos e máscaras, enriquecendo o conhecimento acerca do teatro de bonecos.

Para contextualizar a história dos bonecos, se fez necessário uma visita ao “Museu da Marioneta” no convento da Bernardas em Lisboa. Aproveitando a passagem por Lisboa, o Teatro D. Maria II, oportunizou uma das mais antigas manifestação teatral do Japão - teatro Nô, com a peça “Auto da Barca de Viagem” e “Sorin” apresentada pelo grupo Sakuramakai, contemplando o teatro de máscaras.

De volta ao Brasil, em São Paulo foram apreciadas trinta e cinco peças com relação ao teatro de animação. No mesmo período a Biblioteca Monteiro Lobato apresentou quatro espetáculos³, trazendo para o receptor adulto o gênero do drama e da comédia através dos bonecos com manipulação direta.

O projeto da Cia Truks em parceria com a Prefeitura de São Paulo, apresentou oito peças (APÊNDICE VI), além de apresentação da Mariza Basso Formas Animadas com o espetáculo: João come Feijão, as peças foram apresentadas nas Escolas Estaduais na Zona Leste e na Biblioteca Monteiro Lobato. Os textos apresentados estavam adequados para a faixa etária das crianças, traziam temas lúdicos, assim como questões de inclusão social e valores morais. Os atores animadores ora estavam ocultos, ora visíveis ao público, um dos grandes diferenciais da Cia Truks foi os atores animadores se apresentarem vestidos de branco, o que não interferiu na apresentação, uma vez que o olhar dos espectadores se voltava apenas para os bonecos animados.

No SESC – Serviço Social do Comércio, situada no bairro do Ipiranga-SP, apresentou a peça A Bruxinha Atrapalhada, inspirada no livro de Eva Furnari, o espetáculo transforma uma história sem palavras em uma peça sem diálogos, trazendo muitos elementos do teatro de animação, sombras, bonecos, objetos, teatro negro, além dos truques de mágica e efeitos especiais. O Espaço Sobrevento situado no Brás-SP, trouxe do Rio Grande do Sul a Cia A Caixa do Elefante o espetáculo “A Tecelã”, o grupo apresentou um espetáculo para adultos, articulando teatro de pessoas e teatro de bonecos.

³ - Contação de Histórias com Kelly de Castro e Pés Descalços, O princípio do espanto e Pequenas Coisas (Cia Morpheus).

No Centro de Estudos e Práticas do Teatro de Animação situado na Biblioteca Monteiro Lobato, sob a coordenação da Cia Truks, através do Programa Municipal de Fomento ao teatro, que desenvolvem atividades voltadas para a formação de profissionais do teatro de animação. Oportunizou a participação em uma oficina ministrada pelo diretor da Cia Truks – Henrique Sitchin, cujo objetivo foi elaborar, criar e animar um boneco, dando vida através dos seus gestos e atitudes representando um ser animado. Este espaço é referência para o teatro de animação, é um polo de experimentos e buscas por novas e renovadas linguagens teatrais. Também são realizadas mesas redondas, palestras, discussões de projetos, estudos e reflexões acerca do fazer teatral.

Durante o período de agosto de 2011, ocorreu em São Paulo o festival “Sesi Bonecos do Mundo” - São Paulo, no qual foi apreciado treze espetáculos (APÊNDICE VII) e uma Exposição dos Espetáculos - 40 anos do Grupo Giramundo de Minas Gerais. Além desses espetáculos foram oferecidas duas oficinas. Uma com relação à confecção de marionetes: “Fazendo e Manipulando Marionetes”, ministrado pelo russo Viktor Antonov (principal artista do teatro Mini-Dlin). Compartilhando seus segredos profissionais na confecção de bonecos, construindo peças com ressaltos ou reentrâncias encaixando uma peça na outra, possibilitando assim uma melhor articulação, como também, suas habilidades no controle e manipulação de marionetes. E a outra, foi ministrada pelo ator-manipulador Marcos Ribas, onde desenvolveu uma oficina “Confecção, Composição Cênica e Dramaturgia de Animação”, que possibilitou a construção de uma cena a partir de objetos, estabelecendo relação com o movimento corporal do ator animador e do boneco animado. Também, ocorreu a participação na oficina ministrada pelo integrante do grupo Sobrevento, o qual propôs a manipulação de diferentes bonecos (marionetes com fios, fantoches, manipulação direta) e a construção de máscaras neutras e bonecos de jornal que foram animados a partir do olhar e interação com a plateia.

Em Natal-RN, foi apreciada a peça do Grupo Circo Fokus Bokus, que apresentou uma linguagem visual e cênica através do teatro negro da Bulgária, quebrando barreiras com idiomas e idades, cujo princípio se faz através de truques de ótica, uma vez que o olhar no escuro (luz negra) não distingue as imagens dos objetos com clareza. Também ocorreu a participação do II Encontro de Bonecos e Bonequeiros do Teatro do João Redondo do RN, com apresentações de bonecos (Robertos - PT). Esses bonecos fazem parte da tradição potiguar, porém observamos que a maioria dos textos, são inadequados para as crianças, apresentando em alguns momentos frases de duplo sentido.

Em Belo Horizonte (MG), durante o X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro de currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo ocorreu a visita ao Museu de Bonecos do Grupo Giramundo, que conta com criação de 33 peças nos 37 anos de existência do grupo, sendo mais de 1000 bonecos expostos no Museu.

A frequência às peças apresentadas nos teatros e outros espaços culturais, assim como a visita nos museus de Lisboa (PT) e Belo Horizonte (MG-BR), nos possibilitou uma leitura e exercício crítico acerca dessa linguagem. A composição cênica apresentada nos espetáculos de animação combinaram elementos literários e performáticos utilizando estímulos visuais através das luzes, ilusionismos, magia e a apreciação do teatro metalinguístico. As oficinas realizadas acerca da produção dos bonecos contribuíram no processo de conhecimento básico de construção e animação de marionete, fantoche, boneco de vara, silhueta, máscaras e objetos.

5.4. Design da investigação

No design da investigação (APÊNDICE I) vislumbramos trabalhar com abordagens diferenciadas – empírica: que identifica como os sujeitos a partir de categorias refletem e organizam sua prática docente; outra, analítica: apropriação do referencial teórico metodológico e análise documental dos documentos institucionais "Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (Teatro)" e os documentos educacionais "projeto político pedagógico e plano de aula".

5.5. Técnicas de coleta de dados

A terminologia "dados" utilizados numa investigação se refere aos materiais que os investigadores recolhem acerca da pesquisa: transcrições das entrevistas, filmagens, fotos e registro das observações participantes. Os dados são elementos que devem ser pensados e refletidos de forma adequada acerca do que pesquisar. Um dos instrumentos de coleta dos dados é a entrevista, e só é válida quando atinge seus objetivos. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista pode ser utilizada de duas maneiras, como "estratégia dominante para recolha de dados" ou juntamente com a observação participante e análise documental. Em ambos os casos, é utilizada para recolher dos sujeitos dados

descritivos, possibilitando que o investigador perceba como os "sujeitos interpretam" o mundo que os cercam. Amado (2013) diz ser vantajosa a diversidade metodológica na recolha de dados, uma vez que cada processo é válido, mas limitado, por isso a triangulação metodológica é uma estratégia fundamental para validação da pesquisa.

Rosa e Arnoldi (2008) classificam três tipos de entrevistas, baseados nos níveis de estrutura e no roteiro a ser seguido: Entrevista estruturada, semi-estruturada e livre. *Entrevista estruturada* propõe questões formalmente elaboradas, com respostas curtas, sobre fatos, valores, crenças e sentimentos, dificultando chegar no resultado esperado, *Entrevista semi-estruturada* é mais subjetiva, permite que entrevistado e entrevistador mantenham um relacionamento de maior confiabilidade, em que o entrevistado discorra e verbalize suas ideias e reflita sobre os temas apresentados; *Entrevistas livres* são feitas através de narrativa, o entrevistado expõe suas ideias sem a interferência do entrevistador.

Amado (2013) diz que para utilizar a entrevista semi estruturada há se considerar vários aspectos, para que se possa ter garantia de validade, exigindo uma preparação: as escolhas das pessoas, a estrutura da entrevista com um referencial organizado para se obter múltiplas informações por meio de poucas perguntas. Assim o autor classifica as entrevistas com relação a sua estrutura: *Entrevista semi-estruturada* (ou semi-diretiva) se caracteriza por não ter uma obrigatoriedade rígida de questões a serem seguidas, possibilitando que o entrevistado discuta sobre o tema mencionado; *Entrevista não estruturada e não diretiva* se caracteriza por não haver um roteiro a ser seguido, exigindo do investigador muita competência para colher os dados.

Além dessas caracterizações, Amado (2013) também apresenta três funções da entrevista de investigação semi-estruturada: Deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação; Deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações; Deve ser usada em conjugação com outros métodos. As três funções mencionadas nortearam a elaboração da entrevista semi-estruturada, tendo como referência o objeto de estudo. Geralmente as boas entrevistas são as que revelam muitos dados, e não precisam ser retomadas pelo investigador.

Para a elaboração da entrevista, foi criado um guião da entrevista (APÊNDICE VIII) dividido em blocos organizados tematicamente, para referenciar o entrevistador e levá-lo a explicitar suas ideias acerca do tema. A validação da entrevista se justifica pelo fato de verificar a adequabilidade da linguagem utilizada, para estimar o tempo de cada

entrevista e identificar questões que estejam faltando ou sua duplicidade. Assim como, o entrevistador não se equivocar com relação as questões, para não correr o risco de não ser entendido e ter que se explicar toda vez que uma pergunta for formulada, evitando assim que o entrevistador fale mais do que o necessário, ou que o entrevistado fuja do objetivo proposto. O primeiro validador da entrevista foi um professor doutor da Universidade do Minho, o qual verificou a pertinência das questões, reorganizando e excluindo uma, restando 16 (dezesesseis) questões e, a outra validadora, foi a professora Dra. Fátima de Araújo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde realizamos a entrevista através do instrumento de entrevista semi estruturada, aferimos o tempo de duração das entrevistas, assim como a objetividade das questões. A reestruturação das entrevistas nos possibilitou reorganizá-las e ajustá-las de acordo com o design da investigação, ficando finalmente a entrevista composta por 15 (quinze) questões (anexo). A última versão da entrevista foi encaminhada para apreciação do orientador.

5.6. A ética da investigação

O estudo de caso com observação participante envolve uma ligação direta do investigador com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Por este motivo, muitos pesquisadores têm se preocupado com a questão ética nas investigações. A ética se fundamenta na orientação de uma ação pautada no respeito, na solidariedade entre as pessoas e no juízo moral. A moral busca um discurso normativo, um conjunto de regras que tem como princípio regular as relações entre os sujeitos, no entanto, variam de acordo com as sociedades, contextos, tempo e espaço. "A moral é um fato histórico e, por conseguinte, à ética, como ciência da moral, não pode concebê-la como dada de uma vez para sempre, mas tem de considerá-la como um aspecto da realidade humana imutável no tempo" (Vázquez, 2003, p.37). Nesse caso, a ética é uma construção coletiva de um grupo social que visa seus direitos e deveres.

A ética na investigação científica se refere a estudos dos juízos e valores morais. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.75), as especialidades profissionais e acadêmicas possuem códigos estabelecidos, que normatizam condutas para resolver possíveis conflitos ou questões morais com as quais possam se defrontar. Os autores apresentam dois princípios para projetos de investigação: "o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos".

Angrosino (2009, p.110) apresenta três níveis de considerações éticas relevantes para a pesquisa: Os critérios oficiais são decretados pelo governo (Universidades e institutos de pesquisas); Os códigos de ética são promulgados por associações profissionais; Nossos próprios valores pessoais nos guiam quando tentamos lidar de maneira justa e humana com outras pessoas. Desse modo, o investigador deve ser capaz de discernir sobre seus valores com respeito aos participantes da pesquisa.

Bodgan e Biklen (1994) apresentam quatro princípios éticos que se aplicam aos investigadores, como: "As identidades dos sujeitos devem ser protegidas...; os sujeitos devem ser tratados respeitosamente...; Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo...; Seja autêntico quando escrever os resultados" (Bodgan e Biklen, 1994, p.77).

Devido ao fato de fazermos parte do corpo docente da referida escola, nosso acesso aos participantes da pesquisa foi facilitado, uma vez que solicitamos antecipadamente uma autorização da direção e coordenação da escola para realizar a pesquisa com as professoras. Asseguramos às professoras participantes da pesquisa a descrição do estudo, bem como solicitamos um formulário (APÊNDICES IX, X, XI, XII, XIII e XIV) assinado por elas, garantindo o consentimento e a idoneidade delas, mantendo sigilo acerca de suas identidades.

5.7. Locus da pesquisa

A investigação se deu no Núcleo de Educação da Infância NEI - CAP UFRN, escola pública de ensino infantil e fundamental, se diferencia da realidade brasileira, uma vez que desenvolve Ensino, Pesquisa e Extensão contribuindo no processo de formação inicial e continuada de professores e tem como objetivo principal a Educação Infantil (crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos) e Ensino Fundamental, séries iniciais (crianças na faixa etária de 6 a 9 anos).

O NEI atende aproximadamente 280 crianças, entre as quais 11 portadoras de necessidades educacionais especiais (5 portadores da Síndrome de *Down*; 2 portadores de deficiência auditiva; 1 de deficiência física; 2 com transtornos de desenvolvimento e 1 com deficiência múltipla).

A instituição busca fortalecer o vínculo com pais dos alunos, numa relação de integração e afetividade, priorizando o desenvolvimento da criança no processo de construção do conhecimento e disponibilizando momentos significativos com os pais, através de reuniões com a Equipe Pedagógica, ou através de eventos culturais, em que esses pais compartilham com seus filhos as apresentações em saraus de poesia, festa junina, encenações, etc., ou as autorizam a participarem de aulas extra-sala (praia, sítios, etc) e visitas aos espaços culturais.

O corpo docente é constituído de vinte e sete professoras efetivas, com a seguinte formação: seis doutores, três doutorandas, sete mestras, duas mestrandas, nove especialistas e oito professoras substitutas graduadas e seis bolsistas graduandas. Cada sala de aula é composta por duas professoras titulares, uma bolsista e aproximadamente 23 crianças (sendo uma com necessidades educativas especiais), fato que a distingue das demais escolas públicas brasileira, com uma metodologia própria, resultado de anos de pesquisa e experimentação.

A escolha por essa instituição deveu-se ao fato de eu já conhecer a prática pedagógica ali desenvolvida, uma vez que faço parte do corpo docente da instituição, bem como de saber da disponibilidade das professoras em realizarem, semanalmente, planejamento pedagógico e se reunirem em grupos de estudos, nos quais discutem e refletem sobre suas práticas.

O encontro semanal é garantido pela Equipe Pedagógica do NEI e se dá com a Coordenação Pedagógica. Quanto aos estudos, estes são realizados nas diferentes áreas de conhecimento, como: matemática, leitura, escrita e artes. Ocorrem também encontros com outros profissionais de áreas diversas que dão suporte ao fazer pedagógico da instituição, como Psicologia, Nutrição, etc.

O espaço físico da Escola é bastante amplo. Dispõe de sete salas de aulas, que funcionam nos períodos matutino e vespertino, com um mobiliário proporcional ao tamanho das crianças, sendo que cada sala possui áreas denominadas **cantos**, assim distribuídos: canto da roda; canto da história; canto dos jogos; canto das artes e canto do faz-de-conta. O NEI dispõe de três parques com areia, quadra coberta, solário, biblioteca, sala de multimídia, brinquedoteca, cozinha experimental, três baterias de banheiros para atender às crianças e dois banheiros para as professoras, e um para os professores, uma sala da coordenação pedagógica, sala de apoio pedagógico, secretaria e direção. Também temos um anexo NEPI - Núcleo de Extensão e Pesquisas na Infância que é composto por um

auditório, uma sala de projetos de extensão, uma sala de coordenação pedagógica, duas salas de professores, sala de psicologia, cozinha, área para lanche e dois banheiros.

O espaço da instituição que possibilita a criança vivenciar relações sociais e do imaginário infantil é a brinquedoteca, localizada num salão que mede aproximadamente 10m x 20m, onde estão dispostos por diversos cantos, pequenas réplicas de espaços sociais como: hospital, supermercado, oficina de carros, cozinha, sala de estar, quarto, salão de beleza e um canto com diversas fantasias, todos os cantos são equipados com móveis, utensílios, fantasias e adereços apropriado para as crianças. Esse espaço é utilizado por todas as turmas do ensino infantil ao fundamental durante a semana, com um horário fixo para cada turma, sendo que apenas duas turmas o ocupam no mesmo turno (matutino e vespertino).

É através do brincar que a criança vai gradativamente se apropriando das regras sociais estipuladas pelo grupo, por exemplo: quem vai ser o primeiro; o pai, a mãe, o médico, a cabeleleira, saber esperar a sua vez, etc. O jogo simbólico possibilita a socialização entre as crianças, o respeito as regras e o cumprimento dos acordos estabelecidos.

A metodologia utilizada na escola é o Tema de Pesquisa (ANEXO XI), uma maneira escolhida pela equipe do NEI Cap da UFRN, para articular três dimensões básicas: **o conhecimento das áreas** de conteúdo que se quer tornar disponível, **o contexto sócio-cultural das crianças**, e **o nível de desenvolvimento das crianças** aspectos vinculados diretamente à aprendizagem.

O tema de pesquisa é dividido em três momentos, sendo o primeiro o **estudo da realidade (ER)**, que consta do que o grupo já sabe acerca do assunto. Nesse momento, a professora organiza o trabalho, observa, escuta e questiona as crianças, para que expressem o que já aprenderam em outras experiências anteriores sobre o tema.

O segundo momento é a **organização do conhecimento (OC)**, caracteriza-se pela pesquisa acerca das informações/conhecimentos construídos historicamente pelo homem. A professora tem o papel de articuladora do conhecimento, ou seja, como a pessoa que deve saber mais, sistematizando e orientando as crianças a irem em busca das respostas, pesquisando em livros, bibliotecas, museus, especialistas, internet, etc.

O terceiro é a **aplicação do conhecimento (AC)**, é o momento da síntese, de refletirem sobre o que aprenderam, de se expressarem através do desenho, da escrita, da apresentação cênica, da dança, o novo conhecimento.

O NEI acredita que é possível abrir novas possibilidades de conhecimentos, por meio de discussões entre professores, crianças e pais num permanente diálogo e trocas de informações, articulando inovações curriculares e construção de um conhecimento coletivo permanentemente revisto. As principais referências utilizadas na construção do Tema de Pesquisa foram as propostas de Madalena Freire (1983), Sônia Kramer (1989) e o GPEM - Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento - UFRN.

O Tema de Pesquisa pode surgir durante as discussões entre as crianças, ou no interesse manifesto de alguma criança que desperta o interesse de todos. Mas, nem todo assunto deve ser um tema de pesquisa, alguns assuntos que surgem, como curiosidade momentaneamente, e não geram discussões mais aprofundadas. No entanto, eles são estudados na mesma dinâmica do tema de pesquisa, porém num período mais curto.

Os temas acerca das datas comemorativas só são estudados se fizerem algum sentido para o grupo, isto é, se estiver embuído no cotidiano das crianças, dos valores, da cultura e mesmo assim são contextualizados historicamente, como é o caso da Festa junina, que é uma forte referência na cultura nordestina.

O plano anual serve como referência para orientar nossa prática pedagógica. Ele consta com um conjunto de conteúdos estudados na escola de acordo com cada nível. No entanto, se faz necessário que o(a) professor(a) esteja atento(a) aos conhecimentos contemporâneos que as crianças têm acesso no seu cotidiano e algumas vezes são desconsiderados pela escola. Os professores têm um papel de organizador dessa dinâmica, uma vez que articulam as falas das crianças dando-lhes sentido, observam e registram as brincadeiras espontâneas e imitações, e percebem os avanços e as conquistas das crianças.

Nesse contexto, participaram da nossa pesquisa seis professoras do Ensino Fundamental, que estavam distribuídas em 5 salas de aulas do ensino fundamental, ou seja, do 1º ano A – (com dezoito crianças) e 1º ano B – (com vinte crianças na faixa etária de 6 anos); do 2º ano (dezenove crianças na faixa etária de 7 anos) e do 3º ano (vinte e três crianças na faixa etária de 8 anos), sendo que no 3º ano participaram as duas professoras da sala.

5.8. Local da entrevista

As entrevistas foram realizadas individualmente na escola. Como os funcionários encontravam-se em greve, e todos os espaços estavam sendo utilizados pelos

professores (Sala de aula e sala dos professores - grupos de estudos), realizamos a primeira entrevista na secretaria da escola, uma vez que se encontrava desocupada, porém este espaço acabou dificultando a entrevista, pois sofremos algumas interrupções com o telefone tocando, fazendo com que parássemos para atendê-lo, para que em seguida a entrevistada retomasse sua narrativa, motivo pelo qual decidimos que as outras entrevistas fossem realizadas no espaço reservado para o lanche dos professores.

5.9. Respondentes

A escola encontrava-se em processo de implementação do ensino fundamental, haviam sete turmas das séries iniciais, sendo quatro salas no turno matutino (contando com 6 professoras, duas salas com duas professoras e duas salas com uma professora), e três salas no turno vespertino (contando com seis professoras, duas para cada sala), perfazendo um total de doze professoras. As professoras do ensino fundamental foram convidadas a participarem da pesquisa, a escolha se deu por adesão das professoras, nove delas demonstravam desejo em participar, mas devido a demanda da escola, o início do segundo semestre, a greve dos funcionários e a elaboração dos relatórios para realização da reunião de pais, somente seis professoras participaram da pesquisa e por estarem envolvidas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, as entrevistas só foram realizadas um mês após a aceitação. Foi agendado com as professoras o dia e o horário das entrevistas. No início da entrevista (ANEXO XII) buscou-se apresentar as intenções e a pretensão da utilização da filmadora para recolha dos dados. De acordo com Amado (2013, p.200) o entrevistador:

[...] explicita os seus objetivos e opõe-se à inércia e à resistência natural dos entrevistados (Quivy e Campenhoudt, 1998); coloca o entrevistado na situação de colaborador; garante o anonimato das informações (Estrela, 1984); explica o modo como a entrevista vai decorrer; coloca-se ao dispor do entrevistado para esclarecer eventuais dúvidas.

Assim, cabe ao entrevistador agradecer pela disponibilidade do entrevistado em participar da investigação, além de explicitar a problemática da investigação e a relevância do entrevistado para o estudo em questão.

Pelo fato das entrevistadas serem conhecidas, as entrevistas se deram num clima de uma conversa amigável e descontraída. De início, foram informadas sobre a duração da entrevista, que se daria aproximadamente entre 30 a 40 minutos e para

caracterizá-las, foi colhida informações quanto a idade, formação inicial, continuada e vida profissional, resultando no quadro 4 com os perfis das professoras participantes.

Por questões éticas da investigação, as identidades das professoras foram preservadas, utilizando-se letras e números para referenciá-las.

5.9.1 Caracterização das respondentes

| Professoras | Idade | Formação Inicial | Pós-Graduação | Cidade | Tempo De Profissão (Anos) | Carga Horária Semanal | Ensino Fundamental (Polivalência) |
|-------------|-------|------------------|----------------|-----------|---------------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| PM1 | 46 | Pedagogia | Mestrado | São Paulo | 30 | 40 | Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| PU2 | 34 | Pedagogia | Especialização | Natal | 8 | 40 | Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| PD3 | 28 | Pedagogia | Mestrado | Natal | 5 | 40 | Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| PR4 | 54 | Pedagogia | Mestrado | Natal | 34 | 40 | Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| PC5 | 39 | Pedagogia | Mestrado | Natal | 24 | 40 | Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| PE6 | 33 | Pedagogia | Especialização | Natal | 15 | 40 | Séries Iniciais do Ensino Fundamental |

Quadro 4 - Caracterização das Respondentes

Das seis professoras entrevistadas, cinco PU2, PD3, PR4, PC5 e PC6 obtiveram sua formação inicial e continua na cidade de Natal e apenas PM1 teve sua formação inicial na cidade de São Paulo. As seis são pós-graduadas em Educação - PU2 e PE6 com especialização em educação infantil e PM1, PD3, PR4 e PC5 com o título de mestrado. Todas lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, com a carga horária de 40 horas semanal, 20 destas horas são para o ensino em sala de aula e as outras 20h são divididas (atendimento e planejamento pedagógico, preparação de atividades, grupos de estudos, momento de escuta com psicólogas) pesquisa e extensão.

5.10. Entrevistas

Nessa fase inicial, buscou-se ver o sentido que as professoras dão à escolarização e a profissionalização de si mesmas, aos saberes curriculares, pedagógicos e experienciais embuídos nos seus conhecimentos acerca do ensino de teatro de animação. O tipo da entrevista foi semi-estruturada, que Segundo Amado (2013) centra-se nas questões que provêm de um guião prévio, para que se possa alcançar os objetivos propostos. Uma vez que permitem maior liberdade, clareza e objetividade nas respostas dos respondentes.

Inicialmente foi informado o objetivo da entrevista, comunicando o interesse pessoal na investigação. E para ser o mais fiel possível na recolha dos dados descritivos, processo de obter informações da realidade, utilizou-se uma filmagem das entrevistas com o consentimento das entrevistadas, embora uma delas tenha solicitado que a filmadora não a focalizasse e que a lente da filmadora ficasse direcionada para a parede. Quando a pergunta não era compreendida, principalmente quando se tratava da terminologia "teatro de animação", se fazia necessário exemplificá-la, em outros momentos a investigadora acenava com a cabeça, indicando que estavam sendo compreendidas.

Desse modo, ao término de cada entrevista, assistíamos as filmagens, captando todos os comentários realizados pelas professoras. Como não utilizamos um transcritor, tivemos um trabalho árduo, pois tínhamos que voltar o vídeo, para compreendermos o foi dito e transcrever todas as filmagens, transformando-as em notas de campo. Bodgan e Biklen (1994) dizem que os conteúdos das notas de campo são descritivos e reflexivos. Os descritivos buscam registrar imagem e ações por meio de palavras detalhando o que aconteceu. E a parte reflexiva das notas de campo é aquela que o investigador interpreta as suas ideias, dando ênfase aos sentimentos, impressões, preconceitos e têm como objetivo realizar uma boa investigação.

A organização e a análise de dados é uma questão central na investigação, que segundo Amado (2013, p.283) além de recolher os dados, codificar e classificar por categorias e subcategorias, se faz necessário saber "analisá-los e interpretá-los". Para ele, a análise de conteúdo tem evoluído ao longo dos tempos, partindo de um "sentido mais descritivo e quantitativo", numa fase inicial, "para um sentido mais interpretativo, inferencial" na fase final (Ibidem, p.287).

Para Bardin (2011) as análises de conteúdos estão estruturadas em três polos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. E a partir dessa estrutura vivenciamos o processo de análises.

Na investigação, a pré-análise correspondeu à fase da organização e sistematização das nossas idéias. Para Bardin (2011) esta fase apresenta seis atividades que exploram os documentos: a) Leitura flutuante - Fase em que conhecemos e analisamos o texto, no decorrer da leitura, fomos estabelecendo relações entre a prática dos professores e o referencial teórico metodológico; b) Escolha dos documentos: optamos por conhecer os documentos oficiais (PCN's) e os da instituição (PPP) os quais, foram submetidos aos procedimentos analíticos. Bardin apresenta algumas regras que podem ser seguidas: Regra da exaustividade: não se deve deixar nenhum elemento de fora; Regra da representatividade: a análise efetua-se a partir de uma amostragem; Regra da homogeneidade: os documentos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos; Regra da pertinência: os documentos coletados devem ser adequados como fonte de informação; c) A formulação das hipóteses e dos objetivos: Uma hipótese é uma suposição, uma intuição, uma interrogação que pode ser confirmada a partir dos procedimentos de análise. O objetivo é o foco geral a que nos propomos, no campo pragmático ou teórico; d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: "O índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem" (p.130). Com os índices escolhidos, a sua aparição frequente serviu de indicadores. A partir da pré-análise devem ser realizados recorte do texto em unidades de categorização; e) E finalmente a preparação do material: As entrevistas gravadas na íntegra, as observações participantes e as anotações foram transcritas, impressas e recortadas.

A exploração do material foi uma das fases mais exaustivas, pois consistiu em operações de codificação e decomposição. De acordo com Bardin (2011), a codificação se refere a uma transformação dos dados brutos do texto, por meio de recorte (escolha das unidades), agregação e classificação (categorias) e enumeração (regras de contagem), a fim de explicitar ao analista as características do texto.

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação permitiram condensar e colocar em evidência as informações fornecidas pela análise. Para Bardin, o analista obtém resultados significativos e fiéis, possibilitando inferir e interpretar acerca dos objetivos propostos ou às descobertas inesperadas. Para codificar se faz necessário saber como recortar o texto e separá-lo em categorias.

A categorização é a classificação de um grupo de elementos (unidades de registro) presentes na pesquisa que têm características comuns entre eles, possibilitando assim, seu agrupamento por um título genérico. A classificação separa os elementos procurando organizar às mensagens, fornecendo uma representatividade dos dados brutos a dados organizados. Os critérios de categorização podem ser: semântico (categorias por temas), sintático (verbos, adjetivos) léxico (classificação das palavras de acordo com seu sentido) e expressivo.

Nessa classificação, Bardin (2011) apresenta um conjunto de categorias boas: exclusão mútua (cada elemento não pode ter mais de um aspecto), homogeneidade (um tipo de relação), pertinência (pertencer a um quadro teórico definido), objetividade, fidelidade (definir as variáveis que trata) e produtividade (fornecer resultados, hipóteses novas, dados exatos).

Moreira e Pacheco (2006, p.24) diz que não se procura uniformizar os procedimentos para a definição de categorias, o investigador deve ser o artesão de um sistema de categorias que é "construído e/ou reconstruído a partir de uma leitura fluente" tendo como procedimento três unidades: unidade de contexto, unidade de registro e unidade de enumeração. De acordo com Bardin, a unidade de registro corresponde ao conteúdo considerado unidade de base, é o menor recorte de ordem semântica que se retira do texto, podendo ser uma palavra chave ou tema. O tema é utilizado como unidade de registro para estudar atitudes, valores e crenças, podendo ser classificado como: objeto ou referente, personagem (ator ou simulacro), acontecimento (relatos e narrativas) e documento (filme, artigo, livro). E a unidade de contexto se refere a unidade de compreensão para a unidade de registro, exigindo uma releitura mais detalhada do material, revelando as concepções, ações, e intenções dos autores.

Na primeira fase da investigação tivemos alguns contratempos devido a greve dos funcionários na instituição, por esse motivo, houve algumas mudanças na recolha de dados e no cronograma. Iniciamos nossa pesquisa empírica, a partir das entrevistas com as professoras respondentes, levantando suas concepções acerca das formações e práticas pedagógicas com relação ao teatro de animação. Na entrevista, a unidade de contexto foi a resposta à pergunta.

Pautados nesses procedimentos, desmembramos as entrevistas em unidades registros para encontrar os diferentes núcleos de sentidos e posteriormente, realizarmos o seu reagrupamento em categorias, conforme quadro 5:

| Questões das Entrevistas | CATEGORIAS | SUB-CATEGORIAS |
|--------------------------|--|---|
| Pergunta 1, 2,3,4, 8, 9 | I - Concepção acerca do teatro de animação - professores | Concepção de teatro de animação; área de conhecimento; teatro como conhecimento em nível interdisciplinar; necessidade de parceria com outros profissionais da escola (cooperação e colaboração); contribuição do teatro de animação no processo de aprendizagem dos alunos; formação inicial e continuada. |
| Pergunta 5, 6, 7, 10 | II - Fazer teatral - saberes dos Professores para ensinar o teatro de animação - Planificação da aula – ação | Objetivos da área- formação do aluno – Conteúdos – saber disciplinar; metodologia – saber didático e pedagógico; Avaliação – saber didático e pedagógico - Contextualizar, leitura de imagens e fazer |
| Pergunta 12 | III – Currículo | Projeto Político Pedagógico: Objetivos; conteúdos; metodologia Avaliação PCN's - Objetivos; conteúdos; metodologia Avaliação |
| Pergunta 11, 13, 14, 15 | Expectativas: Conclusão e Reflexões | |

Quadro 5 - Categorização das entrevistas

Em cada quadro de categorias, contemplamos as unidades de registros, e nossa inferência se deu no sentido de compreendermos os sentidos das mensagens, procurando fundamentar impressões e concepções acerca do teatro de animação.

Na segunda fase, realizamos um grupo de estudos, no qual denominamos de sensibilização/formação dos (as) professores(as), a partir de estudos teóricos e práticos, por meio da contextualização, apreciação e do fazer teatral. Primeiramente pedimos a autorização para fotografar a oficina. De acordo com Bodgan e Biklen (1994) o investigador educacional portador de uma máquina fotográfica pode utilizá-la como inventário, como meio de lembrar ou registrar/captar os acontecimentos/atividades. A oficina se deu a partir de uma aula expositiva dialogada, utilizamos como recursos apresentação em power point, vídeos e manipulação de bonecos. Ao final os professores elaboraram, construíram e apresentaram uma encenação com teatro de sombras.

A terceira fase buscou-se o campo conceitual, na qual, pesquisou-se e analisou-se as produções acadêmicas (teses e dissertações) das Universidades, bem como artigos publicados que foram produzidos nas Universidades (estado da arte). Também, nos apropriamos do referencial teórico metodológico acerca do teatro, teatro de animação,

pedagogia do teatro, teoria curricular e formação de professores. Tais estudos nos propiciaram maiores conhecimentos para realizar essa investigação.

Na quarta fase, foi realizado a análise documental, que facilitou o manuseio das informações, agilizando as consultas. Assim, analisou-se os documentos oficiais - Parâmetro Curricular Nacional, os documentos institucionais - Projeto Político pedagógico e o plano de aula.

O plano de aula foi dividido em categorias: Objetivos; Conteúdos; Metodologia, Recursos e Avaliação. As unidades de registro de cada plano foram transcritas para um quadro, o qual buscamos compreendermos as relações entre as subcategorias, fazendo inferências de forma significativa para apropriação do conhecimento integral do aluno acerca do teatro de animação.

Na quinta fase, realizou-se a descrição das observações referentes as práticas pedagógicas de cada professora em sala de aula, as quais aplicaram o plano de aula acerca do teatro de animação. As aulas observadas foram filmadas com a autorização das professoras e posteriormente foram transcritas. Além da filmagem, fotografamos e registramos as ações significativas. Todo material recolhido passou por uma leitura fluente, que foi separado por cores e recortado manualmente.

Assim, buscamos responder, as questões postas sobre as contribuições do ensino do teatro de animação para construção de novos saberes acerca da cultura de ensinar e de aprender nas séries iniciais do ensino fundamental, recorreremos a Barbosa (1998), Dewey (2010), Amaral (2001) e Spolin (2003). E com relação ao estudo de caso com observação participada, buscamos por várias vezes os referenciais teóricos metodológicos: Estrela (1994), Bogdan, Biklen (1994), André e Ludke (2009), Minayo & Sanches (1993), Bardin (2011), João Amado (2013) e Yin (1995) que nos deram suporte para a realização da nossa investigação.

CENA VI. ANÁLISE DOS DADOS

É o processo pelo qual se dá a estrutura e significado aos dados, transformando-os em conclusões úteis e credíveis, a partir de tópicos estabelecidos, procurando tendências, diferenças e variações na informação obtida. As estratégias, processos, técnicas e softwares utilizados são baseados em certos pressupostos e como tal têm limitações.

6.1. Análise Documental

Neste estudo, a pesquisa analítica ficou restrita aos documentos oficiais do Ministério da Educação - Parâmetros Curriculares Nacionais e aos documentos institucionais do Núcleo de Educação Infantil- Cap - UFRN, por meio do Projeto Político Pedagógico, que possibilitaram a recolha dos dados complementares para a realização da nossa investigação. A leitura fluente desses documentos contribuiu para a análise documental. Assim como as análises das entrevistas das professoras envolvidas na investigação.

6.2. Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) chegam às escolas no final de 1997, quando o MEC distribuiu os documentos para as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Nossa análise se detém ao PCN de Arte, volume 6, que indica os blocos de conteúdos de teatro elegendo: "Teatro da Expressão e Comunicação", "Teatro como Produção Coletiva" e "Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética" (Brasil, 1998, p.59-60) tal documento também aponta os critérios que devem ser utilizados para avaliação, conforme já mencionamos no capítulo 3.

Inicialmente se fez necessário questionarmos o modo como o teatro está sendo ensinado nas escolas. As atividades de teatro eram e ainda são vivenciadas em algumas escolas somente em datas comemorativas (Páscoa, dia das mães e Natal) ou para ensinar ciências naturais (nutrição, alimentos e higiene pessoal), cujo objetivo sempre foi o

produto final ou as outras áreas de conhecimento. As crianças eram escolhidas pelas características físicas, melhor desenvoltura ou quem decorasse melhor o texto.

No entanto, apesar do teatro ser considerado pelos documentos oficiais (LDB, PCN, DCN) como uma área de conhecimento, os professores ainda tem dificuldade em trabalhar com essa linguagem, quer pela falta de formação inicial ou continuada ou pela escassez de referencial teórico metodológico.

O teatro de animação não foi citado nos PCNs, mas, a partir das nossas leituras acerca dessa linguagem, consideramos que pode estar implícito nos objetivos gerais da arte, uma vez que o documento apresenta: "- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais" (Brasil, 1998, p.39). O professor que teve acesso ao teatro de animação pode considerar que os "materiais e instrumentos" citados no documento estão implícitos objetos e bonecos utilizados no teatro de animação.

O documento apresenta outro objetivo geral: "compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos" (Ibidem, 39). Tal objetivo pode ser entendido e utilizado para o ensino do teatro de animação, a partir do procedimento da abordagem triangular apresentado por Barbosa (1998) quando se refere à contextualização. Para que se efetive o ensino de teatro de animação se faz necessário à contextualização dessa linguagem através do tempo e espaço histórico, respeitando a cultura local, que no nosso caso seria o teatro de bonecos de luvas - João Redondo, apresentando sua história e técnicas da materialidade do boneco ao longo do tempo. Assim como, apresentar outros tipos de teatro de animação vivenciados no sul do país e em outros países, como: teatro de sombras, teatro de objetos e formas, teatro de marionetes e teatro de máscaras. Porém tal linguagem não foi mencionada nem explicitada no documento.

No âmbito do objetivo específico "Teatro como expressão e comunicação" apresentado nos PCN's, é mencionado: "Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, etc., objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons" (Ibidem, p.59). Neste texto, o teatro de animação está explícito, quando se refere aos objetos e as máscaras, evidenciando-se a

importância de se trabalhar com tais materiais a partir da experimentação e improviso, não se detendo apenas a textos pré determinados, mas evidenciando a importância do aluno se expressar por meio do improviso, criando cenas, se comunicando através de objetos e máscaras podendo representar cenas do cotidiano ou musicais. O fazer (teatral) proposto na abordagem triangular está explícito no documento, quando propõe a experimentação na improvisação com objetos e máscaras.

No mesmo âmbito, o fazer (teatral) também é apresentado como: "Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral" (Ibidem, p.59). O qual faz menção a pesquisa, dando indícios de que o aluno deve ir em busca de outros conhecimentos para elaborar e utilizar bonecos, máscaras ou similares, assim como a confecção dos mesmos, e que possam experimentar outras possibilidades para realizar uma encenação.

No âmbito do "Teatro como produto cultural e apreciação estética" (Ibidem, p.60), entendemos a partir da abordagem triangular que esse tópico se refere a leitura de imagem (apreciação estética), mais uma vez o teatro de animação está implícito no documento da seguinte maneira: "Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.)" (Ibidem, 60). O PCN evidencia a relevância da expressão e comunicação a partir de diversos espaços cênicos (palco, rua, praça), assim como outras possibilidades de apreciação estética (circo, o teatro de bonecos e outras manifestações populares), deixando explícito o teatro de bonecos, porém não menciona quais os tipos e técnicas utilizadas para materialização e manipulação dos bonecos, uma vez que no termo "manifestações populares" mencionado no documento podem estar implícitos os bonecos de luva, vara, marionetes, sombra e o teatro negro, que são originários de outras culturas, em diferentes lugares e épocas.

Tal documento, em seu texto "Ao Professor", nos volumes dos Parâmetros Curriculares para os 3o e 4o ciclos, aponta que a atual versão "deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação". No entanto, tal revisão após dezessete anos, ainda não se efetivou, uma vez que o documento introdutório aponta que os PCN's: "[...] estão situados historicamente – não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social,

necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC” (MEC, 1997a, p. 37).

Desse modo, se faz necessário uma revisão aos PCNs, especificamente a Arte - Teatro como área de conhecimento, para referenciar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem em todo território nacional. Os PCNs estão pautados em objetivos, conteúdos e nos critérios para avaliação. Como também, apresenta as orientações didáticas (a maneira como ensinar) que referem-se “[...] aos direcionamentos para que os alunos possam produzir, compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico” (Ibidem, p.61) .

Tais orientações, se referem a arte de um modo geral, não apresentando nenhum referencial teórico metodológico específico, negligenciando acerca dessa linguagem como área de conhecimento. O teatro se faz por meio de acordos, diálogos e discussões acerca dos conflitos e interesses que permeiam todo o processo de produção cultural e sensibilização estética.

Barbosa (2009) teceu críticas aos PCNs, uma vez que a Proposta Triangular não foi contemplada na área de Arte. O espanhol Cesar Coll orientou a elaboração dos PCNs des-historicizando a experiência educacional brasileira, apresentando como inovação para Educação Nacional, as terminologias: Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries). Moreira (1997) também teceu críticas ao documento que aborda a visão de Coll, argumentando que os PCNs não explicita as estruturas de dominação e poder, o qual prioriza as características individuais dos alunos do que as diferenças culturais.

Assim, questionamos: Para quem? Por quê? e Como trabalhar o teatro de animação no ensino fundamental, mais especificamente no nordeste brasileiro? Uma vez que, os professores dessa região só têm acesso a essa linguagem, a partir de apreciação teatral de mamulengos ou contação de histórias por meio da utilização de aventais temáticos, dedoches ou fantoches. Acreditamos que o trabalho com teatro de animação engloba uma gama muito maior do que as mencionadas no PCN (bonecos e máscaras), principalmente ao que se refere a construção da materialidade desses bonecos/máscaras/silhuetas, tendo em vista a diversidade de bonecos (luva, fios, vara, varões, controle remoto, manipulação direta) e simulacros.

Analisa-se que os PCN's contemplam a obrigatoriedade do Teatro como área de conhecimento, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme fixa a LDB nº 9394/96. No entanto, não explicita o teatro de animação como um tipo diferenciado de linguagem teatral, no qual os objetos, formas, bonecos e máscaras que se comunicam com a plateia a partir do ator manipulador, visível ou não ao espectador.

6.3. Proposta Político Pedagógica

Ao iniciarmos nossa investigação em 2010, tivemos acesso a Proposta Político Pedagógica do NEI que foi reformulada em 2007. O Plano Nacional de Educação implementou a Lei n. 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, instituindo o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. No entanto, o NEI, só passou a incorporar as crianças com a faixa etária de 6 anos no ensino fundamental a partir de 2010. Tal fato, demandou a elaboração de uma nova proposta pedagógica para a escola, uma vez que atendiam especificamente à Educação Infantil. Ressaltamos que nesse mesmo período ingressaram dez professoras novatas no quadro efetivo da Instituição. Por esse motivo, analisamos inicialmente a proposta de 2007, uma vez que em 2010, ainda não haviam elaborado a proposta para o ensino fundamental.

A Proposta Político Pedagógica da escola traz uma reflexão sobre o lugar da arte no Ensino Infantil, enquanto produção cultural com objetivos próprios. Como também faz um breve histórico acerca das concepções de arte e ensino de arte na escola ao longo do tempo. Tal documento foi elaborado pela equipe de professores da escola, porém no que se refere a área de Arte como conhecimento ficou a critério de uma professora com mestrado em Arte, mas especificamente em artes visuais.

O NEI utiliza como procedimentos metodológicos para ensinar Arte a Abordagem Triangular proposta por Barbosa, cujo conhecimento é abordado a partir da conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

O documento explicita a tríade proposta por Barbosa (1998) para o ensino de arte (música, artes cênicas, dança e artes visuais). Os pressupostos teóricos metodológicos que embasam a proposta pedagógica de arte do NEI é a Abordagem Triangular, articulada com a intervenção do professor em sala a partir da concepção epistemológica de Jean Piaget (desenvolvimento do pensamento infantil e a construção do conhecimento), a concepção histórico-social de Vygotsky (relação aprendizagem-cultura) e as contribuições

de John Dewey ao que se refere às experiências significativas e as teorias contemporâneas de Arte.

No tocante ao "o que ensinar" em Arte, a proposta cita como referência a relação entre os conteúdos de cada linguagem artística e o desenvolvimento infantil, e que os conteúdos devem ser adequados ao grupo de crianças para o qual se destina. Nesse sentido, são apresentadas as características das crianças, que são determinantes na escolha das estratégias para favorecer o acesso ao conteúdo da Arte. No entanto, a proposta político pedagógica não apresenta os objetivos e conteúdos específicos de cada uma das linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro. Tal documento faz menção ao Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) em que a Arte é colocada como "Conhecimento de Mundo", tendo como eixos de trabalho Artes Visuais (desenho, pintura, escultura, entre outras) e Música como uma linguagem que se traduz em "formas sonoras, podendo expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, mantendo forte ligação com os jogos e as brincadeiras cantadas na cultura, que incluem os acalantos, as parlendas, as cantigas de roda, os romances, entre outros" (PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA, 2007, p.40).

A Proposta Político Pedagógica faz referência a representação cênica e a dança, mencionando como está posto no RCNEI, e estão colocadas no eixo movimento, tendo como objetivo principal o brincar.

Apesar da Proposta Político Pedagógica do NEI fazer uma crítica aos RCNEI por não contemplar o teatro e a dança como área de conhecimento, o documento não explicita os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos a serem alcançados/utilizados com a linguagem teatral. O documento apresenta que "a teatralidade está presente no cotidiano da escola nas diferentes situações, o que permite que as crianças tenham contato com os elementos da linguagem cênica antes mesmo que possam entender conceitualmente como constituintes da linguagem teatral". Propondo a brincadeira de faz-de-conta, em que as crianças representam papéis sociais. Diz que o faz-de conta "traz em si a gênese do fazer teatral, a criança brinca espontaneamente de ser outro interagindo com outras crianças" (Ibidem, p.42). No entanto, apesar da proposta inalterar a brincadeira de faz-de-conta, onde a criança não tem a intenção de se comunicar com o outro (espectador) enquanto brinca. Sabemos que o cerne do teatro é a expressão e comunicação com a plateia, se não houver espectador, não há teatro.

A Proposta Político Pedagógica aponta que além do professor criar espaços específicos na sala de aula e na brinquedoteca da escola para que as crianças vivenciem o jogo simbólico, é importante o momento de “contação de histórias”, de cantar músicas que levam professores e crianças ao contato e/ou exercício de alguns elementos da linguagem teatral.

Tal documento faz referência à análise da ação de professores e crianças nesses espaços, estabelecendo relações e significados com os estudos de alguns teóricos acerca desse tema: jogos infantis, Piaget (1978); os jogos de regras e as possibilidades de práticas teatrais, Ferraz e Fusari (1999); jogo dramático e os elementos do teatro, Koudella (1992); contar histórias e o uso dos elementos do teatro — cenários, figurinos, personagens, Pontes (2001).

Embora a autora Ingrid Koudella esteja mencionada na proposta, a qual utiliza a terminologia jogos dramáticos para fazer referência ao faz-de-conta, notamos que a proposta não faz referência aos jogos teatrais (Spolin) que é o foco dos estudos da referida autora.

O teatro de animação (fantoques) não é mencionado na proposta da escola, nem é referenciado no momento da contação de história e nem nas brincadeiras de faz-de-conta. No entanto, os bonecos de luva (fantoques, dedoches) e aventais temáticos são disponibilizados nas salas de aulas para contação de histórias.

6.4. Análise das Entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas foram classificadas em três categorias e foram desmembradas em sub-categorias: Categoria I - Concepções (professores); Categoria II - Saberes dos professores - (saberes pedagógicos - objetivos, conteúdos e avaliações) - Fazer Teatral, Contextualizar e Apreciar; Categoria III - Currículo: Proposta pedagógica.

Para analisarmos as concepções das professoras, codificamos as unidades de contextos e de registros, em seguida foi feita a classificação, no qual estabelecemos uma relação entre elas, diferenciando ou comparando suas respostas com o referencial teórico metodológico acerca do teatro de animação, para passarmos para a fase da categorização das concepções das professoras.

6.4.1. Categoria I - Concepções

6.4.1.1. Concepções sobre teatro de animação

Das professoras respondentes, 50% inicialmente disseram desconhecer o teatro de animação e *não levantaram* hipóteses acerca dessa linguagem. No entanto, outras duas professoras associaram o termo animação com teatro de entretenimento, comédia e humor. Cinco das seis professoras solicitaram que exemplificássemos essa terminologia, assim que informamos que se tratava de teatro de bonecos, objetos e máscaras, elas reativaram suas memórias e imediatamente demonstraram ter um conhecimento a partir das suas vivências como espectadoras do teatro de bonecos (João Redondo - RN). Notamos que apesar de conhecerem os bonecos mamulengos e fantoches, a professora (PD3) reforça que nunca teve acesso a essa linguagem.

| Professoras | Concepções sobre Teatro de Animação |
|-------------|--|
| PM1 | Teatro de animação é quando você utiliza algum outro instrumento que não seja só o seu corpo. |
| PU2 | Ah! eu acho que é um teatro que é feito pra animar as pessoas tipo assim, uma comédia, pra mim eu acho que é isso. |
| PD3 | Teatro de animação, não, eu não conheço. |
| PR4 | Eu não conheço Teatro de animação. |
| PC5 | É teatro de entretenimento né, só que de uma forma mais lúdica né! |
| PE6 | Eu não conheço. |

Quadro 6 - Concepções das professoras sobre Teatro de Animação

A professora (PR4) estabeleceu a relação dos bonecos com o humor, disse: "consigo rir demais". Uma vez, que esses personagens possuem uma característica muito marcante na cultura popular nordestina, na qual os bonequeiros e animadores fazem sátiras aos governantes, a partir de situações econômicas e sociais na qual a comunidade está inserida.

A professora (PC5) diz "*o boneco, por exemplo, que você falou, vai dar corpo à pessoa*". Ela se referiu ao corpo do boneco como personagem sendo animado em cena.

As professoras (PC5) e (PU2) fizeram referências ao corpo do boneco enquanto personagens nesse tipo de teatro, no qual, o personagem em cena é a materialidade do objeto/boneco manipulado pelo animador ou manipulador. As professoras

não teceram nenhum comentário sobre o ator manipulador e a importância da consciência corporal que o manipulador deve dominar para dar movimento/vida ao boneco.

A professora (PE6) disse “*Eu já vi o teatro de animação com sombras. Aqui em Natal mesmo tem pouco né, no teatro de animação tem um boneco que é manipulado como fantoche e com o palito*”. Após a exemplificação acerca do teatro de animação, a professora disse conhecer o teatro de sombras, que é outro tipo de teatro, além dos bonecos de luva mencionados anteriormente, cuja técnica é pouco divulgada na região nordeste do Brasil.

Embora nenhuma das professoras tenham conceituado especificamente o teatro de animação, fazendo referências aos tipos existentes: bonecos, objetos, sombras, negro e máscaras, verificamos que todas conheciam de alguma forma a referida linguagem através de suas experiências/vivências anteriores, como apreciadoras do boneco de mamulengo (luvas) tão divulgado nessa região. No entanto, apenas PE6 mencionou conhecer o teatro de sombras, mas não teceu nenhum comentário acerca dessa linguagem.

No entanto, as definições ficaram mais no campo da exemplificação dos tipos de teatro que conheciam e da forma como ele é apreciado pela comunidade, a partir do humor, da sátira e da comédia. Amaral (2011) explicita que essa arte não se expressa pelo corpo do ator, nem por palavras, mas através de formas, imagens, metáforas e símbolos, sendo uma linguagem representada pela forma (natural ou elaborada) e do movimento (Intencional e emocional) dado pelo ator. Corroboramos com a autora dizendo que o movimento é o cerne dessa linguagem, uma vez que dá vida ao inanimado.

As dificuldades das professoras em conceituar o teatro de animação se devem ao fato das professoras não terem acesso aos espetáculos teatrais, devido a escassez dessas apresentações na região e pela falta de políticas públicas de cultura que incentivem as produções teatrais, além da carência formativa no campo acadêmico.

6.4.1.2. Tipos de teatro de animação

Ao serem questionadas sobre os tipos de teatro de animação (quadro 7), verifica-se que a falta de acesso acerca dessa linguagem limitou-as a esse tipo de conhecimento.

| CONCEPÇÕES SOBRE OS TIPOS DE TEATRO DE ANIMAÇÃO | | | | | | |
|---|-----------|-----------|----------|------------|---------|--|
| Professoras | Mamulengo | Fantoches | Dedoches | Marionetes | Sombras | Luzes, animação virtual, audiovisual, desenho massinha |
| PM1 | | X | | X | X | X |
| PU2 | | X | X | X | | |
| PD3 | X | X | | | | |
| PR4 | X | X | | | | |
| PC5 | X | X | | | | |
| PE6 | X | X | | | X | |

Quadro 7 - Concepções sobre os tipos de teatro de animação

Assim, apenas uma (PU2) fez referência ao teatro com dedoches (bonecos animados com os dedos), quatro professoras (PD3, PR4, PC5 e PE6) se referiram ao bonecos de mamulengo (boneco de luvas PE), todas fizeram menção ao teatro com fantoche (boneco de luva), duas (PM1 e PU2) citaram as marionetes (boneco com fios), duas (PM1 e PE6) mencionaram o teatro de sombras (silhuetas iluminadas) e apenas a professora PM1 fez referência as outras formas de animação (luzes, animação virtual, mídia, filmagens, animação em desenho massinha), inclusive ampliando a animação para outras áreas (cinema e tv). Observamos que as concepções que elas têm acerca dos tipos de animação se limita aos conhecimentos adquiridos durante a apreciação de espetáculos, que na sua maioria são os bonecos de luvas, muito embora, cometam alguns equívocos conceitual, pois não diferenciam os bonecos fantoches dos mamulengos.

Os bonecos de fios (marionetes), de balcão ou manipulação direta, sombras e negro ainda são poucos divulgados em Natal-RN. Jurkowski apud Amaral (2011) acrescenta que o teatro de bonecos é uma arte cênica cuja característica principal que o diferencia do teatro de atores é o fato de que o objeto/boneco necessita de fontes físicas e de poderes vocal e motor que estão fora de si. Assim, cada uma destas denominações apresentam diferentes técnicas e estéticas quando comparadas entre si, embora, todas façam parte do teatro de animação, um teatro que anima o inanimado, dando vida ao objeto, à forma, ou ao boneco simulacro do humano. O teatro de animação é caracterizado pela construção de seus personagens, que não precisam necessariamente ter a aparência do ser humano, muitas vezes encontramos bonecos com formas inusitadas.

Após fazermos referência ao teatro de animação na educação, buscamos verificar as concepções das professoras acerca da possibilidade de utilizarem a interdisciplinaridade ao realizarem um trabalho com teatro de animação.

6.4.1.3. Interdisciplinaridade

A terminologia interdisciplinaridade (quadro 8) como exigência de conhecimento, caracteriza-se pelas trocas entre os especialistas e a interação entre as áreas de conhecimentos no mesmo projeto ou tema a ser pesquisado. Tal metodologia propõe: "1º integração de conteúdos; 2º passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; 3º superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; 4º ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida", uma educação permanente (Gadotti, 1999, p.3).

| INTERDISCIPLINARIDADE – TEATRO DE ANIMAÇÃO | | | | | | |
|--|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| ÁREAS DE CONHECIMENTOS | PM1* | PU2 | PD3 | PR4 | PC5 | PE6 |
| ARTE VISUAL | | X | X | X | X | X |
| ARTE CÊNICA | | X | | X | X | |
| HISTÓRIA | | X | X | X | X | X |
| LÍNGUA PORTUGUESA | | | | | X | X |
| LINGUAGEM ORAL / ESCRITA | | X | X | X | X | |
| MATEMÁTICA | | | | | | X |
| TEMPO E ESPAÇO | | | | X | | X |
| GEOGRAFIA | | | | | | X |
| FORMAÇÃO DE PLATEIA | | | | | X | |
| MOVIMENTO | | X | | X | X | |
| MANIPULAÇÃO | | | | | X | |
| FAZ-DE-CONTA | | X | | | | |

Quadro 8 - Interdisciplinaridade

Assim, a professora PM1 disse que "*É possível realizar a interdisciplinaridade articulando de acordo com as intenções do que se pretenda trabalhar*", embora a mesma não tenha explicitado e nem exemplificado como o faria, ou quais as áreas do conhecimento que articularia para responder as questões postas pelo teatro de animação.

Ao analisar os conteúdos verificou-se que arte visual foi apontada por 80% das professoras (PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6) como área de conhecimento que contribui para o entendimento do teatro, isto talvez se dê pelo fato desta linguagem pertencer à área de

Arte, no qual o processo de construção cênica se faz a partir da materialidade através da elaboração, criação e construção de bonecos, figurinos e cenários, utilizando desenho, pintura, recorte, colagem, articulações e engrenagens. As artes visuais têm como foco desvelar a informação contida na imagem.

Três professoras (PU2, PR4 e PC5) mencionaram a “*arte cênica*”, no entanto, nos parece desnecessário a interdisciplinaridade, uma vez que o teatro de animação pertence a área mencionada. No que se refere a disciplina de “*História*” foi mencionada por cinco das entrevistadas (PU2, PD3, PR4, PC5 PE6), tal área contextualiza o teatro de animação no tempo e no espaço, possibilitando conhecer como o teatro de animação se deu ao longo do tempo, e quais os tipos existentes nas diferentes culturas do oriente e ocidente.

Com relação à língua portuguesa verificamos que apenas duas professoras (PC5 e PE6) mencionaram essa área de conhecimento para fazer a interdisciplinaridade. E a linguagem oral e escrita foi mencionada por quatro professoras (PU2, PD3, PR4 e PC5), sendo que PC5 mencionou língua portuguesa, linguagem oral e escrita, não ficando claro se a mesma utiliza como linguagens diferenciadas. Segundo Vygotsky (2005, p.63) aponta que “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Nesse caso, notamos que a palavra expressa um significado, mas o sentido depende de pessoa para pessoa. Desse modo, o texto dramático se faz a partir da estrutura dessas narrativas, que compartilhada na interação entre ator e espectador, dialogando a partir de gestos e palavras.

E é por meio da linguagem oral que o espectador participa ativamente do processo de aprendizagem, pois ele é observador e atuante, dialogando diretamente com o texto. Para Brecht (apud Koudella, 1991, p.36) “Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político”, e assim, se efetiva o ensino do teatro, a partir do desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, por meio de gestos, contação de histórias, literatura que trazem narrativas que são a arte de contar, recontar, criar, pensar, escrever, reescrever e compartilhar acontecimentos.

No que se refere à linguagem *matemática*, só foi mencionada pela professora (PE6), apesar da professora (PR4) ter mencionado “*tempo e espaço*”, a mesma não identificou se esse conteúdo estaria relacionado com a matemática ou geografia. O conhecimento lógico matemático segundo Piaget (apud Kamii, 1994) se dá a partir de uma atividade interna, através de dois tipos de abstração: o conhecimento físico (conhecimento externo dos objetos) e o lógico matemático que se dá através da abstração reflexiva e

empírica. A abstração empírica é quando a criança foca uma propriedade do objeto (cor) ignorando as outras (peso e forma), a abstração reflexiva se pauta na construção de relações entre os objetos. Assim, as crianças durante uma discussão têm por objetivo provar seu ponto de vista, e desse modo elas começam a estabelecer diferentes tipos de relações, parte-todo, realizando transformações, comparações, retiradas e inclusão de quantidades, percebendo e checando as bases de seus pensamentos. No ensino do teatro de animação estabelecem relações entre bonecos/objetos, cenários, figurinos (medidas, cores e proporções), o tempo e espaço.

A professora (PE6) mencionou a “*geografia*”, porém, não faz referência de como iria trabalhar. A geografia é uma área de conhecimento que possibilita a construção do espaço vivido, percebido, imaginado e concebido, que fazem parte do entorno, da vida cotidiana e progride a medida que é representado através de escrita, oralidade, gráfico e cartografia, estabelecendo relações com quem está a sua frente, atrás, ao lado, longe, perto ou próximo, assim como altura, comprimento, largura e profundidade. Possibilitando também, o conhecimento de diferentes sociedades e culturas no mundo no qual estão inseridos.

A entrevistada PC5 foi a única que mencionou a “*formação de plateia*”, sendo este um dos principais objetivos a ser alcançado no processo de ensino aprendizagem com a linguagem teatral com crianças. No entanto, não explicita quais são os objetivos que pretende alcançar.

O PCN de Arte - teatro, aponta a necessidade da "Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas" (BRASIL, 1998, p.60). Para tanto, se faz necessário a presença do espectador, que segundo Spolin "Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo (SPOLIN, 2003, p.11). A formação do espectador infantil deve formular vários pontos de vista sobre o impasse do homem contemporâneo, contribuindo para que o espectador se situe numa perspectiva diferenciado do que está sendo posto na mídia, independente da faixa etária. Pupo (2000) diz que se faz necessário refletir sobre o caráter artístico do teatro que se pretende fazer, e a formação de um público apto a fruir diante de uma representação teatral se faz, quando o espectador se torna também um produtor, sendo que é por meio dele, que o ato teatral é efetivado.

As três entrevistadas (PU2, PR4 e PC5) elegeram o “*movimento*” como uma das áreas a ser articulada para responder a questão da animação. O movimento é um elemento que deve estar presente diariamente no trabalho com crianças, principalmente quando o trabalho se refere à animação, articulação e manipulação dos bonecos, sendo uma área imprescindível no teatro de animação. De acordo com os enunciados do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p.18) "A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo". O trabalho com crianças se constitui a partir das manifestações motoras e se faz presente nas funções expressivas, cujo movimento propicia o desenvolvimento específicos da motricidade, possibilitando uma consciência acerca das possibilidades corporais durante as atividades cotidianas, assim como atividades direcionadas para a ampliação da cultura corporal. Os gestos propiciam junto à percepção e à representação, contribui para o desenvolvimento do pensamento e da atenção.

A entrevistada PC5 mencionou a “*manipulação dos bonecos*”, um dos elementos fundamentais dessa linguagem, sendo que o movimento é quem dá vida ao boneco, e para que essa arte efêmera ocorra, se faz necessário a articulação, manipulação e animação dos bonecos, objetos, máscaras, silhuetas e formas, para que os mesmos ganhem vida e se tornem seres animados. No âmbito do boneco/objeto, o ator manipulador envolve os atos de expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos a partir dos movimentos corporais relacionados a cultura em que está inserido.

As professoras (PD3 e PU2) mencionaram a brincadeira de faz de conta, como atividade a ser relacionada ao teatro, fato que nos causou certa estranheza, uma vez que todas as professoras trabalham com crianças e tal atividade é o princípio da representação dramática. A brincadeira de faz de conta estabelece relações entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, propiciando processos íntimos, como desejos e ansiedades, possibilitando a aprendizagem através da ludicidade, socialização e o desenvolvimento da linguagem ao vivenciarem diferentes representações sociais do seu cotidiano (hospital, mercado, casa e escola) e imaginário (fadas, princesas, super heróis).

A interdisciplinaridade em sala de aula se dá a partir de uma relação de reciprocidade, que busca assegurar a construção de um conhecimento globalizado, buscando eliminar barreiras entre as disciplinas e os indivíduos portadores de subjetividade. Inicialmente devem ser consideradas as necessidades dos alunos e depois buscar desfragmentar o conhecimento. Para isso, se faz necessário, um compromisso

interdisciplinar, num processo permanente de pesquisa, busca e compromisso em face do conhecimento. Assim, apesar de quase todas as áreas dos conhecimentos terem sido mencionadas, percebemos que as concepções das professoras com relação a interdisciplinaridade se restringia a citar as áreas ou conteúdos, não explicitando a metodologia que seria utilizada para articular as áreas de conhecimento e responder as questões acerca do teatro de animação.

Ao serem questionadas sobre a necessidade de um apoio maior da coordenação pedagógica em relação as outras áreas de conhecimentos, verificamos que *quatro das professoras (PM1, PU2, PD3 e PC5)* deixaram claro não haver necessidade especial do coordenador pedagógico para auxiliar o trabalho docente com relação a linguagem teatral, além do que já é feito com as outras áreas de conhecimentos, ficando evidente que cada professor tem suas especificidades e limitações, não importa a área de conhecimento.

6.4.1.4. Coordenação Pedagógica

Nos últimos anos buscou-se redefinir o papel do coordenador pedagógico, que antes tinha como função o controle das ações do professor. As discussões na atualidade com relação às suas funções apontam a importância do coordenador em concretizar as políticas de formação desses professores. O coordenador pedagógico (quadro 9) também é responsável pelas ações da sala de aula, e pelos resultados obtidos com alunos (Angrosino e Flick, 2009).

| Professoras | Concepções acerca da necessidade do apoio da Coordenação Pedagógica |
|-------------|--|
| PM1 | Não |
| PU2 | Não |
| PD3 | Depende do professor |
| PR4 | Sim, para planejar, trazer informações e elementos, mediação entre conhecimento e fazer do professor |
| PC5 | Não, tem em todas as áreas |
| PE6 | Sim, exige diversos materiais |

Quadro 9 - Coordenação pedagógica

A professora (PR4) demonstrou ter clareza quanto ao papel do coordenador pedagógico, uma vez que faz referência as contribuições que a coordenação pode trazer para o trabalho docente, estabelecendo uma relação entre a teoria e prática, além do diálogo e interação entre professor-coordenador.

Na fala da professora (PE6) fica evidente a necessidade da colaboração da coordenação pedagógica ao que se refere a linguagem teatral, quer seja para auxiliar com os materiais para a confecção das atividades com artes visuais, quer com relação aos registros (anotações, fotos, filmagens), a professora aponta que o apoio da coordenação tira a sala do caos causado pela atividade proposta, uma vez em que os alunos se encontram num momento de criação, no qual estão todos envolvidos, elaborando, construindo, encenando ou apreciando o espetáculo.

O coordenador pedagógico deve ser visto como um articulador, cujo papel principal é dar condições aos professores de aprofundar seus conhecimentos na área específica na qual estão trabalhando. Também compete a ele, dar suporte ao professor para elaborar e executar coletivamente as propostas curriculares, de acordo com sua realidade e cultura, assim como ajudar o professor a ser crítico e reflexivo na sua prática pedagógica (Angrosino e Flick, 2009).

As demais professoras PM1, PU2, PC5 não consideram necessário o apoio do coordenador pedagógico e a professora PD3 diz que depende muito do professor. Dessa forma, verificou-se que as professoras PR4 e PE6 deixam claro a importância da colaboração e interação com a coordenação, uma vez que esta área demanda outras especificidades a serem trabalhadas.

6.4.1.5. Contribuições de Aprendizagens

A relação que se estabelece entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem estão mediadas por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e dos objetivos propostos pelos professores (Pozo, 2002). As concepções das professoras com relação às contribuições do teatro de animação foram explicitados no quadro 10.

| Professoras | Contribuições de Aprendizagem |
|-------------|---|
| PM1 | Depende muito da professora, ele primeiramente contribui na expressão, na construção dessa linguagem, desse enredo, dessa trama. |
| PU2 | Desenvolvimento da criatividade, da imaginação, linguagem oral, jogo simbólico |
| PD3 | Desenvolvimento integral, relações sócio afetivas, arte, construir bonecos, manipulação, relação com a plateia , linguagem oral, jogo simbólico |

| Professoras | Contribuições de Aprendizagem |
|-------------|---|
| PR4 | Desenvolvimento e compreensão da linguagem artística, outras formas de linguagem - leitura e escrita; argumentar sobre ela, apreciar e valorizar como parte da nossa cultura. |
| PE6 | Desenvolvimento da linguagem oral e na escrita, criatividade, criar textos, articular a apresentação e contribuir na afetividade. |

Quadro 10 - Contribuições do teatro de animação para Aprendizagens - (Continuação)

Ao serem questionadas acerca das contribuições que o teatro de animação possibilita para o aprendizado das crianças, a professora PM1 cita que "contribui na expressão, na construção dessa linguagem", mostrando-se coerente nas respostas, pois esses elementos estiveram presentes nas suas falas com relação aos objetivos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ela demonstra compreensão com relação a linguagem teatral, embora não faça nenhuma menção ao teatro de animação.

A expressão no teatro é um dos principais critérios para o desenvolvimento do aluno no que se refere a capacidade de articulação durante os jogos dramáticos, é a partir da expressão corporal, facial, do discurso falado ou escrito, expressões plásticas, visuais e musicais que acontece a comunicação entre ator e espectador. De acordo com os PCN's de Arte - Teatro - o aluno deve estar habilitado para se expressar na linguagem dramática, respeitando os acordos e às regras postas no jogo.

A professora (PU2) aponta que contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, linguagem oral e jogo simbólico, no qual as crianças vivenciam papéis sociais, tão presente no universo infantil, mas não faz referência a intenção de comunicação e expressão com o outro (espectador), nem menciona o teatro de animação.

A professora (PD3) diz que o teatro de animação contribui para o desenvolvimento integral, nas relações sócio afetivas, na construção e manipulação dos bonecos, assim como a relação com a plateia. Apontamos que a professora percebe o crescimento integrado da criança sob os aspectos da afetividade, da prática coletiva, da importância da comunicação com a plateia e do processo de elaboração e manipulação dos bonecos para o desenvolvimento do aluno.

A professora (PR4) mantém a coerência no seu discurso, retoma a necessidade de se apropriarem dessa linguagem como conhecimento, buscando outras áreas para responder as questões postas, apontando que o aprendiz deve apreciar, fazer e saber argumentar sobre o que aprendeu, valorizando a cultura do meio o qual está inserido. Os PCN's evidencia a importância de apreciar as mais variadas formas de teatro presentes na

sua comunidade, região, em outras culturas e tempos distintos, propiciando as capacidades de apreciar, refletir e argumentar de forma crítica.

A professora (PC5) aponta que o aprendizado se dá quando a criança participa ativamente do processo elaborando e construindo o boneco, apreciando e vivenciando o teatro de animação.

Todas as professoras apontaram que o teatro de animação contribui para o desenvolvimento do aluno. Acreditamos que tais afirmações são pautadas na prática pedagógica dessas professoras, uma vez que a escola locus da pesquisa, parte do princípio que o conhecimento se dá por meio da ação, do sujeito com o material e das interações e mediações vivenciadas com os pares na escola e na sociedade em que está inserido. O aluno é incentivado a construir seu conhecimento, partindo inicialmente do estudo da realidade deles, por meio de formulação de hipóteses, para em seguida o(a) professor(a) possa organizar o conhecimento e posteriormente encontrarem a solução dos problemas para aplicarem o conhecimento. Assim, um dos objetivos do ensino de teatro é que o aluno construa o conhecimento no decorrer das aulas, adquirindo autonomia, confiança e segurança nas suas escolhas para refletir, questionar e interagir com o outro.

Para a professora (PE6) a afetividade também foi apontada como um dos contributos do teatro de animação, além dos desenvolvimentos da escrita, da oralidade, construção de textos e interação durante as cenas propostas pelos grupos. Na sua fala estão presentes critérios do teatro de pessoas que são incorporados no teatro de animação, embora não faça nenhuma menção aos teatros de animação.

Na educação no século XXI um dos desafios para a escola diz respeito as relações da sociedade contemporânea que requer reflexões a respeito da formação humana, que busca responder qual o lugar da afetividade e sua relação a cognição. De acordo com Wallon (2008) sua concepção psicogenética dialética do desenvolvimento aponta para a compreensão do humano como pessoa integral, rompendo com a divisão clássica entre mente/corpo (afetivo, cognitivo e motor). Englobando um movimento dialético entre afetividade e cognição aos níveis biológicos e socioculturais, no processo ensino-aprendizagem.

Verificamos que as concepções das professoras entrevistadas acerca do ensino de teatro de animação, apontam a contribuição para o desenvolvimento da expressão, da criatividade, das relações sócio/afetivas e cognitivas por meio do fazer teatral, além do acesso a cultura na qual estão inseridos. Porém, verificamos que somente duas professoras

citaram a construção e manipulação dos bonecos (materialidade). Segundo Piragibe (2012) o ensino do teatro de animação deve ser considerado como sendo um conjunto de bens que formam um patrimônio expressivo presente e observável em diversas poéticas de encenação contemporâneas.

A escola deve abordar o teatro de animação como uma linguagem incorporada ao panorama atual do teatro, que pode ou não produzir espetáculos e caminhos de criação onde se manipula objetos, bonecos e máscaras. Como também, deve-se considerar a importância da consciência corporal para propiciar um exercício com o corpo manipulado a partir da perspectiva do ator manipulador.

6.4.1.6. Prática Docente com Teatro de Animação

De acordo com Day (2004, p.123) "O professor com uma paixão pelo ensino não só reconhecerá que há uma necessidade de adotar um conjunto de perspectivas de ensino que tenham em consideração o conhecimento mais atualizado acerca do ensino e da aprendizagem, como também manifestará interesse em utilizá-lo. O quadro 11 aponta as concepções das professoras acerca da prática docente com teatro de animação.

| Professoras | Concepções acerca da prática docente com Teatro de Animação | Como você realizou? |
|-------------|---|--|
| PM1 | Já | Como um instrumento, o foco nunca foi ele, a minha prática é a de realização de espetáculos musicais, então ele acontecia mais como instrumento. |
| PU2 | Não. | - |
| PD3 | Não. | - |
| PR4 | Não | - |
| PC5 | Não | - |
| PE6 | Não | - |

Quadro 11 - Prática Docente com Teatro de Animação

Das seis professoras apenas (PM1) disse ter realizado um trabalho com animação “*Como um instrumento, o foco nunca foi ele, a minha prática é a de realização de espetáculos musicais, então ele acontecia mais como instrumento*”. Apesar de ter dito que realizou em sua prática docente um trabalho com teatro de animação, ela não deixou explícito qual o tipo de teatro de animação que realizou em sala de aula. A professora em questão é professora de música da escola, e tem acesso a muitos espetáculos musicais com seus alunos. No entanto, as demais professoras disseram que nunca realizaram um trabalho

com teatro de animação na prática pedagógica, mesmo a escola tendo kits com bonecos de luvas distribuídos nas salas.

6.4.1.7. Formação Teatral

Nóvoa (2002) diz que a formação do professor não se dá só a partir de cursos, conhecimentos e técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo crítico sobre a prática pedagógica, por isso aponta a importância do professor investir na apropriação pelos saberes de que são portadores, permitindo reconstruir os sentidos na ação profissional. O quadro 12 apresenta as concepções das professoras acerca da formação teatral.

| Professoras | Concepções sobre Formação |
|-------------|--|
| PM1 | Não |
| PU2 | Não |
| PD3 | Não |
| PR4 | Não |
| PC5 | Bem superficial, não tem uma literatura teórica. |
| PE6 | Não. Ah! o único acesso foi no ensino médio - um professor de arte me ensinou como construir o teatro de sombras, falou na atuação de bonecos com fantoches, e também no NEI jogos teatrais. |

Quadro 12 - Formação teatral

Ao serem questionadas sobre a formação acerca do teatro de animação, todas informaram inicialmente que não tiveram nenhuma formação com relação a referida linguagem, embora, em seguida a professora (PE6) tenha se lembrado de sua formação durante o ensino médio, dizendo que havia tido uma formação com relação ao teatro de sombras e fantoches no ensino médio, embora nunca tenha realizado na sua prática docente.

Já a entrevistada (PC5) disse que teve uma formação "*bem superficial, não tive acesso a literatura teórica*", embora não tenha explicitado que tipo de animação teve acesso, deixa claro que foi uma formação prática, uma vez que não teve contato com nenhum referencial teórico metodológico. Tais dados revelam que nenhuma das entrevistadas tiveram acesso a referida linguagem através de um referencial teórico

metodológico/prático durante sua formação inicial ou continuada como área de conhecimento. A formação continuada se faz durante o processo de mudança, produzindo inovações para a transformação da escola.

6.4.1.8. Expectativas com a Formação/Sensibilização

As maiorias dos programas de formação de professores têm buscado romper com formação teórica de conteúdos e disciplinas, pautado no modelo tradicional de formação, sendo visto como um obstáculo para preparação efetiva dos professores. De acordo com Freire (1996, p.47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, as professoras apontaram suas expectativas com relação à formação conforme evidencia o quadro 13.

| Expectativas com a Formação/sensibilização | | | | | |
|--|---|---|--------------------|------------------------|----------------------------|
| Professoras | Saber o que é, como se faz: como é construído a fala, recursos, as técnicas, instrumentos, estrutura, elementos | Conhecer os tipos de teatro de animação | Quais os objetivos | Construir os conteúdos | Mediação entre as crianças |
| PM1 | X | | | | |
| PU2 | X | | | | |
| PD3 | X | X | | | X |
| PR4 | X | | X | | |
| PC5 | X | X | | X | |
| PE6 | X | X | | X | |

Quadro 13 - Expectativas com a Formação/sensibilização

Daí, as entrevistadas ao serem questionadas sobre suas expectativas com relação a uma formação continuada com o teatro de animação, todas demonstraram interesse em aprender acerca dessa linguagem.

A professora (PM1) compreende que precisa de formação para trabalhar sistematicamente com essa linguagem, evidenciando a necessidade de avançar no que está posto no senso comum.

A professora (PU2) estabelece relações com o teatro de pessoas, faz referências aos elementos, às técnicas, estruturas, aos instrumentos, e quais os recursos que podem ser utilizados. Ela demonstra interesse em saber como se faz, quer se apropriar dos elementos que constituem o teatro de animação para melhorar sua prática pedagógica.

A professora (PD3) nos revela seu interesse em aprender a fazer, a conhecer e compreender essa nova linguagem, os tipos de teatro de animação existentes, assim como seus elementos e como mediar o processo de ensino e aprendizagem, e só após a formação ministrará uma aula para os alunos.

A professora (PR4) demonstra interesse em compreender como se dá o teatro de animação no âmbito escolar, deixando claro seu interesse quanto aos objetivos a serem alcançados com as crianças.

A professora (PC5) demonstra o desejo em se apropriar e compreender essa nova linguagem, buscando saber quais são os elementos e conteúdos a serem trabalhados, para que o fazer se dê através da construção pautada no conhecimento do teatro de animação.

A professora (PE6) diz que tem clareza nas suas intenções com a formação, seu desejo de aprender a fazer é evidente, compreender quais são os elementos que constituem essa linguagem, revelando que a apreciação deva acontecer, mas diz que só isto não é o suficiente para o processo ensino-aprendizagem acerca do teatro de animação, que o fazer se faz necessário através dos conteúdos específicos da área.

Dessa forma, verificou-se que 100% das professoras demonstraram interesse em conhecer e se apropriar dessa linguagem, buscando aprender: Como se faz; Quais são os elementos que constitui essa linguagem?; Como é construído?; Quais são os recursos, as técnicas, os instrumentos e a estrutura do teatro de animação?

As questões acerca das estratégias que devem ser utilizadas com essa linguagem demandam um diálogo participativo e coletivo com todo o grupo envolvido, no qual o professor deverá conhecer o contexto cultural do seu aluno no processo de ensino, exigindo um esforço de todos os envolvidos nesse processo.

A professora PR4 disse querer saber quais são os objetivos a serem alcançados com essa linguagem. No entanto, os objetivos a serem alcançados dependem do que o professor pretende transmitir ao seu aluno, por exemplo: formar plateia, desenvolver o pensamento crítico, conhecer o teatro de animação e ou desenvolver habilidades artísticas. E, as professoras PC5 e PE6 querem identificar os conteúdos a serem trabalhados com essa linguagem. Os conteúdos acerca dessa linguagem compreendem todas as aprendizagens que o aluno deve alcançar para elaborar, criar e construir uma apresentação cênica, utilizando a interdisciplinaridade para responder a todas as questões postas. Já, as professoras PD3, PC5 e PE6 querem conhecer os tipos de teatro de animação existentes.

No entanto, para que as professoras conheçam todos os tipos de teatro de animação, se faz necessário uma formação/sensibilização, pesquisa, investigação e o acesso aos teatros como apreciadoras de tal arte.

Ao longo da entrevista, fomos observando como as professoras avançaram nas suas reflexões acerca dessa área, embora nenhuma das entrevistadas tenha apresentado a questão da avaliação formativa dos alunos durante o processo de elaboração e construção da referida linguagem.

6.4.2. Categoria II - Saberes e fazeres dos Professores para Ensinar o Teatro de Animação

Os PCNs norteiam o currículo da educação básica contemplando as áreas de conhecimento para o ensino do teatro, que são relacionados aos saberes pedagógicos (o que ensinar, como ensinar, a quem e com qual recursos). Assim, os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação norteiam a teoria e a prática educacional, por meio da articulação entre o fazer teatral, a contextualização e a apreciação estética do teatro, num contexto das ciências humanas.

O fazer artístico no espaço escolar possibilita um maior entendimento dos alunos acerca da arte, tornando os alunos mais conscientes das suas possibilidades artísticas, os quais experimentam recursos e técnicas, inventando outras formas de trabalhar sua criatividade, a partir dos saberes e fazeres dos(as) professores(as) pautados num.

6.4.2.1. Objetivos

Os objetivos são as intenções educativas em termos de capacidade (cognitiva, física, afetiva, estética e ética) a serem alcançadas pelos alunos. Se faz necessário que o(a) professor(a) tenha clareza dos objetivos, uma vez que orienta quais conteúdos serão selecionados e quais encaminhamentos são necessários para que a aprendizagem ocorra.

Os objetivos propostos pelas professoras para o ensino de teatro estão dispostos no quadro 14.

Daí, observou-se que somente as entrevistadas PM1 e PR4 apontaram a expressão e o movimento corporal como um dos objetivos a serem trabalhados com o teatro de animação.

| OBJETIVOS | |
|-------------|---|
| PROFESSORAS | OBJETIVOS DO TEATRO DE ANIMAÇÃO |
| PM1 | Expressar corporalmente, linguagem, voz. |
| PU2 | Jogo simbólico, criatividade, imaginação, linguagem oral. |
| PD3 | Conhecer a linguagem teatral, elementos teatral: cenário, roteiro, ensaio, relação com a plateia. |
| PR4 | Apropriar da linguagem teatral, movimento corporal, jogos, brincadeiras, elementos teatral: cenário, figurino, atores, som, luz, plateia, texto, história, enredo, divisão dos personagens, vivenciar, representar jogos teatrais - Viola Spolin (fiscalização) onde, quem e o quê? |
| PC5 | Conhecer o teatro, sua história e como fazer. |
| PE6 | Compreender a linguagem, a quem se destina, leitor específico, elementos, história do teatro, suas variações e quem faz, a quem se destina, como se faz. |

Quadro 14 - Objetivos do Teatro de Animação

Sabemos que são objetivos essenciais ao se trabalhar com essa linguagem, uma vez que o ator manipulador deve fazer com que seu objeto/boneco/máscara se comunique com a plateia através da expressão e movimento.

Laban (apud Mommensohn e Petrella 2006) desenvolveu suas teorias sobre o movimento e a coreologia, compondo elementos do cotidiano para composição coreográfica. Para ele, o movimento está presente em todas as ações do homem, podendo ser inconsciente ou intencional, ou até mesmo um simples pensamento, que atinge todas as possibilidades do homem, na qual a palavra não é capaz de se realizar por si mesma, o movimento está relacionado com atividades internas e com o mundo que o cerca e a linguagem cênica se faz sob forma do movimento, de liberdade de expor seus movimentos e encontrar auto confiança em si mesmo.

Desse modo, o professor ao propor um trabalho corporal, a partir da observação do seu próprio corpo, percebendo seus gestos, articulações e movimentos possíveis, buscando um estado mais perceptivo e sensorial, que pode ser representado por outros ou graficamente, fazendo com que o aluno reflita acerca das suas possibilidades corporais.

As professoras PD3, PR4, PC5 e PE6 citaram o conhecimento e compreensão da linguagem teatral, assim como sua história, como um dos objetivos a serem alcançados pelas crianças. Acreditamos que a referência das professoras com relação a compreensão da história do teatro, esta relacionada com a contextualização proposta por Barbosa. Tal contextualização não deve se limitar apenas às informações biográficas e históricas, mas

que complementam o entendimento da peça. O importante é articular esse princípio, com a vivência e o fazer teatral, experienciando na prática a apreciação estética e poética durante a contextualização.

A professora PE6 elegeu como objetivos as variações do teatro de animação, assim como quem faz e a quem se destina, apontando que existam outros tipos de teatro de animação que devam ser conhecidos pelos alunos, demonstrando também preocupação com o receptor dessa linguagem, pois quando pensamos no público alvo, sinalizamos os cuidados que devemos ter com o texto e o respeito pela plateia.

Desse modo, a professora (PE6) apontou o respeito que o professor deve ter pela plateia. Desgrances (2003) diz que o professor deve ter clareza que o receptor de teatro precisa tecer um diálogo com a peça que está assistindo, para tanto o professor deve ter acesso a sinopse do texto, que pode vir acompanhada de fotos, slides ou gravações, incluindo um resumo sobre o tema que será abordado. Assim, o professor terá melhor compreensão da peça e poderá elaborar atividades significativas para seus alunos.

As professoras PC5 e PE6 apontam o fazer teatral como um dos objetivos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula. Barbosa (2009, p.34) reconhece o fazer artístico como “insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional”, evidenciando que o fazer artístico possibilita “a criança pensar inteligentemente acerca da criação”. Para a autora, o fazer não pode ser aplicado isoladamente, se faz necessário analisar imagens, ler e contextualizar as obras de arte.

Os objetivos evidenciados por PD3, PR4 e PE6 são que as crianças conheçam os elementos teatrais: ator, texto (enredo, história, roteiro) plateia, cenário, figurino, luz, som, espaço cênico e vivenciem ensaios.

Conhecer os elementos teatrais possibilitam melhor entendimento acerca do figurino e dos acessórios que auxiliam na composição do personagem, que é carregado de simbologia, devendo ser coerente com a época em que acontece a cena. O cenário é mais que um elemento de decoração. Ele é a parte importante do espetáculo, é a técnica de organizar o espaço cênico onde as ações dramáticas são realizadas, evidenciando o tempo/espaço em que ocorre a cena. O iluminador deve conhecer o texto e as marcações cênicas no palco, ele dá visibilidade ao cenário, ator e objetos, ampliando emoções, sentimentos evidenciando o tempo (dia/sol/chuva/noite) e as emoções. A sonoplastia são sons que enfatizam as emoções e cenas, propiciando que a plateia se envolva na construção

da cena e nos sentimentos. Assim como na iluminação o sonoplasta deve conhecer o texto para acompanhar a apresentação

O conhecimento escolar tem suas características distintas das outras formas do conhecimento posta pela sociedade, assim em nossa prática docente, o (a) professor(a) escolhe as atividades e conteúdos que se mostrem pertinentes à etapa do desenvolvimento em que se encontra seu o(a) aluno(a), lembrando que esses tópicos não são dissociados da afetividade. E se torna imprescindível que os alunos conheçam e se apropriem dos termos e funções dos elementos teatrais, uma vez que tais elementos são o cerne do teatro.

A professora PU2 elegeu o desenvolvimento da criatividade e imaginação, estes são objetivos relacionados a todo processo de criação artística, desde que as crianças sejam respeitadas nas suas escolhas e desejos.

O processo criativo depende dos materiais disponibilizados pelo(a) professor(a), e também deve-se considerar que conceitos e idéias que estão implícitas no momento em que escolhem os personagens. Para tanto, se faz necessário compreender que as crianças precisam ser desafiadas e estimuladas a todo o momento, uma vez que são curiosas criativas e cheias de imaginação.

A professora (PR4) mencionou Viola Spolin como referencial teórico metodológico, a qual trabalha os jogos teatrais a partir da fisicalização, fazendo-as refletir sobre a elaboração e construção das cenas, e através do movimento se comunicar com a plateia, por meio de procedimentos elencados pela autora: Onde? Quem? E o quê? A mesma também demonstra preocupação com relação a divisão dos personagens, suas vivências e representações. Assim, os procedimentos elencados pela professora se devam a sua formação e suas leituras acerca da linguagem teatral, uma vez que a mesma participou dos grupos de estudos da instituição sobre jogos teatrais. Percebemos que ela estabeleceu relações com os procedimentos de Spolin e o teatro de animação, trazendo os jogos teatrais para o contexto da animação. A mesma, também demonstrou respeito pelas crianças ao lembrar das estratégias utilizadas para a escolha dos personagens, onde cada criança pode escolher o personagem que quer representar. Rompendo com as práticas tradicionais, na qual o(a) professor(a) escolhia o aluno pela característica física ou por ter melhor desenvoltura, ser mais exibido, deixando os alunos mais tímidos para representarem o sol ou a árvore.

A linguagem oral foi apontada por PM1 e PU2, por ser uma linguagem em que as crianças organizam seus pensamentos para se comunicarem umas com as outras. Vale

ressaltar que no teatro de animação a linguagem não verbal também é muito utilizada, uma vez que se comunicam através do gesto e do movimento corporal.

Os jogos simbólicos e as brincadeiras foram evidenciadas por PU2 e PR4, uma vez que, quando se trata de um trabalho realizado com crianças as brincadeiras devem permear seu universo, porém a professora deve ter clareza com relação as suas intenções, para que qualquer professor que tenha acesso ao seu plano saiba quais objetivos pretende alcançar. A criança ao brincar estabelece um contato com o mundo vivido (real) e o imaginário, no qual vivencia vários sentimentos (amor, união, inveja, raiva, rejeição...), exteriorizando suas alegrias e medos. De acordo com Huizinga (2001, p.33):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Neste sentido, notamos ser o jogo prazeroso e sério; prazeroso, por possibilitar situações que não envolviam tensões, pela satisfação de brincar livremente; e sério, por ser regido por regras (implícitas ou explícitas) que podem ou não ser seguidas ou modificadas, acarretando em alguns casos conflitos e divergências de ideias.

6.4.2.2. Conteúdos

Gimeno e Gómez (1998) dizem que os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar em qualquer área ou fora delas, sendo necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e conhecimentos. Os conteúdos elencados para o ensino do teatro de animação estão evidenciados no quadro 15.

| Professoras | Conteúdos |
|-------------|---|
| PM1 | Expressão corporal, voz, linguagem, texto, construção do roteiro, personagem e cenário. |
| PU2 | Texto, sonoplastia, figurino, linguagem oral, imaginação e criatividade. |
| PD3 | Não sei! |
| PR4 | História do teatro, elementos teatrais: texto, plateia, cenário, som, figurino, luz, artista, fazer e apreciar, abordagem triangular e vivências. |
| PC5 | Cenário, texto, voz, história, plateia, atores e cenário. |
| PE6 | História e os tipos de teatro de animação, elementos, público, teatro fechado e de rua. |

Quadro 15 - Conteúdos do teatro de animação

Alguns teóricos apresentam como elementos essenciais do teatro: o ator, texto e plateia, mas na contemporaneidade têm-se evidenciado o figurino, cenário, iluminação, sonoplastia, bonecos, objetos, máscaras e outras formas como elementos essenciais para a realização de um espetáculo. Neste sentido, a professora (PM1) aponta como conteúdos alguns elementos teatrais, expressão corporal, utilização da voz, construção do texto e do personagem, evidenciando a importância do aluno se apropriar desses conhecimentos para vivenciar o fazer teatral.

Essa construção só é possível a partir de diálogo, discussões e acordos entre os pares, sobre quem são em que tempo ocorre a cena, com quem vivem como se fala e como se movimentam. São critérios básicos para a composição do personagem, que deve ser elaborado e construído juntamente com os alunos.

Verificou-se que PR4, PC5 e PE6 apontaram como conteúdos a história do teatro e também o elegeram como objetivos a serem trabalhados, porém elas não fizeram nenhuma menção a história do teatro de animação.

A professora PD3 foi a única que disse não saber quais seriam os conteúdos a serem trabalhados no teatro de animação, embora nas falas anteriores apontassem alguns conhecimentos acerca dessa linguagem. No entanto com relação ao aprendizado e aos objetivos a mesma consegue ter clareza que não é um processo fragmentado, mas que constitui o indivíduo global, social, afetivo, lúdico, vivenciando todo o percurso da criação artística, fazendo, construindo, manipulando, interagindo com os pares e se comunicando com a plateia.

A professora PE6 aponta as variações existentes no teatro de animação, embora a mesma não tenha explicitado quais eram os tipos de teatro de animação existentes. Ficou claro que seu conhecimento anterior, possibilitou pensar sobre os cuidados que se deve ter com o receptor do espetáculo, demonstrando que existe uma diferenciação de linguagem de acordo com seu público, fato este que nem sempre se dá com os produtores/diretores/atores de algumas peças infantis.

Com relação ao espectador, Puppo (1997) apresenta a relação entre o adulto emissor do teatro infantil e a criança receptora da apresentação, revelando a infantilização das práticas teatrais trazidas a público, que devem ser revistas, pois muitas vezes são peças maniqueístas com pouca função estética.

As professoras PM1, PU2, PR4 e PC5 apontaram os elementos teatrais (atores, cenário, texto, som, luz, figurino, plateia) como conteúdos a serem trabalhados, observamos que os elementos teatrais também foram apontados por PD3, PR4 e PE6 como objetivos a serem alcançados pelas crianças, sendo que somente PR coloca esses elementos como objetivo e conteúdos.

Nos últimos tempos, os avanços tecnológicos na produção teatral, têm lançado desafios no processo ensino aprendizagem dos elementos teatrais como iluminação, sonoplastia e nas artes visuais (cenário) apresentando a necessidade do professor incorporar novas concepções, novos materiais e recursos acerca dessa linguagem.

A professora PU2 apontou a linguagem oral como um objetivo e conteúdo a ser trabalhado com o tema teatro, ficando evidente que ela evidencia a importância dessa linguagem para desenvolvimento infantil.

É dando voz as crianças que poderemos compreender seus desejos, ansiedades e frustrações, possibilitando a comunicação entre os pares e fazendo-as refletir sobre suas escolhas. Uma vez que a linguagem oral é o cerne para a comunicação entre palco e plateia.

A professora PU2, elegeu como objetivos e conteúdos a criatividade e imaginação, assim verificamos que apesar da professora não ter muita clareza quanto a seleção dos conteúdos para alcançar tal objetivo, ela demonstra coerência com relação a sua intenção ao que deseja trabalhar com seus alunos.

A PR4 foi a única professora que apontou referências teóricas metodológicas a serem trabalhadas acerca da Arte, primeiramente trazendo os jogos teatrais proposto por Viola Spolin para referenciar os objetivos, depois faz referências a abordagem triangular proposta por Barbosa (PR4) “história do teatro... esse fazer artístico, a apreciação, que é também tratado como uma metodologia, como uma abordagem”

Ao iniciar a entrevista a referida professora disse não conhecer o teatro de animação, mas no decorrer da entrevista foi fazendo associações com o teatro de pessoas, inclusive trazendo alguns teóricos para referenciar a prática pedagógica com o teatro de animação, articulando o fazer, a apreciação e a contextualização da referida arte.

Verificamos que algumas professoras cometeram alguns equívocos ao citarem conteúdos como se fossem áreas de conhecimentos, (tempo/espço, formação de plateia, manipulação dos bonecos e faz-de-conta). No entanto, estabeleceram relações entre o

teatro de pessoas e o teatro de animação, buscando na memória os objetivos e conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental.

6.4.2.3. Avaliação

A avaliação é uma atividade que busca compreender o processo de ensino-aprendizagem, que segundo Pacheco (1995 apud Alves, 2002) deve envolver toda a comunidade educativa. Neste sentido, Alves apresenta três orientações necessárias para a avaliação: a) Sumativa: pautada no "resultado ou produto da aprendizagem" (Ibidem, p.140); b) formativa: pautada no processo "preocupa-se com os procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos" (Ibidem, p.143); c) formadora: é uma auto-avaliação, dando responsabilidade para o aluno participar na regulação das suas atividades. As professoras respondentes apresentam no quadro 16 como avaliam seus alunos com referência ao teatro de animação.

| AVALIAÇÃO | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Professoras | PM1 | PU2 | PD3 | PR4 | PC5 | PE6 |
| Participação e observação do processo de construção (conhecer, envolver, criar, construir, fazer, desenhar, escrever, vivenciar todos os elementos teatrais, encenar | X | X | X | X | X | X |
| Registros | | | | | | X |
| Avaliação e auto-avaliação o que podem melhorar | | | X | X | X | |
| Sessão ativos envolvidos organizados | | | X | | X | X |
| Desenvolver um pensamento crítico | | | X | | | |
| Estabelecem diálogo entre eles conseguem expressar ao final | | | X | X | | X |
| Trabalhos de grupo | | | | | X | |

Quadro 16 - Avaliação na prática docente

Daí verificou-se que todas as professoras colocaram que avaliam a linguagem teatral através da participação dos alunos durante todo o processo de elaboração e construção dessa linguagem, quer observando o envolvimento, a criação, o fazer (desenhos, escrita, discussões) e as vivências das cenas, verificando a compreensão dos alunos acerca dos elementos teatrais.

As professoras PD3, PR4 e PC5 citam a importância das avaliações e auto-avaliações no grande grupo. PD3, PC5 e PE6 observam os alunos que são ativos e organizados. PE6 acrescenta que analisa os registros elaborados pelos alunos. PD3, PR4 e

PE falam da importância dos alunos estabelecerem um diálogo entre eles, expressando-se ao final do tema o que aprenderam. PD3 vislumbra a importância do desenvolvimento do pensamento crítico acerca da criança através dessa linguagem.

Analisou-se que as professoras demonstraram ter clareza da importância do processo avaliativo para o crescimento do grupo, embora nem todas contemplem os mesmos elementos quando avaliam. No decorrer da entrevista, as professoras foram estabelecendo relações com o teatro de pessoas, reelaborando e reconstruindo o processo avaliativo, embora todas tenham citado a importância dos alunos participarem ativamente de todo o processo, verificamos que apenas a PE6 elegeu os registros, documentos que podem ser revisitados para comprovarem o nível em que o aluno se encontra em determinado tempo e espaço. A auto-avaliação foi citada por 50% das entrevistadas (PD3, PR4 e PC5).

As professoras fizeram referências às avaliações formativas, quando evidenciam a importância do acompanhamento da construção de todo o processo, assim como, também citaram a avaliação formadora, enaltecendo a participação da criança no processo avaliativo.

As entrevistadas PD3, PR4 e PE6 citaram a importância do diálogo entre os pares, pois ao discutirem, dialogarem e exporem suas ideias, eles desenvolvem o pensamento crítico, que foi apontado por PD3, uma das professoras que inicialmente disse não conhecer o teatro de animação.

Na nossa cultura, historicamente tem sido ministrada e avaliada as áreas de conhecimentos mais importantes, como a matemática, história, ciências sociais e naturais em detrimento das Línguas Estrangeiras, da Educação física e da Arte. Assim, para muitos a avaliação é realizada para classificarmos os que conseguiram alcançar os objetivos propostos, promovendo os que tiveram sucesso e retendo os que não obtiveram, essa concepção de avaliação foi incorporada nas nossas práticas pedagógicas a muito tempo, porém, precisamos avançar e romper com o que está posto.

Nos discursos das professoras verificamos que elas não se referem a avaliação artística, como promoção, mas ao entendimento, construção e compreensão do que está sendo proposto.

A Arte durante muito tempo foi deixada em segundo plano, como suporte para as outras disciplinas, ou para serem realizadas no tempo ocioso ou em datas comemorativas, porém, a partir da LDB 1996, e também pelo fato das professoras

entrevistadas trabalharem na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino fundamental e por ser uma escola inclusiva, na qual, as crianças são respeitadas por suas singularidades, percebemos que a avaliação na área da Arte se dá através da construção, da participação, da contextualização, da elaboração do fazer teatral e das apreciações estéticas, uma vez que estes procedimentos foram evidenciados nos seus discursos. Mesmo não sendo mencionado o teatro de animação, fica claro que o diálogo entre os pares e o respeito por suas ideias estão presentes nessa prática docente.

6.4.2.4. Apreciação Estética

O professor deve criar condições para que os alunos tenham acesso às peças teatrais, e forneça instrumentos para que apreciem esteticamente, compreendam e interpretem o espetáculo. Assim, no que tange as vivências das professoras com relação a apreciações dos espetáculos com animação, foram apresentadas no quadro 17.

| PROFESSORAS | APRECIÇÃO DE TEATRO DE ANIMAÇÃO | O QUE ACHOU MAIS SIGNIFICATIVO |
|-------------|---|---|
| PM1 | Vários espetáculos | Corpo dos atores. |
| PU2 | Alguns fantoches e mamulengos | Movimento da boca como se o boneco tivesse vida. Andam de um lado para outro. |
| PD3 | Não | - |
| PR4 | Vários espetáculos de mamulengos | Linguagem popular, diferentes temáticas, interação dos bonecos com plateia, pessoa fala pelo boneco, improvisação. |
| PC5 | Vários | Divertido |
| PE6 | Algumas apresentações de mamulengos e fantoches | Personificação do personagem, pessoa fala pelo boneco. |

Quadro 17 - Apreciação de Teatro de Animação

Observou-se que apenas a PD3 disse nunca ter apreciado essa linguagem teatral. As entrevistadas PM1 e PR4 disseram ter apreciados “*vários espetáculos*”, embora somente a PM1 foi quem teve acesso aos diferentes tipos de teatro de animação. A mesma disse que o que mais lhe chamou a atenção foram “*os corpos dos atores*”, a professora fez referência aos espetáculos musicais, os quais utilizam a expressão corporal para representarem a cena. Já PR4 apreciou “*vários espetáculos de mamulengos*”, disse o que

mais lhe chama atenção é: “*as diferentes temáticas, a linguagem popular, a interação dos bonecos com a plateia, a pessoa que fala pelo boneco e a improvisação*” do ator manipulador. Ela faz referências ao Boneco João Redondo, muito conhecido na cultura popular potiguar, tal boneco é irreverente, interage com a plateia improvisando sobre temas da atualidade, ele tem raciocínio rápido e trazem elementos do cotidiano social e político da região.

As professoras PU2 e PE6 tiveram acesso a algumas apresentações de mamulengos e fantoches, PU2 considera que o que mais lhe chama atenção (*movimento da boca como se o boneco tivesse vida, andam de um lado para outro*) e PE6 responde que: “*personificação do boneco, a pessoa fala pelo boneco*”. Verifica-se que as duas professoras acima fazem menção a fala, a articulação da boca do boneco, do movimento corpóreo do boneco em cena, o ir e vir, como se o boneco tivesse autonomia e independência em cena. Apesar de fazerem menção aos mamulengos e fantoches as mesmas não os diferenciam, falam do movimento da boca como se todos os bonecos tivessem articulação da boca.

Apesar da maioria das professoras não terem tido acesso a todos os tipos do teatro de animação, verificamos que cinco das seis entrevistadas já haviam apreciado alguma encenação com bonecos (mamulengo). Nota-se, que o que mais chama a atenção nestes espetáculos é a animação desses bonecos, ou seja o movimento corpóreo e labial, sua representação enquanto ser vivo, no qual o boneco assume simbolicamente ter vida, caminha diante da plateia que acaba eliminando o animador, fala articulando os lábios, ganha vida a partir da animação do ator manipulador.

O teatrólogo Augusto Boal (2008) faz críticas ao teatro tradicional e introduz na proposta teatral o chamado teatro do Oprimido, cujo objetivo é a libertação das classes dominantes, rompendo com a estrutura entre atores e receptores, possibilitando ao público interagir com os atores, assim verificamos que tal prática é muito presente nas apresentações com bonecos.

Na cultura nordestina brasileira esse tipo de teatro traz temáticas da atualidade, satirizando a economia e a política vigente, fazendo das apresentações um espetáculo cômico, remetendo o espectador para o teatro de humor. Porém este é um grande equívoco, pois o teatro de animação nem sempre é humorístico, ele pode ser representado por qualquer tipo de texto dramaturgico, do humor ao drama.

6.4.2.5. Contextualização

Contextualizar a história do teatro de animação, possibilita o acesso dos alunos a essa arte ainda pouco estudada nas escolas do ensino básico no Brasil. Essa prática contemporânea foi herdada dos movimentos artísticos plásticos e teatrais que se desenvolveram ao longo de vários séculos (teatro de bonecos, sombras e máscaras).

| PROFESSORAS | CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEATRO DE ANIMAÇÃO | O QUE ACHOU MAIS SIGNIFICATIVO |
|-------------|--|--------------------------------|
| PM1 | Não | - |
| PU2 | Não | - |
| PD3 | Não | - |
| PR4 | Não | - |
| PC5 | Não | - |
| PE6 | Não | - |

Quadro 18 - Contextualização do teatro de animação

As professoras a serem questionadas acerca da contextualização (quadro 18) do teatro de animação 100% delas, disseram que nunca tiveram acesso a um referencial teórico metodológico acerca dessa linguagem. Embora, quando solicitadas acerca dos conteúdos a serem trabalhados, 50% delas apontaram a história do teatro, porém não fizeram menção ao teatro de animação.

O teatro de animação (objetos e formas animadas) emergiu nas últimas décadas e ganhou mais visibilidade através do intercâmbio entre os grupos de teatro do Brasil e de outros países, essa organização de redes visa mudar a política cultural através de festivais com apresentações de teatro de animação. O que está em jogo não são apenas as técnicas utilizadas para animação, mas a prática compartilhada e a contextualização da cultura em que tal arte originou.

6.4.3. Categoria III - Currículo - Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico visa organizar o trabalho pedagógico da escola, principalmente o da sala de aula, expressando como a escola trabalha os valores, normas, hábitos e atitudes. Segundo Gadotti e Romão (2000) o projeto político-pedagógico é um documento que apresenta todo o processo e realidade da escola por meio da socialização história e crítica, apresentando suas potencialidades e fragilidades. Os autores evidenciam

a importância do planejamento constante durante o processo e não no produto final. O PPP deve apresentar inovações e significados ao conhecimento escolar, possibilitando os sujeitos se tornarem autônomos, críticos e democráticos.

| Professoras | Projeto Político Pedagógico contempla o teatro de animação |
|-------------|--|
| PM1 | Não |
| PU2 | Não |
| PD3 | Não |
| PR4 | Não |
| PC5 | Não |
| PE6 | Não |

Quadro 19 - Projeto Político Pedagógico

Ao serem questionadas se o projeto político pedagógico (quadro 19) da escola contemplava o teatro de animação 100% das professoras informaram que não.

O fato do teatro de animação não ser contemplado no projeto político pedagógico, nos revela que quando determinada área não é contemplada no documento da escola, tal linguagem deixa de ser trabalhada pelo grupo docente.

Ao serem questionadas se a entrevista possibilitou que fizessem uma reflexão (quadro 20) acerca da sua experiência, cinco professoras disseram que sim, apenas (PE6) disse que não.

| Professoras | Reflexão sobre conhecimentos/ saberes |
|-------------|---|
| PM1 | Sim, a gente vai fazendo somente o que faz com propriedade |
| PU2 | Sim, nem sabia que existia o teatro de animação, |
| PD3 | Sim, preciso estudar mais né! me debruçar mais sobre a importância dessa linguagem. |
| PR4 | Sim, me fez refletir sobre algo que eu não conhecia. A gente brinca com bonecos, com esses elementos, com boneco de dedo, com luvinhas, aventais e com fantoches, para contar histórias - no final de carreira eu descubro que ainda tenho muita coisa pra aprender. |
| PC5 | Sim, eu tentei me lembrar... retomar o que de fato eu me apropriei com esse conhecimento, ... aonde de fato a gente aprende, é na minha prática né, eu acho que ajudou a retomar isso. Refletir sobre minhas experiências. |
| PE6 | Não, (pausa) porque como isso é objetivo ao teatro de animação então pra mim é sempre complicado pensar no teatro de animação, porque realmente eu não conhecia ele, (pausa) fica meio que impedindo a gente de colocar as coisas que a gente já fez e que a gente pensa sobre, mas como o objetivo disso é o seu trabalho. |

Quadro 20 - Reflexão sobre Saberes Docentes e Experienciais

Na fala da professora (PM1) nos parece evidente que ela realiza em sala de aula as atividades na qual tem um maior domínio e segurança para ministrar determinados conteúdos relacionados a área em que tem maior conhecimento.

A professora (PU2) deixa claro que desconhecia a terminologia teatro de animação, embora tenha recordado do seu acesso a esta arte como espectadoras.

A professora (PD3) disse que refletiu sobre sua prática e percebeu que a linguagem teatral com animação é uma área de conhecimento que precisa ser estudada.

(PR4) *“sim, me fez refletir sobre algo que eu não conhecia, a gente brinca com bonecos, com esses elementos, com boneco de dedo, com luvinhas, aventais e com fantoches, para contar histórias e no final de carreira eu descobro que ainda tenho muita coisa pra aprender”*.

A professora (PR4) nos revelava sua conscientização com relação a formação permanente, pois está próxima da aposentadoria e se dá conta que ainda há *“muita coisa pra aprender”*, sua reflexão ao longo da entrevista possibilitou que repensasse sobre sua prática pedagógica, o que de início ela disse desconhecer, ao longo da entrevista ela foi percebendo que utilizava alguns desses elementos do teatro de animação para a contação de histórias (dedoches, fantoches, luvinhas, aventais com personagens), assim como sua vivência nos vários espetáculos apreciados por ela.

A professora (PC5) diz ter consciência que a entrevista possibilitou refletir sobre sua prática docente, lembrando as peças apreciadas, assim como o trabalho realizado em sala com fantoches.

A professora (PE6) disse que a entrevista não possibilitou refletir sobre o teatro de animação, porém verificamos que ela não se deu conta que durante a entrevista ela foi refletindo sobre suas vivências e práticas culturais e acadêmicas, uma vez que a mesma relatou ter apreciado peças com bonecos mamulengos e ter vivenciado com seu professor de arte no ensino médio um trabalho com o teatro de sombras e fantoches.

Inicialmente as professoras falaram que não trabalharam o teatro de animação na sua prática docente, mas percebemos que as mesmas foram estabelecendo relações com o teatro de pessoas e foram refletindo, construindo e reelaborando seus pensamentos com relação ao teatro de animação a partir do que conheciam, apreciaram e vivenciaram fora e dentro da escola.

As entrevistas tiveram como caráter de fazer um levantamento prévio acerca do que elas pensavam e conheciam acerca da linguagem teatral com animação, embora a

princípio, cinco das seis entrevistadas haviam dito que não conheciam o teatro de animação, verificamos que no decorrer das entrevistas todas já tinham tido algum acesso a essa linguagem, quer como apreciadora ou aluna, como contadora de histórias ou nas brincadeiras de faz-de-conta.

6.5. Grupo de Estudos - sensibilização/formação dos professores

O NEI – Cap tem na sua prática de formação a realização de grupos de estudos, na qual os professores se encontram quinzenalmente para estudar/discutir com equipe pedagógica, temas/abordagens/áreas de conhecimentos na qual sintam necessidade de estarem se apropriando dessas linguagens.

Foi neste contexto que planejamos ministrar oficinas acerca do teatro de animação, que teve como objetivos: situar historicamente o teatro de animação no tempo e no espaço: Teatro de sombras (China, Índia, Indonésia e na Rússia), teatro de boneco Bunraku (Japão) e sua repercussão ao longo do tempo no ocidente; apresentar as técnicas de confecção das silhuetas e bonecos; experimentar diferentes focos de iluminação; conhecer a importância do escuro para se obter as sombras a partir do foco luminoso, articular (manipular) as silhuetas num processo de socialização e cooperação entre os participantes; sensibilizar o professor para apreciar e apresentar o teatro de sombras e formar plateia.

Como conteúdos elegemos a história do teatro de animação, os tipos de teatro de animação e seus elementos (texto, boneco/Objeto, cenário, iluminação, sonoplastia, improvisação), as técnicas de manipulação, e a elaboração da materialidade dos bonecos a partir das artes visuais.

Os recursos utilizados foram o datashow, vídeos, papel ofício, cartão, papel celofane, tesoura, cola branca, cola quente, varetas, barbante, colchetes, percevejos, fita gomada, tela e foco luminoso. A avaliação se fez num processo contínuo formativo, acompanhando todos procedimentos realizados pelos professores e uma avaliação formadora, os quais faziam uma auto-avaliação do trabalho realizado. Assim, observamos a frequência, participação, colaboração e envolvimento durante o fazer teatral.

Devido ao fato da escola funcionar em dois turnos e pensando em atender a demanda de todos os professores da escola, participantes ou não da pesquisa, o estudo propositivo se deu nos turnos matutino e vespertino. Como procedimentos metodológicos

nos pautamos na Abordagem Triangular proposta por Barbosa (1998) na qual articulamos o fazer teatral, a apreciação e a contextualização.

Ao iniciarmos a oficina fizemos um levantamento prévio acerca da concepção dos professores sobre teatro de animação, uma vez que não foram somente as professoras participantes da pesquisa que estavam vivenciando essa sensibilização, mas todos os professores da escola. Contextualizamos o teatro de animação em turnos diferentes, evidenciando a origem e história do teatro de sombras e os diferentes tipos de teatro de animação, assim como seus elementos e técnicas por meio de uma discussão dialogada apresentada em power point.

A apreciação estética se deu através de filmes (pequenas cenas) que referenciavam alguns tipos de teatro de animação, uma vez que em Natal, só é divulgado o boneco João Redondo (boneco de luva). Após as sessões de vídeos, refletimos sobre o espaço cênico, o cenário, o material utilizado para confecção dos bonecos, as articulações e o trabalho artístico elaborado pelos bonequeiros, a postura, performance e figurino dos atores manipuladores, a importância da verbalização e não verbalização no teatro de animação, a sonoplastia utilizada muitas vezes no lugar da verbalização, assim como os efeitos especiais com a iluminação.

Os professores mantiveram um ótimo nível de atenção durante o tempo em que ocorreu a aula expositiva. Participaram discutindo e refletindo sobre as possibilidades de trabalhar o teatro de animação com as crianças. Os objetivos traçados para esta atividade foram alcançados, pois os professores compreenderam as transformações ocorridas ao longo do tempo com o teatro de sombras e teatro de manipulação direta (Bunraku), assim como apreciaram esteticamente os diferentes tipos de bonecos. Fato que possibilitou aguçar a curiosidade dos professores e manter o interesse para a realização de outros encontros, a fim de dialogarmos e confeccionarmos uma peça com teatro de animação.

Como os professores e técnico-administrativos estavam retornando de uma paralização de mais de 120 dias de greve. As professoras combinaram de fazer uma apresentação teatral para as crianças "A velha e o macaco". Aproveitamos a oportunidade e propusemos que a peça fosse apresentada por meio do teatro de sombras, as professoras envolvidas na peça aceitaram a proposta e partimos para elaboração e construção das silhuetas.

Primeiramente convidamos as professoras que iriam participar da pesquisa para elaborarem e construir a peça, das seis professoras envolvidas na pesquisa, somente duas

professoras (PD3) e (PC5) puderam participar dessa construção. Outros seis professores que não estavam participando da nossa investigação se prontificaram em realizar o teatro de sombras. A coordenação pedagógica providenciou o material⁴ solicitado para elaboração das silhuetas. A elaboração da peça se deu em três encontros.

As professoras iniciaram o fazer teatral a partir da leitura do texto e foram orientadas acerca da necessidade de determinarem quais seriam os personagens que apareceriam na peça e quais elementos que determinariam o cenário. Assim, as professoras foram incentivadas a pesquisarem as características dos personagens, para em seguida desenhar os personagens - macaco, velha, leão, boneco de cera (figura 42), o cenário - bananeira, poço e violão (figura 43). Durante a elaboração, nós questionávamos acerca das proporções dos tamanhos dos personagens com os elementos do cenário.



Figura 42: Elaboração das silhuetas
Fonte: Acervo do NEI Cap UFRN



Figura 43: articulação das silhuetas
Fonte: Acervo do NEI Cap UFRN

Todos estavam envolvidos na produção das silhuetas. Após terem recortado as silhuetas no cartão, as professoras pintaram (figura 44) com tinta guache preta, evidenciando a sombra.



Figura 44: Pintura das silhuetas
Fonte: Acervo do NEI Cap UFRN, 2011

⁴ Cartão rígido, tesoura, papel celofane, estilete, cola, tinta guache preta, fita gomada, plástico contacto transparente, varetas, barbante,

Devido ao horário, foi marcado outro encontro para articulação das silhuetas. No segundo encontro, foi decidido quais partes das silhuetas seriam articuladas, o braço e os pés (velha, macaco e leão), perfuramos e colocamos os colchetes para as articulações. Também decidiram que o rosto do leão poderia ser vazado, para dar mais detalhes das suas características e melhor resultado na sombra, assim como o poço do cenário.

No terceiro encontro, as professoras fixaram as varetas para articular as silhuetas, elas aproximavam e afastavam as silhuetas do foco luminoso, fazendo com que as sombras aumentassem ou diminuíssem de tamanho, experimentaram na tela os efeitos das sombras (Figura 45 e 46), a cada descoberta, vibravam com os efeitos cênicos. Depois, das construções com as silhuetas, partimos para os ensaios.



Figura 45: Silhueta do Boneco de cera
Peça "O macaco e a velha" NEI Cap UFRN 2011
Fonte: Acervo particular

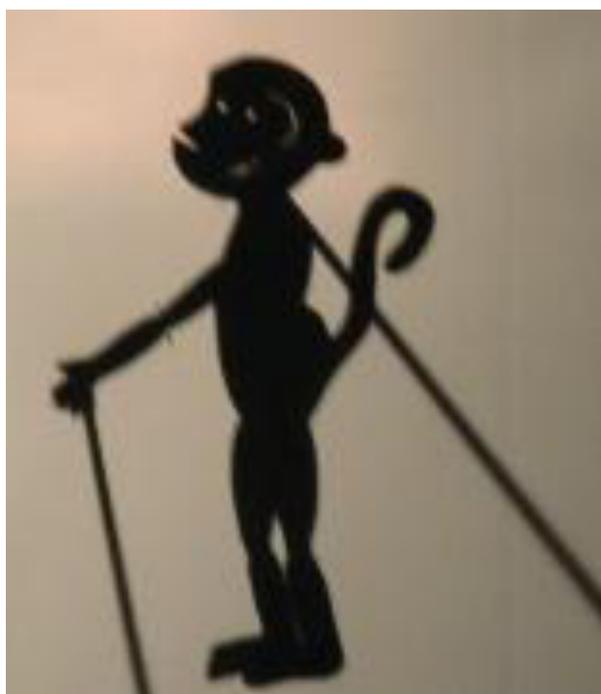


Figura 46: Silhueta do Macaco
Fonte: Acervo particular

Os professores, sujeitos da pesquisa que não puderam participar dessa construção teatral, vivenciaram outra oficina (figura 47), em que produziram outros personagens (figura 48), algumas professoras inicialmente informaram que não sabiam desenhar, mas após realizarem uma pesquisa nos livros de literatura infantil e internet,

desenharam seus personagens. Todas ficaram envolvidas e encantadas com o produto final (silhuetas e sombras).



Figura 47: Formação de professores
Fonte: Acervo particular



Figura 48: Javali - formação de professores
Fonte: Acervo particular

Foram realizadas oito sessões de estudos sobre teatro animação, divididos em dois turnos (manhã/tarde), no qual foi articulado a contextualização (dois encontros), apreciação (dois encontros) e o fazer teatral (quatro encontros), proposto por Barbosa (1998). Assim, após a sensibilização dos professores com relação ao teatro de sombras, as professoras participantes foram solicitadas a elaborarem um plano de aula com teatro animação, para que posteriormente ministrassem em sala de aula o teatro de animação.

6.6. Plano de Aula

O plano de aula é um guia de orientação, que contribui para realização dos objetivos, e determina os conteúdos que podem ser utilizados, assim como as estratégias para a realização do trabalho docente e a forma como os alunos serão avaliados.

As professoras foram orientadas a realizarem um plano de aula acerca do teatro de animação, pautadas no conhecimento que possuíam ou adquiriram durante a formação/sensibilização acerca dessa linguagem. A análise do plano de aula está pautada nas categorias do planejamento: elaboração dos objetivos, seleção dos conteúdos, sistematização das estratégias de ensino, recursos e avaliação.

Das seis professoras, cinco professoras realizaram um plano sobre o teatro de sombras e uma com relação ao teatro negro. A professora PM1 elaborou o plano de aula (quadro 21) com relação ao Teatro Negro.

| TEMA | OBJETIVO | CONTEÚDOS | ESTRATÉGIAS | RECURSOS | AVALIAÇÃO |
|-------------------------------|--|--|--|--|---|
| Teatro Negro e dança das mãos | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o teatro de Luz Negra. • Descobrir maneiras diversas de movimentar as mãos, imprimindo diferentes sentidos. • Expressar-se artisticamente e com movimentos de mãos. • Construir coletivamente uma coreografia a partir de estudos e vivências. • Apresentar uma coreografia utilizando a técnica da Luz Negra, com movimentos de mãos. | Expressão e movimento Música dança História do teatro negro | <p>Conversa e vídeo</p> <p><u>Atividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de brincadeiras utilizando as mãos, em ritmos diversos e em várias possibilidades de expressão e movimento com os dedos: <i>Polegares</i> <i>Indicadores, médios</i> <i>Anelares, Mínimos e Palmas das Mãos;</i> - Divisão das crianças em pequenos grupos (no máximo 4 crianças) para combinarem movimentos das mãos (uma dança das mãos) a partir de uma música solicitada – serão escolhidas pela professora músicas diversas, de diferentes ritmos; - Apresentar os trabalhos dos grupos. Socializar e refletir; - Apresentar a música e começar a brincar com ela; A história da música. O que ela conta? - As partes da música – como podemos construir movimentos para cada parte da música? - Ensaiai a coreografia coletivamente; - Hora de dançar com luvas; - Aprender a utilizar a caixa preta e os movimentos com a luz negra; - Apresentar a coreografia para os colegas das outras turmas; | <p>Aparelho de som.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 23 luvas brancas. - 30m TNT preto. - 1 lâmpada de luz negra. - alfinetes de cabeça colorida (aproximadamente 30). | As crianças serão avaliadas em sua participação , a partir dos objetivos traçados. |

Quadro 21 - Plano de Aula PM1

A professora PM1 demonstrou coerência entre os objetivos, os conteúdos e as estratégias apresentadas, detalhando cada procedimento e o sistema avaliativo, ficando visível a sequência didática que pretendia realizar. O procedimento de sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004) se refere ao conjunto de atividades sistematizadas e organizadas pedagogicamente, oferecendo aos alunos técnicas, noções e instrumentos que possibilitam os conhecimentos para a expressão (oralidade e escrita) objetivando a comunicação.

Assim, o plano apontou como objetivo: "Conhecer o teatro de luz negra", selecionando como conteúdo a história do teatro negro, utilizando como estratégia a contextualização do teatro negro por meio de conversa e vídeos. Desse modo, verificamos que fica evidente a utilização dos procedimentos da abordagem triangular, no qual a contextualização (história) e apreciação através de vídeos foram contemplados. O outro objetivo proposto foi: "Descobrir maneiras diversas de movimentar as mãos, imprimindo diferentes sentidos", selecionando como conteúdo: a expressão, o movimento, a dança e a música, articulando o fazer artístico com as diversas estratégias (individual e coletiva) propostas a partir dos movimentos realizados com os dedos e as mãos, propondo posteriormente uma coreografia com as mãos utilizando o teatro de luz negra. A professora levantou todos os possíveis materiais que seriam utilizados nas aulas e buscou avaliar o aluno a partir da sua participação nas atividades propostas.

O plano foi bem elaborado, sendo possível que qualquer pessoa que tenha acesso a ele possa realizá-lo, desde que a mesma tenha um conhecimento teórico metodológico prático acerca dessa linguagem.

A professora PU2, assim como as demais, elegeu o teatro de sombras (quadro 22) como linguagem a ser trabalhada.

| TEMA | OBJETIVO | CONTÉUDOS | ESTRATÉGIAS | RECURSOS | AValiação |
|-------------------|---|---|---|---------------|---|
| Teatro de sombras | Conhecer o teatro em suas dimensões artísticas, estética, histórica, social e antropológica; Objetivos Específicos: Identificar o período em que surgiu o teatro e quem o inventou; - conhecer a | Expressão e comunicação Construção de regras e atitudes formação artístico-cultural | Pesquisa bibliográfica e virtual; - exibição de vídeos (documentários) - faz de conta orientado; - construção dos elementos: cenário, figurino, cenas | Não mencionou | A avaliação será processual observando os seguintes aspectos: • Participação das crianças das vivências dos jogos teatrais e tradicionais; • Participação na construção das cenas: falas, gestos, |

Quadro 22 - Plano de Aula PU2

| TEMA | OBJETIVO | CONTEÚDOS | ESTRATÉGIAS | RECURSOS | AVALIAÇÃO (Continuação) |
|------|--|-----------|--|----------|---|
| | importância do teatro; - apreciar a arte do teatro; - conhecer os diferentes tipos de teatro de animação; - conhecer os elementos do teatro de sombras. | | (o que? quem? e onde?), etc. -teatro de sombras | | Movimentação do personagem e importância do teatro; |

Quadro 22 - Plano de Aula PU2 - (Continuação)

O objetivo geral elaborado é amplo: "Compreender o teatro em suas dimensões artísticas, estética, histórica, social e antropológica", porém os conteúdos selecionados não atingem todos objetivos específicos mencionados. A professora utiliza implicitamente a abordagem triangular, quando apresenta o objetivo "identificar o período que surgiu o teatro e quem o inventou" (contextualizar), e também busca "conhecer os diferentes tipos de teatro de animação" utilizando como estratégia a pesquisa bibliográfica e virtual, porém não menciona os tipos de teatro de animação existente. Outro objetivo mencionado é apreciar o teatro, utilizando como estratégia a exibição de vídeos, porém não faz menção a qual tipo de teatro (pessoas ou de animação: sombras) que será apresentado aos seus alunos.

Os conteúdos apresentados não são suficientes para responder a todos os objetivos propostos. Como estratégia para o ensino de teatro, a professora aponta o faz de conta orientado, porém não menciona qual objetivo pretende alcançar com essa atividade, nem explicita como orientar a brincadeira.

Como estratégia para atingir o objetivo: "conhecer os elementos do teatro de sombras", a professora menciona: "a construção dos elementos: cenário, figurino, cena (o que? quem? e onde?)", mas não cita nenhum elemento específico do teatro de sombras.

Com relação ao texto, demonstra estar implícito na estratégia: "Cena (o que? quem? e onde?)", os jogos teatrais propostos por Viola Spolin, porém a mesma não faz menção a esse sistema, dificultando a leitura do plano de aula para quem não está familiarizado com tais jogos.

Com relação ao teatro de animação, a professora elaborou como objetivo específico: conhecer os elementos do teatro de sombras e só faz menção ao teatro de

sombras como estratégia, não apresentando nenhum conteúdo e recursos a serem utilizados acerca dessa linguagem.

A professora não apresenta os materiais que serão utilizados, fator que dificulta a sistematização e execução da aula, uma vez que o espaço cênico precisa ser organizado antecipadamente (tela e iluminação), assim como a elaboração e confecção das silhuetas.

A avaliação segundo a professora será processual (formativa), de acordo com a participação e vivências dos alunos. No entanto, ela apresenta alguns procedimentos que serão avaliados, mas não os mencionam como objetivo, conteúdo e estratégia, como é o caso: jogos teatrais e tradicionais, construção das cenas (falas, gestos, movimentação do personagem, apreciação do teatro, tipos de teatro e seus elementos).

Analisa-se que a professora elaborou um plano de aula "macro", buscando contemplar todos os tipos de teatro (pessoas e animação), mas pelo fato de ainda não ter o conhecimento teórico metodológico suficiente, tenha cometido alguns equívocos ao planejar, não articulando os conteúdos com os objetivos propostos, realizando alguns procedimentos que não estavam contemplados nos objetivos. No entanto, a professora demonstrou desejo em trabalhar com seus alunos o teatro como área de conhecimento, isto está explícito no seu plano de aula e nas suas intenções e ações compartilhadas durante esse processo.

A professora PD3 elegeu o teatro de sombras (quadro 23) como tema a ser trabalhado com seus alunos.

| TEMA | OBJETIVO | CONTEÚDOS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO |
|-------------------|---|---|--|--|
| Teatro de sombras | Conhecer alguns aspectos técnicos constituintes do teatro | Elementos técnicos constituintes do teatro, tais como o cenário, o figurino, o palco e a iluminação manipulação desses elementos jogos teatrais | Sequência didática: 1º) Levantamento dos conhecimentos prévios – 2º) Aula de campo no Departamento de Arte-UFRN; 3º) Entrevista com um pesquisador da área teatral. 4º) Atividades de registro e construção de síntese para o mural de pesquisa. 5º) Jogos teatrais: a turma será dividida em grupos que deverão representar com gestos, profissionais que atuam em diferentes funções técnicas do teatro, tais como a iluminação, a cenografia, os contra-regras (assistentes de palco), dentre outros. | - Durante o processo, sendo assumida em uma perspectiva formativa e considerando todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Com essa base, estaremos observando o interesse e as aprendizagens construídas pelas crianças, no processo de avaliação dos jogos teatrais. |

Quadro 23 - Plano de aula PD3

Em seu plano de aula a professora apresentou como objetivo: "conhecer alguns aspectos técnicos constituintes do teatro", pelo nosso entendimento, foram levados em consideração apenas os aspectos técnicos, sendo que os aspectos estéticos não foram considerados. Para responder a esse objetivo, a professora buscou como conteúdos os elementos do teatro: o cenário, o figurino, o palco e a iluminação. Dessa forma, as crianças teriam acesso a esses elementos a partir da aula de campo no Deart - Departamento de Arte - UFRN, para conhecerem os espaços cênicos e os elementos técnicos que constituem o teatro. Como também, para um melhor entendimento dessa linguagem, a professora propõe uma entrevista com um pesquisador da área. Porém não deixa explícito qual tipo de teatro que irá trabalhar (pessoas/animação).

A professora selecionou como conteúdo os jogos teatrais, e busca utilizar como estratégia alguns dos procedimentos propostos nesse sistema: divisão da turma (quem apresenta e quem assiste) tendo como foco a interpretação por gestos, dos "profissionais que atuam em diferentes funções técnicas do teatro, tais como a iluminação, a cenografia, os contra-regras (assistentes de palco), dentre outros". Assim, as crianças devem representar papéis sociais de acordo com a função de cada profissional de teatro. No entanto, não evidencia como as crianças irão construir o texto para a representação.

No que se refere ao teatro de animação a professora elege como conteúdo "manipulação desses elementos" não explicitando qual tipo de teatro irá trabalhar e nem quais são esses elementos, dificultando o entendimento de seus objetivos. Apesar do teatro de sombras ter sido contemplado como tema de pesquisa, ela não menciona quais os objetivos que pretende alcançar para a compreensão acerca dessa linguagem, nem os conteúdos específicos do teatro de sombras, como também, não apresenta as estratégias que serão utilizadas para o conhecer, apreciar e vivenciar tal linguagem.

Quanto à avaliação, ela assume a perspectiva formativa, considerando os sujeitos envolvidos, observando o interesse e aprendizagens construídas pelos alunos. Deixando evidentes os procedimentos avaliativos da instituição.

A professora não relacionou os recursos e materiais que utilizaria para realizar as aulas. Ela demonstrou disponibilidade em participar da pesquisa, assim como em trabalhar com seus alunos a linguagem teatral.

A professora PR4 elegeu como tema o teatro de sombras (quadro 24), conforme apontamos a seguir:

| TEMA | OBJETIVO | CONTEÚDO | ESTRATÉGIAS | AValiação |
|---|---|---|---|---|
| teatro de animação teatro de sombras | <p>- Ampliar, produzir conhecimentos e vivenciar a linguagem do teatro de animação.</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO</p> <p>- Conhecer a origem/história do teatro de animação, seus diferentes nomes e formas de manipulação: teatro de fantoches, teatro de bonecos, marionetes, mamulengos, João Redondo; teatro de sombras</p> <p>Identificar as características/elementos do teatro de animação: personagens, enredo, tema, palco, plateia, figurino, cenário, som e luz;</p> <p>- Construir os personagens (bonecos) e o lugar/palco, o cenário;</p> <p>- Produzir coletivamente um texto - Vivenciar e apresentar a linguagem do teatro de animação através da improvisação: usando a voz, criando e produzindo as falas dos personagens e os movimentos, o cenário e o figurino.</p> | <p>História do teatro de animação.</p> <p>-Jogos de improvisação.</p> <p>-Elementos da linguagem teatral: (texto, ator/bonecos, cenário, figurino, público, som, luz, espaço e tempo)</p> | <p>-Abordagem triangular; Pesquisa sobre a origem do teatro de animação; Expressar experiências sobre teatro de animação; Discussão sobre os elementos da linguagem do teatro de animação; Realização de jogos de improvisação e imitação: brincadeiras com fantoches ou bonecos para imitações e improvisações; representações de pessoas, seres e ou objetos realizando alguma coisa, de algum modo e em algum lugar; Apreciação do grupo (plateia); Produção coletiva de um texto teatral que pode ser criado ou reescrito a partir de uma história conhecida do grupo ou de um tema; organização da peça teatral: Texto e cenas para apresentação, personagens/bonecos, cenário, figurino; Escrita de cartazes para divulgar e convidar as crianças de outras turmas para irem assistir o espetáculo; Espetáculo: apresentação final do trabalho;</p> | <p>Será feito oralmente, nos momentos de apreciação e por escrito, podendo incluir desenhos</p> |

Quadro 24 - Plano de aula PR4

A professora PR4 elaborou como objetivo geral: "ampliar, produzir conhecimentos e vivenciar a linguagem do teatro de animação". Com esse objetivo deixa claro que irá trabalhar com a linguagem do teatro de animação, evidenciando a construção de conhecimentos e experiências. Com relação aos objetivos específicos: "Conhecer a origem/história do teatro de animação e seus diferentes nomes". A professora selecionou o conteúdo história do teatro de animação para responder as questões postas, no entanto ao fazer referência aos tipos de teatro de animação utiliza o termo "nome", uma vez que a mesma ainda está se apropriando das terminologias adequadas a essa linguagem.

Ao elaborar como objetivo: "conhecer as diferentes formas de manipulação: teatro de fantoches, teatro de bonecos, marionetes, mamulengos, João Redondo", demonstrando a intenção de comparar e diferenciar os tipos de teatro de animação. Porém, comete um equívoco, uma vez que todos os tipos de teatro citados por ela fazem parte do teatro de bonecos: marionete - manipulado por fios e os bonecos manipulados por luva: fantoches, mamulengo e João Redondo.

Com relação ao objetivo: "Identificar as características/elementos do teatro de animação", selecionou como conteúdo os elementos da linguagem teatral: texto, ator/bonecos, cenário, figurino, público, som, luz, espaço e tempo. Para viabilizar todos os objetivos e conteúdos mencionados acima, a professora deixou explícitos os procedimentos utilizados "Abordagem Triangular: o fazer, contextualizar e apreciar". Que foram contemplados por meio da contextualização (história, elementos e tipos) e apreciação dos diferentes tipos de teatro de animação. Ela utilizou como estratégia o levantamento prévio acerca do que eles já conheciam e propõe uma pesquisa e discussões sobre essa linguagem.

A professora também elegeu como objetivo: "Produzir coletivamente um texto/história", selecionando como conteúdo um dos elementos primordiais do teatro o "texto". Para tanto, sistematizou como estratégia: "Produção coletiva de um texto, que pode ser criado ou reescrito a partir de uma história conhecida do grupo ou de um tema". Nesta estratégia a professora deixa claro a importância das crianças produzirem seu próprio texto, evidenciando o fazer citado na Abordagem Triangular, rompendo com práticas anteriores, em que as professoras determinavam o texto e distribuía as falas para serem decoradas pelas crianças.

Com relação aos outros objetivos apontados: "Construir os personagens (bonecos) e cenário", a professora não mencionou quais conteúdos serão necessários para atingir esses objetivos, nem qual estratégia utilizará para a confecção dos bonecos e cenário. Desse modo, sabemos que para a realização do teatro de sombras, se faz necessário a elaboração e confecção das silhuetas utilizando as artes visuais (desenho, pintura, recorte e colagem, articulação).

No que se refere ao objetivo: "Vivenciar a linguagem do teatro de animação através da improvisação: usando a voz e os movimentos", a professora selecionou como conteúdo jogos de improvisação, utilizando como estratégia as brincadeiras com fantoches para improvisar e imitar, porém a professora não explicita como e quais jogos serão propostos para serem trabalhados com os alunos.

E como objetivos finais aponta: "Apresentar o teatro de animação e expressar conhecimentos e ou experiências sobre teatro de animação", a professora utilizou como estratégia a organização e representação de um espetáculo. Porém, não mencionou quais materiais e recursos que seriam utilizados para a realização do teatro de sombras.

Com relação ao procedimento citado por ela - "assistir apresentação", a professora não fez referência a esse objetivo "apreciar". No entanto, ao explicitar as estratégias, apontou a "Abordagem triangular" que tem com uma das tríades a apreciação estética.

Apesar da professora inicialmente ter dito que não tinha conhecimento acerca dessa linguagem, ela conseguiu articular seus conhecimentos acerca do ensino da arte visual e dança (estudos acerca dessa linguagem) estabelecendo relações com o teatro. A professora PR4 demonstrou muito interesse e envolvimento em participar da investigação.

A professora PC5 elegeu como tema o teatro de sombras (quadro 25). Inicialmente ela indicou como estratégia realizar um levantamento prévio junto às crianças, acerca do que elas sabiam sobre teatro de animação, evidenciando a importância de saber o que as crianças conhecem acerca do assunto para poder realizar um trabalho significativo com a referida linguagem.

| TEMA | OBJETIVO | CONTEÚDO | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO |
|-------------------|---|---|---|---|
| Teatro de sombras | Conhecer a história do teatro de fantoches e sombras Conhecer os elementos do teatro de animação. Objetivos específicos: Apreciar espetáculos do teatro de fantoches e sombras; Confeccionar bonecos; Explorar diversas possibilidades com sombras; Participar da apresentação do teatro de fantoches e sombras | História do teatro de fantoches e sombras; Elementos teatrais: texto, bonecos, ator manipulador, figurino, cenário, iluminação; Explorar as sombras; Apreciar espetáculos de fantoches e sombras; Brincadeiras infantis | Abordagem Triangular: contextualizar, apreciar e fazer; Conversa com as crianças sobre o que sabem sobre teatro de animação; Apreciação do Teatro das professoras: O Macaco e a Velha; Avaliação da peça que assistiram; Explorar sombras com a luz solar e luz elétrica; Aula expositiva - História do teatro de animação e seus elementos; Vídeos sobre teatro de animação; Elaborar textos; Desenhar e confeccionar as silhuetas; Apresentar uma peça com teatro de sombras | Registro de questionamentos, respostas e da participação das crianças |

Quadro 25 - Plano de Aula PC5

A professora PC5 elegeu como objetivo geral: Conhecer a história e os elementos do teatro de sombras, selecionando como conteúdo - história e os elementos teatrais: texto, bonecos, ator manipulador, figurino, cenário, iluminação, para responder aos objetivos propostos (objetivo, conteúdo e estratégia proposta). E quanto aos objetivos específicos: Apreciar espetáculos utilizou como estratégia a apreciação do teatro de sombras apresentado pelas professoras: O Macaco e a Velha e a apreciação do teatro de fantoches realizado pelas crianças. Verificamos que a professora selecionou no plano momentos para apreciar as peças teatrais (fantoches e sombras), não se detendo apenas aos vídeos, garantindo assim a essência teatral, o aqui agora. Outro objetivo foi confeccionar bonecos, utilizando como estratégia: "desenhar, recortar e construir bonecos" sendo esse um dos principais objetivos a ser realizado, uma vez que essa linguagem é representada por bonecos e silhuetas, sendo mais significativo quando as crianças participam dessa vivência. Verificamos que a professora foi a única que mencionou a construção de bonecos. Outro objetivo específico: "Explorar diversas possibilidades com sombras", tal objetivo possibilita que as crianças experienciem diferentes movimentos com o corpo, contribuindo assim para adquirir uma consciência corporal. E para alcançar esses objetivos buscou como estratégia a abordagem triangular, contextualizando a história e os elementos do teatro de animação, demonstrando articulação entre o apreciar e fazer.

Embora a professora não tenha citado a elaboração do texto como um dos objetivos a serem alcançados e nem como conteúdo, no entanto, citou como uma das estratégias a ser realizada.

O último objetivo apresentado pela professora: "Participar da apresentação do teatro de fantoches e sombras", utilizando como estratégia uma vivência com apresentação teatral, possibilitando que todos os alunos tivessem acesso ao fazer teatral. Verificamos que a professora também não mencionou quais recursos e materiais seriam utilizados para realizar esse plano de aula, fato que inviabiliza o trabalho com teatro de sombras, uma vez que existem materiais específicos (tela, foco luminoso e silhuetas) para a realização dessa linguagem. A avaliação se dará a partir dos registros, questionamentos e participação das crianças, evidenciando uma avaliação formativa.

A professora PE6 elaborou o plano de aula (quadro 26), apontando como estratégia metodológica uma conversa inicial sobre teatro de animação, buscando levantar os conhecimentos prévios de seus alunos acerca do tema.

| TEMA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | ESTRATÉGIAS | RECURSOS | AVALIAÇÃO |
|-------------------|--|---------------------------------|--|---|--|
| Teatro de sombras | Destacar os elementos que estão presentes no teatro de animação. | Elementos do teatro de animação | Roda de conversa sobre o teatro de animação; Apresentação de imagens/vídeos sobre o teatro de animação para que as crianças apreciem; Discussão dos vídeos/imagens sobre o teatro de animação e destaque dos elementos que o constituem; Organização de uma apresentação de uma história conhecida fazendo uma adaptação em sala no grande grupo; Utilizar o teatro de sombra como forma de apresentar a animação da história; Construção dos personagens (bonecos) Apresentação do teatro de sombras para um grupo de crianças. | Papel, cartolina, cola, fita-durex, lápis grafite, tesoura, tecido, projetor. | Envolvimento e participação nas atividades propostas, registro oral e escrito. |

Quadro 26 - Plano de aula PE6

A professora PE6 ao elaborar seu plano de aula elegeu como objetivo: Destacar os elementos do teatro de animação, selecionando como conteúdo esses elementos. Para contextualizar o teatro de animação, a professora propôs a apreciação de vídeos e imagens acerca dessa linguagem. Em seguida abre uma discussão sobre o que assistiram, discutindo os elementos que o constituem. Tal procedimento mostra uma coerência com a Proposta Triangular em que a apreciação estética se dá juntamente com a reflexão acerca dos elementos que constituem o teatro de animação.

Outra estratégia apontada por ela é a organização e adaptação coletiva de uma história conhecida pelo grupo. O fato dos alunos conhecerem o texto facilita uma releitura, onde todos recriam e participam. O fazer artístico está presente na construção dos bonecos (silhuetas), sendo um procedimento fundamental no teatro de sombras. E por fim, a professora propõe a apresentação do teatro de sombras para um grupo de crianças. Assim, deixa explícito que nem todos os alunos irão participar da apresentação teatral. Com relação aos recursos apontou: o papel, cartolina, cola, fita gomada, lápis grafite, tesoura, tecido e projetor. Assim, observamos a preocupação da professora em programar os

materiais necessários para realizar as aulas, sendo que nesta lista faltou registrar os colchetes e percevejos para a articulação das silhuetas. Apresentando o retroprojeto como foco luminoso.

A avaliação será realizada de acordo com o envolvimento e participação dos alunos. Tal procedimento é muito frequente nas aulas de arte, pois motiva o aluno a interagir com os colegas e os materiais, assim como se envolver nas atividades propostas.

As professoras PM1, PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6, apesar de nunca terem realizado um plano de aula acerca do teatro de animação "teatro negro, fantoche e teatro de sombras" verifica-se que articularam seus conhecimentos acerca da Arte (visual, dança e música) e teatro de pessoas, estabelecendo relações com o teatro de animação, garantindo assim um plano em que muitos objetivos estiveram em consonância com os conteúdos, estratégias e avaliações. Embora somente 40% tenham listados os recursos específicos para essa linguagem.

De posse do plano, agendamos com as professoras os dias que seriam ministradas as aulas, pois como tínhamos que atender aos dois turnos e em cada turno haviam mais de duas salas, precisávamos de um cronograma. No entanto, apesar de termos o cronograma, isto não garantiu sua efetivação, pelo fato de ocorrer alguns imprevistos no dia, como a professora adoecer, faltar energia, a professora ter que ministrar aula no projeto de extensão UFRN.

6.7. Notas de campo

As notas de campo dos estudos de observação participante, são relatos escritos das ideias, observações, atividades e reflexões do que o sujeito investigador viu, experienciou e pensou durante o percurso da recolha dos dados. Assim, (Bodgan e Biklen, 1994) aponta dois tipos de notas de campo, uma descritiva e outra reflexiva. A primeira, *descritivas* que englobam 5 aspectos: 1) retratos dos sujeitos – descrição dos sujeitos; 2) Reconstrução dos diálogos: palavras, gestos, expressões e pronúncias devem ser registrados; 3) Espaço físico – descrição do espaço, mobília e conteúdos no quadro; 4) Acontecimentos particulares – relatos das pessoas envolvidas e suas ações; 5) Descrição de Atividades – descrição minuciosa do comportamento; 6) Comportamento do observador – registrar o investigador é importante ficar atento quanto ao seu comportamento.

Descrevemos detalhadamente captando por palavras a estrutura física da escola, da sala de aula, o projeto político pedagógico, plano de aula, formação propositiva e as práticas educacionais. A segunda, *reflexivas*, a partir das concepções do investigador. De posse dos registros fotográficos, anotações e gravações, iniciamos pessoalmente o árduo trabalho de transcrição dos vídeos, os quais, transcrevemos na íntegra 255 páginas para sermos fidedignos aos fatos mencionados e darmos maior pertinência às entrevistas. Os textos passaram por correções linguísticas, sendo retiradas algumas expressões (né, num é, tá, então, vixe, ai meu Deus, etc), mas tentamos deixar o caráter espontâneo das falas. No entanto, não basta gravar, transcrever as falas para analisar/interpretá-las, temos que adotar alguns critérios que garantam a confiabilidade.

A observação participativa em sala de aula possibilitou a coleta de dados sobre a prática das mesmas, para posteriormente analisar os dados, que serão apresentados no próximo capítulo.

CENA VII. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A questão agora não é mais: devemos ensinar? A questão agora é: como devemos ensinar e aprender?
Bertold Brecht

Neste capítulo, descreve-se e interpreta-se os dados empíricos recolhidos durante o processo de ensino-aprendizagem com teatro de animação (teatro de sombras e teatro negro) nas séries iniciais do Ensino Fundamental do NEI. Para orientar a análise, buscou-se o questionamento da investigação: A forma como o professor ensina o teatro de animação no Ensino Fundamental se constitui em uma contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos?

Para responder as questões postas sobre as contribuições do ensino do teatro de animação para construção de novos saberes acerca da cultura de ensinar e de aprender nas séries iniciais do ensino fundamental, recorreremos a Barbosa (1998), Dewey (2010), Amaral (2004 e 2007) e Spolin (2003) que nos deram suporte para a realização da nossa investigação acerca dessa linguagem.

A forma como os professores ensinam o teatro de animação, está relacionada as várias categorias que orientam suas práticas curriculares, que foram analisadas por meio das técnicas de análise de conteúdo.

A codificação dos dados foi um processo exaustivo, pois se deteve na escolha das unidades de registros (temas), a partir de recortes significativos do material observado nas aulas de teatro de sombras e teatro negro. Dessa forma, elegemos a priori cinco categorias: Categoria I - Concepção acerca do teatro de animação; Categoria II - Leitura das imagens (apreciação estética); Categoria III - Contextualização (Origem e história do teatro de animação); Categoria IV - Fazer teatral (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação) - sub categorias: Elaboração do Texto; Confecção das silhuetas; Manipulação; apresentação; Categoria V - Currículo: Proposta pedagógica.

7.1. Categoria I - Concepções acerca do teatro de animação

A categoria Concepção das crianças (quadro 27) acerca do teatro de animação relaciona-se com a metodologia da instituição no momento em que traz o estudo da

realidade para levantar as informações sobre o que as crianças conhecem sobre o assunto investigado. Assim, por se tratar de uma prática pedagógica, todas as professoras envolvidas com a pesquisa, questionaram as crianças: O que vocês entendem por teatro de animação?

| Professoras | Concepções das crianças acerca do teatro de animação - fantoches |
|-------------|--|
| PM1 e PR4 | <ul style="list-style-type: none"> - É um teatro que tem fantoches. - É um fantoche. - Tanto faz ser fantoche ou boneco que fica atrás do pano. - Eu vi um mamulengueiro que veio na escola com uma peça em que o dentista dava uma injeção na boca de um homem. (risos) |
| PU2 | <ul style="list-style-type: none"> - No teatro de animação usa fantoche e um pano - São bonecos de pano. |
| PD3 | <ul style="list-style-type: none"> - É um teatro que usa bonecos que põe na mão. - É teatro de fantoches. - Tem fantoche, mas tem que ser animado, divertido. |
| PC5 | <ul style="list-style-type: none"> - Teatro de animação são fantoches para animar pessoas. - É aquele que a gente coloca fantoche na mão e fica falando com ele. - Teatro de animação é quando a pessoa pega um boneco e faz assim. |
| PE6 | <ul style="list-style-type: none"> - É um teatro que tem fantoches engraçados. - Fantoche diverte a gente. |

Quadro 27 - Concepção das crianças sobre teatro de animação - fantoches

Informa-se, que nem todas as falas das crianças foram reproduzidas no quadro anterior, uma vez que elas se repetiam ao longo do levantamento, assim como, lembra-se que as professoras PM1 e PR4 lecionam na mesma turma, motivo pelo qual estão dispostas no mesmo quadro.

Analisa-se as falas das crianças nas cinco turmas PM1 e PR4, PU2, PD3, PC5 e PE6 e verificou-se que muitas delas comungavam das mesmas ideias, ou seja, elas já tinham uma concepção pré estabelecida sobre o teatro de animação, uma vez que após a entrevista realizada com as professoras, as mesmas teceram comentários sobre o teatro de bonecos com as crianças, motivo pelo qual todas fizeram referência ao boneco de luvas (fantoche). Tal fato se evidencia se compararmos com as entrevistas das professoras que desconheciam essa terminologia (teatro de animação). Algumas crianças conceituaram o teatro de animação como diversão (quadro 28):

| Professoras | Concepções das crianças acerca do teatro de animação |
|-------------|---|
| PM1 e PR4 | <ul style="list-style-type: none"> - Um teatro que anima as crianças. - Um teatro que bota um efeito nele para ficar animado e por isso que tem esse nome teatro de animação. - Pra mim é uma coisa animada, que você fica feliz, que pode ser história. |

| Professoras | Concepções das crianças acerca do teatro de animação |
|-------------|--|
| PU2 | - Um lugar que vc pode não gostar muito da história, mas você ri e fica feliz. - Um teatro animado. |
| PD3 | - Tem que ter animação. - É o teatro que você faz coisas divertidas. |
| PC5 | - É um teatro que anima as pessoas. - É engraçado, eu dou muitas risadas. |
| PE6 | - É animado. - É um teatro que diverte as pessoas. |

Quadro 28 - Concepção das crianças sobre teatro de animação – diversão - (Continuação)

Em todas as salas, as concepções das crianças sobre o teatro de animação se pautava no boneco de fantoches que tem como objetivo animar e divertir a plateia. Esta concepção talvez se dê pelo fato, de que apenas o teatro de luva (mamulengo) ser o mais divulgado na escola e na região nordeste. Segundo Gurgel (1986) o teatro João Redondo (mamulengo) faz críticas ao contexto político vigente, assim durante os espetáculos apresentam os fatos ocorridos a partir de sátiras, paródias e situações de duplo sentido, arrancando risos da plateia, sendo este um dos principais objetivos dos apresentadores ao longo do espetáculo. No entanto, por trás do riso "disfarça-se o protesto do povo marginalizado" e oprimido (Ibidem, p.19).

Verificou-se, que nenhuma criança partiu do princípio básico do teatro de animação, que é o ator animador dar vida ao objeto/boneco/silhueta inanimado. De acordo com Desgranges (2011, p.37) "[...] compreende-se que os significados de uma obra não estão cravados nela como algo inalterável, que está lá e precisa ser entendido pelo espectador, pois se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra". Tal fato é apresentado a partir das falas das crianças no quadro 29.

| Professoras | Concepções das crianças acerca do teatro de animação |
|-------------|--|
| PM1 e PR4 | - Acho que o teatro de animação é um pouco realístico. - Tem que prestar atenção no boneco, para entender. - A pessoa pode não gostar muito do que viu, é um lugar que você reflete. |

Quadro 29 - Concepção das crianças sobre teatro de animação - Reflexão

Uma criança apontou o teatro de animação como um teatro realístico, porém, Amaral afirma que o realismo não é a linguagem do teatro de bonecos. E segundo a autora (Ibidem, p.72) o que "[...] nos prende a um boneco é diferente daquilo que nos atrai a um

ator". O teatro de animação se afasta do teatro clássico tradicional e encontra afinidades no simbolismo do teatro contemporâneo.

Outra criança traz a reflexão como um procedimento a ser utilizado após a apreciação estética, na qual o espectador presente deverá compreender e interpretar a obra de arte, a partir da sua participação criativa. Amaral (2011) aponta que o objeto/boneco que representa a figura humana ou animal é dramaticamente animado para a plateia, tendo como origem a energia consciente do ator manipulador.

Dessa forma, se faz necessário que o professor estimule os alunos espectadores a manifestarem suas opiniões (quadro 30), num jogo e ou debate de linguagem com os atores.

| Professoras | Concepções das crianças acerca do teatro de animação |
|-------------|---|
| PU2 | - Eu já assisti aqui na escola um teatro de animação. - Eu assisti o teatro de sombras, são bonecos que são feitos de vareta e papel |
| PD3 | - Eu só assisti teatro de sombras aqui na escola. - A gente já fez um teatro aqui na sala e um pai fez um vídeo do nosso teatro. |
| PC5 | - Eu só assisti teatro de animação aqui na escola. |

Quadro 30 - Concepção das crianças sobre teatro de animação - escola

Na fala das crianças, observa-se que a escola possibilita o acesso das crianças a apreciação teatral. No entanto, Desgranges (2011) alerta para a importância da instituição escolar estimular o indivíduo a empreender uma leitura produtiva sobre as produções artísticas, ou da vida cotidiana. A autonomia dos espectadores para refletir sobre a cena, só se concretiza a partir da experiência estética. Segundo Dewey (2010) a palavra estética se refere "[...] à experiência como apreciação, percepção e deleite".

No entanto, o acesso ao teatro não se limita a frequência às peças teatrais, mas num projeto educacional comprometido com a formação de espectadores pautado em procedimentos pedagógicos sistematizados.

Para que o diálogo entre professora/criança e criança/criança, se efetive durante o processo de ensino de teatro, se faz necessário que o professor conheça as visões das crianças sobre essa linguagem, dando-lhes a oportunidade de falarem sobre o meio cultural no qual está inserido. Uma vez que, é a partir desse diálogo que a criança tem voz para explicitar suas ideias, desejos e insatisfações. Segundo Araújo (2005, p.94-95) todas as concepções e ideias que o sujeito "[...] desenvolveu sobre o assunto, também estarão presentes em novas experiências de aprendizagem que este venha a vivenciar".

Corroborando com o autor acima citado, além de respeitar a cultura do outro, é importante articular os sujeitos com relação aos objetivos de uma prática educativa.

7.2. Categoria II - Leitura de Imagens (Apreciação estética)

O NEI utiliza como procedimento teórico metodológico para o ensino de Arte a Abordagem Triangular proposta por Barbosa (1998) a qual articula a leitura de imagens, a contextualização e o fazer, já mencionados no capítulo Pedagogia do teatro.

Desse modo, pautados nos referenciais teóricos metodológicos de Barbosa e Dewey, consideramos que a leitura de uma obra de arte, no nosso caso específico teatro de animação, propõe uma apreciação estética, uma interpretação mais ou menos adequada a este mundo, dependendo muito mais do ponto de vista do leitor/espectador. De acordo com Dewey (2010), é nas relações entre a obra, a experiência e o espectador que é produzido o sentido da obra de arte. A experiência estética se dá, na junção entre o que a percepção recebe por meio dos sentidos e das experiências vivenciadas anteriormente. A experiência da obra de arte se dá em dois momentos, um é o artístico, momento de criação/produção do artista e o outro é o estético, é quando essa obra é apreciada pelo espectador.

Nesse sentido, as professoras do NEI a partir da sensibilização/formação com a linguagem do teatro de sombras, montaram e apresentaram a peça "O Macaco e a Velha"⁵. Os conhecimentos adquiridos pelas professoras ao longo do tempo propiciaram modificações na sua prática teatral como: improvisação na cena, modificação nas vozes e interação com o espectador, além de experienciar várias possibilidades com as sombras a partir da consciência corporal.

Como um dos objetivos da apresentação teatral com teatro de sombras é a apreciação estética e a formação do espectador. Os professores da educação infantil e do ensino fundamental, antes da apresentação da peça teceram comentários. Uns apresentaram a sinopse da peça e outros contaram a história acerca da peça "O macaco e a velha", possibilitando assim, que as crianças conhecessem alguns elementos acerca do texto.

No entanto, somente cinco salas fizeram referência ao teatro de sombras, uma vez que as mesmas estavam envolvidas na produção do espetáculo. A apresentação foi realizada para todas as crianças do NEI (turnos matutino e vespertino), os grupos de professores que apresentaram se alternaram aos horários de sala. Havia uma professora

⁵ A história «O Macaco e a Velha tem como objetivo passar valores morais e sociais tratando do respeito pelos idosos, formação de caráter e personalidade.

narrando a história e três professores manipuladores. As crianças entraram no auditório, algumas subiram no palco para verificar o que havia atrás da tela, outros trocavam de lugares e a maioria sentou junto as professoras.

Antes de começar a peça a coordenadora da escola (figura 49) informou que eles iriam assistir uma peça com teatro de sombras, que precisariam apagar todas as luzes, e seria importante que todos fizessem silêncio para escutarem a peça.



Figura 49: Apresentação Teatro de sombras
Fonte: Acervo particular



Figura 50: Professoras manipulando silhuetas
Fonte: Acervo particular

Quando a luz se apagou, algumas crianças gritaram, três crianças na faixa etária de dois anos começaram a chorar, fazendo com que as professoras se retirassem com duas delas, a outra ficou no colo de outra professora. O espetáculo começou com uma professora narrando a história e outras três manipulando as silhuetas (figura 50). Em alguns momentos os personagens falavam, tocavam pandeiro, cantavam e convidavam as crianças a interagir com eles.

Ao final, as crianças teceram alguns comentários (quadro 31) acerca do teatro de sombras.

| Apreciação - teatro de animação | |
|---------------------------------|---|
| Considerações das crianças | <ul style="list-style-type: none"> - Que lindo!! Criança 1 - Como que faz isto? Criança 2 - Olha!! o macaco tá andando de verdade. Criança 3 - Que legal, eu nunca tinha visto um teatro assim. Criança 4 - Tem uma professora lá atrás. Criança 5 - A mulher caiu no poço.(risos) Criança 6 - Vixe! agora a sombra da velha ficou bem grande. Criança 7 - Tem uma luz lá atrás. Criança 8 - Eu pensei que fosse teatro de fantoche, mas esse é bem diferente. Criança 9 - Eu gosto desse teatro. - Irado esse teatro. |

Quadro 31 - Apreciação do teatro de animação

Nas falas das crianças, está claro que elas nunca tinham assistido uma peça com teatro de sombras.



Figura 51: Sombra da velha (Peça "O macaco e a velha")
Fonte: Acervo particular



Figura 52: Macaco disfarçado de leão
Fonte: Acervo particular

Durante a apresentação algumas crianças dialogavam com os personagens, avisando a Velha (figura 51), que o macaco estava roubando as bananas, ou que o Leão (figura 52) era o macaco disfarçado. Os professores que participaram da sensibilização com o teatro de sombras, improvisavam, inseriam falas, questionavam e cantavam animando as crianças, tratando-as como espectadores capazes de compreender e interpretar a experiência cênica.

Nessa primeira vivência com teatro de sombras, as crianças aplaudiam e falavam todas ao mesmo tempo, querendo saber o que acontecia atrás da tela. As professoras animadoras foram para frente da tela, apresentaram as silhuetas e possibilitaram que as crianças as manipulassem, propiciando a interação das crianças com as silhuetas e as sombras, também auxiliaram na decodificação dos elementos cênicos, fazendo-as ver o que acontece atrás da tela, favorecendo a compreensão acerca do teatro de sombras. Tal procedimento, possibilita paulatinamente um desenvolvimento acerca da percepção do olhar, para que possam analisar criticamente uma produção cênica. Para Dewey (1965, p.22), experiência estética não é “contemplação passiva de objetos inertes. É ativa e dinâmica” é vida e energia. E como formar espectadores, sem apresentar os elementos do teatro de sombras (silhuetas articuladas, tela e foco luminoso), sem dialogar com a plateia e sem apresentar um desafio estético.

Depois, as professoras fizeram uma análise formal do espetáculo (quadro 32) a partir da indagação sobre o que vocês entendem por teatro de sombras?

| Leitura de imagens - teatro de animação | |
|---|---|
| Considerações das crianças | <ul style="list-style-type: none"> - É um teatro com sombras de bonecos. Criança 1 - Tem que ficar escuro para aparecer os bonecos. Criança 2 - Tem que ter uma luz lá atrás. Criança 3 - Tem uns pauzinhos pra mexer os bonecos. Criança 4 - A pessoa tem que ficar lá atrás no escuro para fazer sombras. Criança 5 - Tem que ter um narrador. Criança 6 - Tem que ter outra pessoa para fazer a voz da velha. Criança 7 - Por que os bonecos são pintados de preto? Criança 8 - Como vocês fizeram para a sombra da velha ficar grande? Criança 9 - Eu gostei de ver o macaco com a máscara do leão. Criança 10 - Eu gostei da velha caindo no poço. Criança 11 |

Quadro 32 - Leitura de imagens - avaliação do Teatro de animação

Os professores ao apresentarem a peça "O macaco e a velha" propiciaram as crianças o acesso ao teatro de sombras e a formação de espectadores. Nas falas apresentadas, verificamos que as crianças apesar de terem feito pela primeira vez a leitura da imagem do teatro de sombras, já haviam se apropriado de alguns elementos do teatro de sombras. A criança 1, fez referência ao teatro de boneco, uma vez que na sombra não foram utilizadas sombras de pessoas. A criança 2, menciona a necessidade do escuro para se obter as sombras. A Criança 3, percebeu a importância do foco luminoso para se obter a sombra. As crianças 4, 5 e 7, fizeram menções aos professores manipuladores das silhuetas, uma vez que os mesmos animavam os bonecos a partir das às articulações das varetas e imitavam as vozes dos personagens. A criança 6, fez referência ao professor narrador da história, que narrava a história e possibilitava que os professores manipuladores soubessem o momento certo de introduzir suas falas e músicas.

Nesse contexto, a leitura de imagens, também possibilitou alguns questionamentos, como foi o caso das crianças 8 e 9, que queriam saber porque os bonecos foram pintados e os efeitos obtidos nas sombras. Bem como, suas opiniões acerca do que mais gostaram de ver na peça. A criança 10 fez alusão a máscara transparente do leão e a criança 11, gostou da cena em que a velha fica de cabeça para baixo dentro do poço, batendo os pés e pedindo socorro.

De acordo com Desgranges (2003) um professor sensibilizado para a linguagem teatral, deve conduzir às crianças a apreciação de espetáculos teatrais, saber escolher os espetáculos para oferecer as crianças, respeitá-las como espectadores capazes,

buscar dialogar e refletir acerca da peça, respeitar a interpretação das crianças-espectadoras, auxiliar na decodificação dos elementos cênicos. Daí verificou-se que os professores do NEI, possibilitaram todos os tópicos mencionados acima descritos por Desgranges, respeitando os alunos nas suas ideias, opiniões e questionamentos, procurando formar o espectador infantil mais crítico para dialogar com o espetáculo, estabelecendo de fato a relação entre palco e plateia.

Para Dewey (2010, p.215) "A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou", ou seja, a relação entre o autor, a obra (produto) e o contemplador (espectador). As crianças ao fazerem uma leitura de imagens das peças de teatros na escola não têm que responder o que o artista quis dizer com a obra "[...] mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nossos contextos e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores" (Barbosa, 2002, p.18-19). Tal leitura, ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem. Para Desgranges (2011) a formação de espectadores faz alusão à recepção e criação teatral, a partir das provocações estéticas e participativas, no qual o professor deve estimular uma leitura crítica e criativa da peça teatral.

7.3. Categoria III - Contextualização: Origem e história do teatro de animação

A Abordagem Triangular tem como um dos pilares a "Contextualização" - contextualizar uma obra de arte, não é só apresentar pelo viés histórico, mas trazer o contexto social, econômico e cultural. Para contextualizar o teatro de animação se faz necessário estabelecer relações entre os diferentes tipos de teatro de animação, seus materiais, confecções dos objetos/máscaras/bonecos e a forma de como manipulá-los, nos diversos espaços e tempo.

As professoras⁶ participantes da investigação PM1, PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6 contextualizaram o teatro de animação a partir de aulas expositivas dialogadas apresentando as diversas formas dessa linguagem: teatro de objetos, teatro de bonecos (fantoques, mamulengos, manipulação direta, marionetes), sombras e máscaras, a partir de slides e vídeos acerca do teatro de sombras: Pinochio- grupo Italiano, Cia Luzes e Lendas - São Paulo e da peça - O macaco e a velha - NEI (figuras 53 e 54).

⁶ As professoras organizaram o auditório com datashow, caixas de som e vedaram as janelas para que ficasse totalmente escuro, para apresentarem cenas de teatro de sombras por meio de filmes, slides e vivências.

O estabelecimento escolar deve ter autonomia para que todos seus atores se tornem responsáveis pelos resultados dos seus alunos e pelo seu desenvolvimento profissional, desenvolvendo e inovando continuamente novos saberes.



Figura 53: PC5 - Apreciando vídeos: Cia Truks
Fonte: Acervo particular (2011)



Figura 54: PC5 - Apreciando "O macaco e a velha"
Fonte: Acervo particular

Segundo Rocha (2000, p.32):

[...] O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de arte é a necessidade da alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só desta forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas dimensões como ser social e cultural num tempo e espaço, transformando-se num ser criador da cultura.

Neste sentido, a autora propõe um ensino de Arte de qualidade com objetivo sistematizado e transformador, devendo-se considerar o processo de construção dos saberes específicos a cada área de conhecimento, num contexto sócio-histórico.

7.3.1. Teatro de sombras

As professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6 contextualizaram a origem do teatro de sombra (China, Índia, Indonésia, Turquia) ao longo do tempo no Oriente e como se deu sua introdução no Ocidente, e finalmente como é visto no Brasil.

Após a contextualização, as crianças fizeram algumas reflexões e questionamentos, que foram evidenciados em dois tipos de quadros, uns com as falas

reincidentes, agrupadas em unidades de registro e outros com as falas específicas da sala. O quadro 33 apresenta algumas falas das crianças da professora PM1 e PR4.

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|------------------|--|
| PM1 e PR4 | <ul style="list-style-type: none"> - Professora, nós vamos fazer todos os tipos de teatro de animação? - Acho que a gente vai fazer alguns desses teatros, não todos, né! - Nós vamos fazer teatro com objetos? - A gente pode fazer teatro com a sombra da gente mesmo? |

Quadro 33 - Questionamentos das crianças - PM1 e PR4

Na turma das professoras PM1 e PR4, as crianças eram muito questionadoras, se envolveram com a pesquisa e demonstraram interesse em conhecer mais sobre o teatro de animação. As crianças, após terem acesso aos tipos de teatro de animação, demonstraram desejo em realizá-los. De acordo com Machado (2002) o teatro de bonecos na educação deve ser inserido primeiro que o teatro infantil, uma vez que é mais próximo do universo infantil, principalmente quando ela explora e participa criativamente do processo de apreciação estética, construindo seu próprio teatro e seus bonecos. As duas professoras por serem respondentes da investigação informaram que realizariam na sala o teatro de sombras (PR4) e o teatro negro (PM1). Dessa forma, esses tipos de teatro de animação de acordo com Amaral (2007) despertam a percepção da vida, que se faz mais importante que a percepção da materialidade, uma vez que tornam-se enigmáticos, misteriosos e poéticos.

Uma das crianças fez referência ao teatro de pessoas, uma vez que durante a contextualização, a professora havia apresentado cenas da companhia japonesa Kakashi-za apresentando sombras com as mãos, desenvolvendo técnicas inovadoras do teatro contemporâneo utilizando diferentes meios de expressão. A professora PR4 informou que eles iriam explorar as sombras com o corpo, mas para apresentação cênica seriam utilizadas silhuetas confeccionadas por eles.

A professora PU2⁷ já havia iniciado a pesquisa acerca do teatro de bonecos, no qual, eles haviam apresentado cenas com teatro de fantoches. Após a contextualização do teatro de sombras, as crianças (quadro 34) teceram alguns comentários:

⁷ A PU2 é professora no 1 ano do Ensino Fundamenta. No nosso primeiro contato, fomos informados que ela já havia realizado com as crianças o teatro de bonecos (Fantoches)

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|-------------|--|
| PU2 | - Eu já fiz sombra com as minhas mãos na parede lá em casa. - Eu só assisti teatro de sombras aqui na escola. - Eu nunca tinha visto teatro de sombras |

Quadro 34 - Questionamentos das crianças - PU2

A criança, também ao assistir a companhia japonesa Kakashi-za de teatro de sombras, relembrou sua experiência com a sombra fora da escola, evidenciando uma vivência anterior, enquanto que as outras informaram ser o primeiro contato com tal linguagem. A assimilação de experiências passadas a partir da junção com a experiência nova é "[...] uma recriação em que a impulsão atual ganha forma e solidez, enquanto o material antigo "armazenado" (grifo do autor) é literalmente ressuscitado, ganha vida e alma novas por ter de enfrentar uma nova situação" (Dewey, 2010, p.147). As coisas que emergem da experiência anterior, que poderiam ficar inertes por causa da rotina, se transformam em novos significados de expressão.

No primeiro contato com a turma da professora PD3⁸, verificamos que já haviam iniciado a pesquisa⁹ sobre teatro de animação. Na qual, elaboraram um teatro de bonecos de papel e construíram um painel na sala sobre o teatro de animação, explicitando os tipos e técnicas de manipulação. A professora havia sistematizado juntamente com as crianças um cronograma sobre o tema de pesquisa, e eles já haviam se apropriado de muitos elementos e técnicas do teatro de bonecos e após a contextualização, eles levantaram alguns questionamentos (quadro 35):

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|-------------|---|
| PD3 | - Como o Pinocchio apareceu dentro da barriga da baleia? - Como fizeram a sombra do velho construindo o Pinocchio? - Eu gostei de ver a velha cair no poço! |

Quadro 35 - Questionamentos das crianças - PD3

Verificamos que apesar das crianças já conhecerem muitas coisas acerca do teatro de bonecos, ainda, desconheciam alguns elementos e técnicas do teatro de sombras, como a transparência para evidenciar a sombra sobreposta. É, a partir do texto, que o artista ou ator manipulador deve elaborar e criar efeitos cênicos para que os personagens sejam capazes de mostrar situações novas, inusitadas e imprevisíveis ao espectador. Fatos

4 A professora PD3 é professora no 1ano do Ensino Fundamental

9 Não participei desse primeiro momento da pesquisa, pois só fui informada do início do trabalho após a primeira apresentação, por este motivo não tenho registros dessa aula.

estes, que ocorreram nas cenas em que o Pinocchio aparecia navegando dentro da barriga da baleia. O teatro de sombras através das tecnologias trouxeram novas perspectivas de ver as coisas, a partir das formas, movimentos e imagens inusitadas, bizarras e inacreditáveis. Segundo Dewey (2010, p.461) "Quando o novo é criado, o distante e o estranho tornam-se as coisas mais naturais e inevitáveis do mundo. Para o autor, o ajuste entre o velho e o novo é a imaginação, possibilitando assim uma atividade criativa.

A professora PC5 durante a contextualização possibilitou que os alunos tivessem acesso as silhuetas, ao observarem as silhuetas e as sombras fizeram algumas indagações (quadro 36):

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|-------------|---|
| PC5 | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que fizeram para a cara do leão ficar transparente? - Por que a sombra fica grande e pequena? - O Pinocchio cresce e diminui. Como é que faz isto? |

Quadro 36 - Questionamentos das crianças PC5

Para responder essas questões, a professora PC5 de posse das silhuetas utilizadas na apresentação da escola "O macaco e a velha" (figura 55), convidou as crianças para experienciarem diversas possibilidades com as sombras.



Figura 55: Crianças manipulando silhuetas
Fonte: Acervo Particular



Figura 56: Leão da peça: O macaco e a velha
Fonte: Acervo Particular

As crianças em trios aproximavam e afastavam as silhuetas do foco luminoso, dando zoom nas sombras (figura 56). As crianças que assistiam, tentavam conduzir o manipulador, orientando a manipulação da silhueta. Por meio da leitura de imagem, da

experimentação e trocas de experiências, as crianças estavam adquirindo conhecimentos acerca dessa linguagem.

A professora PC5 apresentou primeiramente os vídeos, depois respondeu os questionamentos das crianças através de vivências com as silhuetas, manipulando-as frente ao foco luminoso, explorando várias possibilidades com sombras, fazendo com que alguns mistérios fossem desvendados, como por exemplo a transparência da silhueta (leão) que se faz com o uso de papel contato ou fita cola larga, que foi observada ao manipularem o leão. Assim, algumas questões foram respondidas por elas mesmas durante a vivência, porém surgiram outras indagações, uma vez que não haviam tido contato com silhuetas coloridas. Dewey (2010, p.21) se interessa "pela circunstância de que aquilo que o produto artístico faz com a experiência e na experiência depende daquele a quem pertence essa experiência". Dessa forma, a experiência se deu a partir da interação das crianças com os vídeos, silhuetas e sombras.

A professora PE6¹⁰ solicitou que a investigadora fizesse a contextualização¹¹ do teatro de sombras. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer e identificar alguns elementos do teatro de animação, mais especificamente o teatro de sombras, o qual foi explicitado inicialmente a partir da lenda do imperador Wu - Origem chinesa (quadro 37).

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|-------------|--|
| PE6 | - Eu gostei da história do imperador. - A silhueta da lenda foi feita com a pele do peixe, mas a da escola foi feita com papelão. |

Quadro 37 - Questionamentos das crianças - PE6

Apesar dessa turma não estar estudando o teatro de animação como tema de pesquisa, as crianças demonstravam desejo de saber mais sobre essa linguagem teatral. Diferenciando o material utilizado na China 200 anos a.C com as silhuetas da escola. Ao contextualizar o teatro de sombras, buscou-se apresentar os estudos dos diferentes contextos históricos, aprimorando o conhecimento e interpretando os fatos para recriar o passado. O quadro 38 apresenta as falas recorrentes das crianças nas cinco turmas, com relação ao fazer teatral com o teatro de sombras.

¹⁰ A PE6 é professora no 2 ano do Ensino Fundamental.

¹¹ A professora PE6 não vivenciou no grupo de estudos a sensibilização/formação acerca do teatro de animação

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|------------------|---|
| PM1 e PR4 | - A professora disse que a gente vai fazer teatro de sombras. |
| PU2 | - Como se faz sombras? - Com sombras. Respondeu o outro aluno. |
| PD3 | - Nós também vamos fazer teatro de sombras? |
| PR5 | - Professora, quando a nossa turma vai fazer teatro de sombras. |
| PE6 | - Como se faz os bonecos do teatro de sombras? |

Quadro 38 - Questionamentos das crianças - Como fazer

As crianças das professoras PM1 e PR4, PU2, PD3, PC5 e PE6 demonstraram interesse em realizar o teatro de sombras, uma vez que já haviam apreciado e contextualizado acerca dessa linguagem. Amaral (2007, p.113) diz que a sombra do teatro de sombras pode ser vista como o duplo. "O nosso duplo, ou nosso aspecto sombrio, desconhecido [...]. A sombra apenas remete. É sempre relativa a um objeto ou corpo". Dessa forma, o teatro de sombras é aquele que nos prende a sombra e não a silhueta ou ao ator manipulador, busca "compreender a essência daquilo que se pretende fazer" (Ibidem, p.114). As crianças demonstravam curiosidade acerca de como fazer as sombras coloridas (quadro 39).

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|------------------|--|
| PM1 e PR4 | - A gente pode fazer silhueta colorida?. |
| PU2 | - Por que tem sombra preta e outras coloridas? |
| PD3 | - Como faz a sombra colorida? |
| PC5 | - Nós vamos fazer sombra colorida? |
| PE6 | - Eu gostei da sombra colorida |

Quadro 39 - Questionamentos das crianças - Tipos de sombras

As crianças das professoras PM1 e PR4, PU2, PD3, PR5 e PE6 queriam saber como se faz para obter a sombra colorida, uma vez que o teatro que haviam apreciado só haviam sombras opacas. "A cor, que é matéria com respeito à expressividade de certas qualidades e valores, é forma quando usada para transmitir delicadeza, bilho e alegria" (Dewey, 2010, p.248-249). Foi a partir da contextualização que as crianças se encantaram e conheceram as sombras coloridas, fazendo com que a curiosidade aumentasse com relação a confecção e projeção dessas sombras.

A sombra só se faz presente a partir do foco luminoso incidindo sobre a silhueta que está ligada ao ator manipulador, estabelecendo assim, relações no processo de criação no teatro de sombras considerando os elementos: espaço, iluminação, dramaturgia e cenografia. E a partir do olhar das crianças surgiram vários questionamentos acerca do ator manipulador (quadro 40)

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|-------------------|---|
| PM1 e PR4, | - Como se faz para não aparecer a sombra do ator manipulador? |
| PU2 | - Por que o ator manipulador fica escondido? |

Quadro 40 - Questionamentos das crianças - Ator manipulador

As crianças das Professoras PM1 e PR4 queriam saber como ocultar o ator manipulador do foco luminoso. O corpo do ator manipulador pode ou não ficar fora do alcance do foco luminoso, isto vai depender da proposta do grupo de tornar ou não visível. No entanto, neste caso, o foco estava disposto acima da cabeça das crianças. Para Amaral (2007, p.43), a iluminação "[...] reforça e até cria um personagem" ao mesmo tempo em que amplia a cena, evidenciando detalhes perceptíveis. O ator manipulador deve ter atenção com relação a sua posição entre o foco luminoso e a tela, uma vez que a sombra é a comunicação com o espectador.

A articulação dos membros da silhueta propicia maiores possibilidades gestuais das sombras, simulando a vida no inanimado. Ao apreciar uma cena, as crianças demonstram curiosidade acerca dos movimentos (quadro 41) que foram viabilizados a partir da inserção de varetas em pontos fixos.

| Professoras | Questionamentos das crianças |
|------------------|--|
| PM1 e PR4 | - Como eles mexem as pernas? |
| PU2 | - Como os bonecos movimentam as mãos e os pés? |
| PD3 | - Como é que eles andam? |
| PC5 | - Como mexem os braços dos bonecos? |
| PE6 | - Dá pra fazer a braço mexendo igual ao macaco. - Eu quero fazer as pernas mexendo igual a velha. As crianças estavam se referindo a peça que haviam assistido. |

Quadro 41 - Questionamentos das crianças - articulações

Os alunos das professoras PM1 e PR4, PU2, PD3, PC5 e PE6 fizeram menções as articulações dos membros dos bonecos, querendo saber como eles se movimentam em

cena. As possibilidades trazidas pelas silhuetas através das articulações fizeram com que as crianças percebessem os movimentos corporais a partir da manipulação das varetas, na qual, uma mão segura uma vareta fixa que sustenta o corpo e a outra vareta movimenta a mão ou os pés, sendo que algumas silhuetas tinham os pés articulados, que se movimentavam a partir do movimento do corpo. Segundo Souza (2005, p.64) manipular é um sistema complexo "[...] porque tem de criar uma inter-relação entre as características dos movimentos do corpo, as características do estilo cênico e interpretativo do ator-manipulador, as características operacionais do boneco, e as características dramáticas do boneco como personagem". Que no nosso caso específico é a silhueta articulada ou fixa, cujo movimento se efetiva a partir da relação entre ator manipulador e silhueta, o qual experimenta e treina para evidenciar a expressividade e comunicação do personagem em cena.

As cinco professoras (PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6) se detiveram na contextualização do teatro de sombras, explicitando sua história e técnicas. Apresentando cenas fantásticas com diferentes focos luminosos (lâmparina, vela, lanterna, luminária, datashow) e silhuetas de diferentes tamanhos e materiais, que inicialmente eram confeccionadas com papel de arroz, mas devido a sua fragilidade foi substituído por peles de animais (cabra, ovelha, cordeiro, jumento, camelo e boi). As professoras explicitaram algumas técnicas do teatro de animação, apresentando imagens e discutindo a forma de manipulação de cada teatro.

As professoras (PR4 e PE6) contextualizaram o teatro de animação a partir da apresentação de vídeos e slides, explicitando a origem do teatro de sombras e seus elementos. As professoras (PU2 e PD3) estudaram o teatro de animação como tema de pesquisa, por isso já haviam iniciado a contextualização através de uma pesquisa¹² sobre teatro de bonecos. No entanto, PD3 também realizou uma entrevista com a investigadora, para posteriormente apresentar os vídeos e slides acerca dessa linguagem.

Analisou-se a partir das falas das crianças, que mesmo após a apreciação da peça realizada na escola "O macaco e a velha", os vídeos dos diferentes tipos de teatro de animação (teatro luvas, fios, manipulação direta, objetos e teatro de sombras) e a contextualização por meio de slides, que as crianças das cinco turmas, ainda tinham muitas dúvidas acerca do teatro de sombras. Principalmente ao que se refere ao fazer teatral, uma vez que em todas as salas as crianças apontavam o desejo de fazer sombras coloridas,

12 - Livros, revistas, internet e acesso aos bonecos de luvas

transparentes, articular os membros das silhuetas, movimentar as sombras e aumentar e diminuir as sombras. Segundo Barbosa (1993, p.204) analisar a "História não é uma questão de evidência, mas uma tarefa analítica que resulta de ideologia, imaginação e plausividade". Daí, as professoras propiciam as crianças conhecer, analisar e refletir acerca dessa linguagem teatral, estabelecendo relações no tempo e espaço, interagindo com dimensão social, político, histórica e cultural em que foram produzidos.

7.3.2. Teatro Negro

Como na turma do terceiro ano, as duas professoras que ministram aulas fazem parte da pesquisa, a professora PM1 fez a opção pelo teatro negro, uma vez que a turma já havia vivenciado o teatro de sombras com a professora PR5. A professora PM1 inicia a aula fazendo um levantamento prévio acerca do que eles conhecem sobre Teatro Negro (quadro 42).

| Professoras | Concepções das crianças acerca do teatro negro |
|-------------|---|
| PM1 | - É teatro de sombras. - É porque fica tudo escuro - Tem que apagar a luz |

Quadro 42 - Concepção das crianças acerca do teatro negro

Nas falas das crianças fica evidente que elas se referem ao teatro de sombras, uma vez que nunca tinham tido acesso a essa linguagem, a professora informou que teatro negro é outra modalidade do teatro de animação e convida as crianças para assistirem algumas cenas de teatro negro - dois esqueletos dançando (figura 57) e uma apresentação com as mãos (figura 58).



Figura 57: Teatro Negro dois esqueletos dançando
Fonte: Teatro Negro [2000]



Figura 58: Teatro Negro - mãos dançando
Fonte: Teatro de Mão [2000]

Durante a apreciação as crianças foram expondo suas idéias, conforme apontamos no quadro 43:

| Professora | Concepções das crianças após apreciação do teatro negro |
|------------|--|
| PM1 | <ul style="list-style-type: none"> - É uma tela de raio X. - Tiraram raio X do corpo deles e fizeram animação depois. - São desenhos. - São bonecos animados. - São pessoas se mexendo. - É a sombra se mexendo. - Colocaram luvas animadas |

Quadro 43 - Concepção das crianças após apreciação do teatro negro

A partir das imagens, as crianças foram emitindo suas impressões. "Toda ideia que desconhece o papel necessário da inteligência na produção de obras de arte se baseia na identificação do pensamento com o uso de um tipo de material específico de signos verbais e palavras (Dewey, 2010, p.125). Para se efetivar a leitura de imagem do teatro negro, exigia-se um maior conhecimento acerca dessa linguagem, uma vez que o estético não pode ser algo inserido de fora para dentro, mas é um processo de desenvolvimento intensificado que pertence a experiência completa. Assim, a professora PM1 apresentou outras cenas do teatro negro, uma em que apareciam dois corpos dançando (figura 59) e a outra uma máscara, pés e mão animados (figura 60), sendo que ora escondiam algumas partes do corpo e ora se faziam serem vistas.

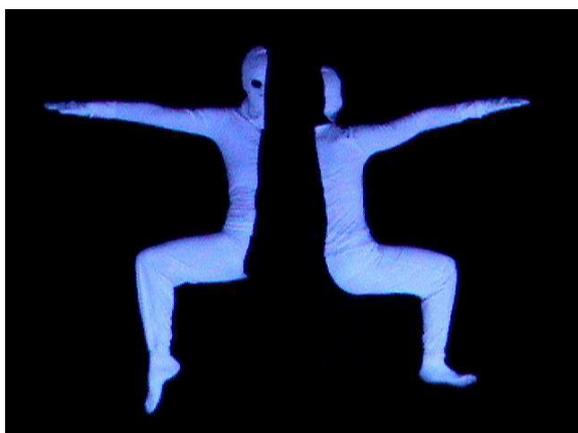


Figura 59: Teatro Negro dois corpos dançando
Fonte: Teatro Negro [2000]

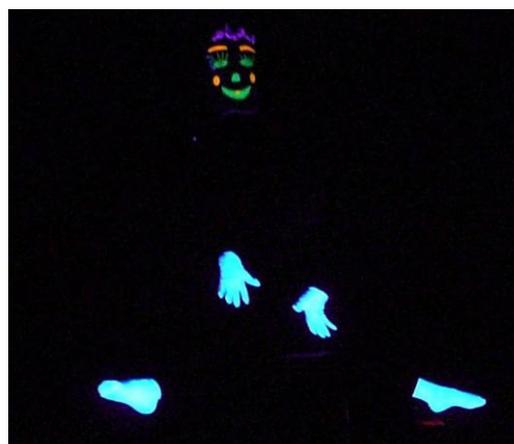


Figura 60: Teatro Negro com máscara, pés e mãos
Fonte: Black Theatre classroomc [2000]

As crianças continuam emitindo suas hipóteses (quadro 44) acerca do teatro negro.

| Professora | Concepções das crianças após apreciação do teatro negro |
|------------|---|
| PM1 | <ul style="list-style-type: none"> - Parece mágica. - Como é que pode aparece e sumir partes do corpo? - Eu acho que é uma máscara, mas não sei como se faz. - Professora, nós vamos fazer esse teatro? - É, nós já fizemos teatro de fantoches, teatro de sombras e agora vamos fazer teatro negro. - É muito massa! |

Quadro 44 - Concepção das crianças após apreciação do teatro negro - Continuação

No entanto, mas não chegavam a um consenso. Assim, durante as discussões, a professora foi esclarecendo alguns pontos. Informando que no Teatro Negro o ambiente tem que estar totalmente escuro, pois utilizam uma luz especial (luz negra). E que os bonecos, as máscaras e as pessoas só aparecem porque estão usando roupas ou luvas na cor branca ou com cor fluorescente, ressaltando que o que não aparecia era porque estava coberto ou vestido por um pano preto. Desse modo, foi evidenciando algumas regras necessárias para realizar o teatro negro.

Posteriormente ao levantamento das hipóteses e do diálogo com a turma, a professora colocou novamente o vídeo para que as crianças desvendassem todos os mistérios.

Em outro momento a professora contextualizou o teatro negro a partir de um texto que foi lido no momento da roda, situando assim o Teatro Negro no tempo e espaço. Ao terminar a leitura, a professora questionou por que não se pode falar no teatro negro. Explicitando que na República Tcheca não é como no Brasil, que se pode falar dos governantes ou fazer piadas com eles em rede nacional. Uma vez que no Brasil nós vivemos uma democracia, com liberdade de expressão. Informando que na República Tcheca, eles eram presos quando faziam críticas ao governo, e é por isto, que eles utilizam o teatro negro como forma de protesto criativo, fazendo com que as pessoas reflitam sobre a política. É por isto que até hoje os personagens do teatro negro não verbalizam.

Verificamos que apesar do teatro negro ser um tipo de teatro de animação diferenciado do teatro de sombras, a professora PM1, realizou os mesmos procedimentos que as outras professoras (PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6), levantado os conhecimentos prévios, apresentando vídeos para leitura de imagens e contextualizando a partir da leitura

de um texto sobre teatro negro. No entanto, esses procedimentos não garantiram o conhecimento total acerca dessa linguagem, uma vez que as crianças dessa turma, também apontaram nas suas falas o desejo de fazer/vivenciar/experienciar o teatro negro, para compreender na prática como as imagens apareciam e sumiam no escuro.

7.4. Categoria IV - Fazer teatral

O fazer teatral se refere ao ato de elaborar, produzir, experimentar os diversos elementos dessa linguagem durante o processo de produção, no qual o aluno é desafiado a dar forma a seus pensamentos e sentimentos a partir da expressão e comunicação cultural.

7.4.1. Texto verbal

O texto é o fio condutor que une todas as partes da peça. A peça pede um acordo entre todos os elementos, a partir das ações, atitudes e gestos que estão postos no texto. De acordo com Brecht in Koudela (1991, p.55) "A intenção pedagógica do texto está condicionada a uma realização estética".

As crianças do NEI, no momento da história, têm acesso diariamente aos livros de literatura infantil. Nesses momentos, as professoras juntamente com as crianças fazem uma pré-leitura do livro, analisando a ilustração da capa, o título e lombada do livro, em seguida é feito a antecipação da leitura, ou seja, a previsão do que ainda está por vir no texto, mediante o título e ilustração. Durante a leitura é feita uma compreensão das informações passadas pelo texto. Depois da leitura se faz uma verificação para refletir sobre o conteúdo lido e uma discussão acerca da expressão e comunicação do texto. Tais estratégias propiciam além da leitura a apreciação, elaboração, criação, adaptação e construção de textos. Dessa forma, todas as professoras mediarão o processo de construção do texto para apresentação teatral, embora tenham utilizados estratégias diferentes durante o processo de elaboração.

A turma da professora PU2 já havia elaborado uma peça de teatro de ator, na qual fizeram a releitura da história de Ulisses, por este motivo a elaboração do texto para o teatro de sombras não seria algo novo para o grupo. No entanto, a professora sugeriu que os textos das peças fossem os mesmos das histórias elaboradas por eles para o lançamento do livro no final do ano. A sala foi dividida em três grupos, a professora PU2 entregou as

histórias de cada componente, eles deveriam decidir qual história seria representada em cada grupo, informando que, poderiam retirar um elemento/personagem de cada história e recriar uma nova história, mas isto deveria ser decidido no grupo (figura 61 e 62).



Figura 61: Sala - crianças elaborando texto
Fonte: Professora PU2



Figura 62: mesa - crianças elaborando texto.
Fonte: Professora PU2

No primeiro grupo houve um conflito, pois todos queriam que fosse a sua história, mas acabaram acatando a sugestão da professora e elaboram uma nova história. Cada criança citou um personagem da sua história: cobra, lobisOMEM, fantasmas, princesas e príncipes. A princípio decidiram que seria uma história de terror, mas após a insistência de uma menina, concordaram que teria uma princesa, determinando o título do texto "A princesa e o LobisOMEM" (quadro 45). Para organização do trabalho, o grupo utilizou o sistema dos jogos teatrais proposto por Viola Spolin, através do onde? Quem? E o quê?

| A PRINCESA E O LOBISOMEM | | |
|--------------------------|---|---|
| ONDE | QUEM | O QUE |
| Castelo | Princesa e amiga | A princesa e a amiga estão conversando sobre suas férias no jardim do castelo. |
| Casa mal assombrada | Princesa, cobra, amiga, fada, príncipe, lobisOMEM | <p>Ao avistarem a casa de campo ficam espantadas, pois a casa parecia mal assombrada. - Nossa que casa mais feia. Em seguida começam a escutar barulhos: Auuuuuuuu. Elas ficaram assustadas, gritam de tanto medo.</p> <p>De repente aparece uma cobra que diz que ali perto tem um lobisOMEM que morde pessoas.</p> <p>A cobra vai embora e aparece um lobo que pula em cima da princesa e ela desmaia de tanto susto.</p> <p>O lobo se assusta com o desmaio da princesa e foge correndo.</p> <p>A amiga da princesa começa a pedir por socorro e sai a procura de alguém.</p> <p>Então, aparece uma fada e faz a princesa acordar.</p> <p>Neste momento aparece o lobisOMEM e diz para fada que ele é um príncipe e que transformaram ele em lobisOMEM.</p> <p>Então a fada com sua varinha transforma o lobisOMEM em príncipe e todos ficam amigos e aproveitam as férias para brincar.</p> |

Quadro 45 - Texto PU2 - A princesa e o LobisOMEM - Spolin

Nesse grupo, cada criança queria impor sua ideia, porém a professora foi mediando o processo garantindo o direito de voz de cada um no texto coletivo. Cada criança elegeu um personagem e acabaram acatando as sugestões dos demais. Para Brecht in Koudela (1991) o texto pode ser modificado depois de discutido e experimentado. "O texto passa a ser uma das partes das cenas e ações produzidas pelos participantes" (Ibidem, p.138).

O texto apresenta uma sequência lógica com começo, meio e fim e traz os personagens dos contos de fadas (princesa, fada, príncipe) e das lendas (cobra e lobisomem) que se envolvem num conflito, que é solucionado no final.

No grupo 2, as crianças decidiram que iriam elaborar uma nova história, a professora PU2 advertiu que todos deveriam contribuir ajudando no enredo da história. Para tanto, ela também utilizou o sistema dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, através do onde? Quem? E o quê? Elaborando o texto "A menina e o pássaro" (quadro 46).

| A MENINA E O PÁSSARO | | |
|----------------------|---|---|
| ONDE | QUEM | O QUE |
| Aeroporto | Menina, Piloto | Um certo dia uma menina teve vontade de ir para a floresta para encontrar um passáro. E perguntou: Ei piloto você pode me levar para a floresta? - Sim eu levo. |
| Floresta | Menina, Piloto, pássaro | O piloto levou a menina para a floresta. Quando chegou lá a menina disse: - Olha um pássaro. |
| Casa | Menina, Piloto, pássaro e mãe da menina | A menina e o piloto levaram o pássaro para casa da menina. Quando chegaram na casa, a menina disse para mãe: - Mãe encontrei um pássaro e ele é um príncipe. Então, o príncipe se apaixonou pela menina princesa e foram morar na floresta e viveram felizes para sempre. |

Quadro 46 - Texto PU2 - A menina e o pássaro -Spolin

A intervenção da professora possibilitou uma interação entre os elementos do grupo, os quais expunham suas ideias. No entanto, as crianças apresentaram um texto sem um foco para ser solucionado. A menina vai na floresta buscar um pássaro e quando chega informa a sua mãe que ele é um príncipe. O pássaro aparece na história e imediatamente o grupo encontra uma solução para o final da história. Neste momento a professora poderia ter feito alguns questionamentos acerca do pássaro: - Por que foi buscar o pássaro na floresta? Como ela descobriu que ele era um príncipe? Quem transformou o príncipe num pássaro? Por que motivo ele voltou a ser príncipe. Tais questionamentos, poderiam ter enriquecido o texto, possibilitando maior comunicação com a plateia.

No grupo 3, o professor conduziu a elaboração do texto, ele leu a história de cada criança do grupo, depois colocou em votação qual delas seria encenada, percebemos que de início cada um queria a sua história, mas depois de alguns questionamentos, o grupo decidiu pela história de uma aluna "O menino e o livro" (quadro 47).

| O MENINO E O LIVRO | | |
|--------------------|----------------|--|
| ONDE | QUEM | O QUE |
| Aeroporto | Menino e o Pai | Havia um menino que viajou para longe no helicóptero do seu pai. O pai dele deu para ele um livro de presente e passou a amar o filho. O menino amou o livro e a viagem. |
| Cama | Menino | Mas pena que tudo foi um sonho e o menino acordou. O homem aparece e diz: Nossa que sonho incrível. |

Quadro 47 - Texto PU2 - O menino e o livro

O texto não apresentou nenhum conflito a ser resolvido, é uma história curta, simples e não dispensa um narrador, pois sem ele, o texto fica incompreensível. Os elementos básicos (fatos, personagem, tempo e lugar) se alteram num curto espaço de tempo - viagem de helicóptero; pai dá um presente; menino está na cama dormindo. O professor poderia ter explorado mais o texto, instigando o grupo a reconstruir e a criar situações de diálogos entre o pai e o filho.

Para elaborar o texto da sua turma, a professora PD3 decidiu com os quatro grupos, que os textos seriam retirados das histórias do livro que seriam lançados no final do ano. Ela leu os textos dos alunos de cada grupo, depois, as crianças votaram nos textos que seriam representados (Laila a princesa; O Lobsomem; As princesas e Tá na hora da velocidade), sendo que alguns sofreram pequenas alterações. Para organizar os textos (quadro 48), utilizou-se os procedimentos de Spolin - Onde? Quem? e O quê?, sendo que a professora acrescentou "o que falam?".

| LAILA A PRINCESA | | | |
|------------------|---|---|---------------------------------|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Castelo | Princesa Letícia Rei Filha Laila | Era uma vez uma linda princesa chamada Letícia, ela estava para se casar com o rei, eles se casaram e Letícia virou uma rainha. Depois de algum tempo eles tiveram uma linda filhinha que deram o nome de Laila. Depois de algum tempo Laila cresceu e virou uma linda moça de 15 anos. | - Ah! Como é bom ter uma filha. |
| Cemitério | Laila, Rei, Rainha Letícia, coveiro | Um dia seus pais morreram. Laila ficou muito triste e o coveiro enterrou seus pais. Laila chorou muito no enterro deles. | Buááá!!!! |

Quadro 48 - Texto PD3 - Laila a princesa

| O LOBISOMEM | | | |
|-------------|---|--|------------------------------------|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Praça | Troiboy, Gabriela e as 3 filhas lindas Laura, Luíza e Malu. | No dia seguinte de manhã, Gabriela se encontrou de novo Troiboy e percebeu que estava apaixonada por Troiboy. Eles se beijaram e ele nunca mais virou lobisOMEM. Depois eles se casaram e tiveram 3 filhas lindas, chamadas Laura, Luiza e Malu, e eles viveram felizes para sempre. | Você quer se casar comigo. Sim. |

Quadro 49 - continuação- Texto PD3 - O lobisOMEM - (Continuação)

O texto foi dividido em três cenas distintas, o que poderá dificultar na hora da troca dos cenários (casa, restaurante e praça), uma vez que são cenas breves. O texto apresentou uma coerência com começo, meio e fim, embora no final as crianças não tenham demonstrado preocupação com o fator temporalidade, pois tudo acontece muito rapidamente (eles se encontram, casam e têm três filhas). O final, também apresenta as características dos contos de fadas "eles viveram felizes para sempre".

O G3 é composto na sua maioria por meninas, tendo apenas um menino como membro. O texto (quadro 50) traz os personagens presentes nos contos de fada (princesas, bruxa má e príncipe).

| AS PRINCESAS | | | |
|--------------|---|--|--|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Jardim | Três princesas irmãs boazinhas e Cachorrinha Fifi | Um dia, a princesa Júlia falou para as irmã que ia passear na floresta com sua cachorrinha Fifi. | Somos três irmãs boazinhas e temos uma cachorrinha que se chama Fifi. Eu vou passear na floresta com a Fifi. Auuuuu |
| Floresta | Princesa Júlia Fifi Uma Bruxa má | Júlia teve uma ideia, decidiu que ia procurar um príncipe. Quando estava caminhando com Fifi na floresta encontrou uma Bruxa má. A Bruxa má raptou Júlia. Fifi saiu correndo pela floresta em busca de ajuda. Fifi encontrou um príncipe e levou o príncipe até a princesa Júlia. O Príncipe salvou a princesa e eles se casaram e viveram felizes para sempre. | Vou procurar um príncipe. Ahahahahah (risadas da Bruxa má) - Uma bruxa má!! - Auuuuuuuuuuu O que foi que aconteceu? Príncipe Auuuuuuuuuuu Princesa você está salva. |

Quadro 50 - Texto PD3 - As princesas

É um texto para representação teatral, apresenta uma sequência lógica, com um conflito a ser resolvido, porém não dispensa o narrador. O texto foi distribuído em duas cenas, possibilitando distinguir os cenários de cada cena. As crianças tiveram a preocupação de inserir falas contextualizadas na peça.

O grupo 4 é composto na sua maioria por meninos, talvez isso se deva ao fato dos personagens estarem relacionados com super heróis e luta (quadro 51).

| TA NA HORA DA VELOCIDADE | | | |
|--------------------------|--|--|---|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Rua | Super herói Grupo dos rápidos | Era uma vez um super herói e um grupo chamado o grupo dos rápidos. Um dia eles se encontraram e o grupo dos rápidos perguntou aos Super heróis se eles podiam procurar uma amiga perdida na floresta. | - Eu sou um super herói. - Eu sou do grupo dos rápidos - Super heróis vamos procurar nossa amiga perdida nessa floresta? - É claro que sim - Então vamos. |
| Floresta com pântano | Grupo dos rápidos Crocodilo assustador | O grupo dos rápidos como era muito rápido, chegou primeiro na floresta. No meio da floresta tinha um terrível pântano. De repente eles encontraram um assustador crocodilo. Eles lutaram com o crocodilo e venceram. O crocodilo fugiu nadando pelas águas do rio. Depois, eles saíram para procurar a sua amiga perdida Daniela. Finalmente encontram Daniela desmaiada. Daniela abriu os olhos e agradeceu por eles terem encontrado ela. | - Crauuussrsrsr. Fez o Crocodilo - Ah!!! Graças a Deus vocês me acharam. Disse Daniela. |
| Casa | Grupo dos rápidos Daniele Super heróis | Eles estavam levando Daniela de volta para casa, quando encontraram o super herói que chegou atrasado e ficou muito feliz por ter encontrado Daniela. E assim, todos ficaram felizes sorrindo e terminou a história. | - Daniela!!! - Viva!!! |

Quadro 51 - Texto PD3 - Tá na hora da velocidade

O texto original sofreu pequenas adaptações. De acordo com Abaurre (1997, p.69), diz que: “As marcas de reelaboração parecem constituir-se, na verdade, em espaço privilegiado para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua... para a criança, em diferentes momentos e pelos mais variados motivos”. As crianças aprendem a escrever e, nesse processo de aprendizagem, desde cedo a reescrita está presente. O texto apresenta dois conflitos para ser resolvido, encontrar a amiga perdida e lutar com o

crocodilo. Na narrativa foi inserido pequenas falas, que não são traduzidas como diálogos. O narrador identifica o personagem antes da fala, situando-o no tempo e espaço.

A Professora PR4 combinou com os alunos que iriam representar os quatro contos das histórias de Rudolpho Erich Raspe "As loucas aventuras do Barão de Munchaus". E informou que poderiam criar outros personagens, a partir dos procedimentos propostos por Spolin (2003) Onde? Quem? e O quê? No entanto, a professora acrescentou mais um procedimento "O que falam?", para orientar os diálogos entre os personagens. Um aluno de cada grupo poderia ler a história e os demais poderiam registrar no quadro cada cena. Os grupos decidiram que a história seria narrada pela professora.

No grupo 1 (quadro 52), o menino começa a ler a história os outros estão dispersos, não fazem anotações, a professora lembra da importância do registro. Eles decidem mudar alguns personagens da história, falam em colocar tripulantes, comandante do barco e o homem que opera a ancora, também resolvem incluir fala no texto.

| A BALEIA COM A ÂNCORA DE LÍNGUA | | | |
|---------------------------------|---|--|--|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Um navio no mar | Barão, um Companheiro, gaivota, baleia. | Embarquei no navio rumo America do norte, tudo corria bem até chegarmos perto de um rio, quando a embarcação bateu com violência com algo que parecia uma rocha. O choque foi tão grande, tão forte que o navio ficou seriamente danificado. Minha cabeça entrou em minha barriga e um companheiro de viagem saiu voando pelo alto, por sorte ele foi salvo por uma gaivota que passava por acaso e trouxe de volta ao navio. Enfim, estamos todos tontos e muito atordoados com o acidente, de repente a rocha começou a movimentar, e finalmente percebemos que era o dorso de uma grande baleia. O animal ficou tão irado com a batida que quando viu a âncora, saiu puxando o navio. O navio deslizava no mar, quando de repente o cabo se partiu e lá se foi ancora e baleia oceano a fora. Porém, meses mais tarde, encontramos o corpo da pobre baleia flutuando nas águas do mar, coitada acho que a âncora estava escondida em baixo da língua da baleia, de modo que conseguimos recuperar a ancora, talvez a pobre da baleia tenha morrido justamente por causa da âncora que feriu sua língua. | - Oh! Meu Deus, o navio está danificado. - Rocha a vista, desviem o navio. - Nossa!! Minha cabeça entrou na minha barriga. |

Quadro 52 - Texto PR4 - A baleia com a âncora na língua

Por ser um texto cômico da literatura, apresenta um contexto rico em detalhes com situações hilárias e muitos conflitos para serem resolvidos. O texto apresenta duas cenas no mesmo cenário (navio no mar), facilitando o trabalho do grupo para a composição da cena. É um texto longo que pode ser melhor explorado em cena. Os meninos criaram as

falas contextualizadas, enriquecendo a narrativa. Percebemos um entrosamento entre os participantes desse grupo, todas as falas foram acatadas, embora um aluno tenha contribuído mais com a reescrita da história e introdução de outros personagens, talvez isso se dê pelo fato dele ser criativo e um pouco autoritário que os demais componentes.

No grupo 2 (quadro 53), uma menina lê o texto, os colegas ficam bem próximos prestando atenção, embora ninguém faça nenhuma anotação, pois o quadro está de posse da mesma menina. Depois que termina de ler a história, ela diz quem são os personagens. A outra menina começa a fazer o registro no quadro. Dois meninos brincam, não contribuem com o grupo e não se incomodam com a filmagem da investigadora.

| A BALEIA | | | |
|---------------------------|---------------------------|---|--|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Barco no Mar Mediterrâneo | Barão, baleia, | Certa vez quase matou os pescadores de susto. Enfrentei um grande perigo quando nadava nas águas do mediterrâneo, lá estava eu quando encontrei um peixinho lindo, com a boca aberta pronto para me engolir. Como era impossível vencê-lo ou mesmo desviar dele, eu me encolhi lentamente até ficar bem enrolado. | |
| Barriga da Baleia | Baleia e Barão | E foi nesta posição que fui parar dentro da barriga do peixe e lá fiquei dançando, para que sua barriga doesse e ele vomitasse. Então fiquei de pé dentro da barriga dele e comecei a sapatear, o peixe ficou enfurecido e começou a ter uns ataques. Continuei a provocá-lo para que ele me expelisse, mas o peixe começou a fugir como um leão enfurecido. Quando isto aconteceu ele foi imediatamente arpado por um pescador, fiquei apavorado temendo que eles cortassem minha barriga ou minha cabeça, quando abrissem a barriga do peixe. | Socorro me libertem, estou ficando sufocado. |
| Praia | Barão, baleia, pescadores | Por sorte eles abriram bem devagar a barriga do peixe, gritei com tanta força para me libertarem. Vocês não podem imaginar o espanto dos pescadores. O susto foi tão grande a hora em que sai da barriga do peixe. Eu contei toda aventura, mas eles não falaram uma só palavra, estavam mudos, brancos. Andei muito até achar as minhas roupas que havia deixado na praia. E assim termina as aventuras do Barão. | - Cuidado para não cortar minha cabeça. |

Quadro 53 - Texto PR4 - A baleia

Neste grupo, verificamos que o trabalho se deu de forma individual, uma vez que somente uma menina tenha trabalhado mais, ela leu o texto e registrou no quadro os lugares, personagens e criou as falas. Mesmo a professora intervindo, os demais não se

preocuparam em participar da organização do texto. O texto apresenta três cenas, no mar (dentro do barco e dentro da barriga da baleia) e a outra na praia, como as cenas são longas, possibilita maior interação entre os personagens e elaboração das convenções e efeitos cênicos.

O grupo 3 (quadro 54), estava composto por três meninas, pois o restante do grupo havia faltado. Uma delas está dispersa brincando com a mochila, as outras duas leram o texto e preencheram o quadro, elas decidiram que cada uma preencheria uma parte do quadro.

| O CAVALO PENDURADO NA TORRE DA IGREJA | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Estrada com neve | Barão, Homem | Barão ia cavalgando em seu cavalo pela estrada afora. Neste momento ele vê um homem deitado na estrada tremendo de frio. Ele cobre o homem com seu manto. Em seguida escuta uma voz dizendo que ele vai ser recompensado. Ele seguiu viagem pela estrada galopando em seu cavalo, a estrada estava coberta de neve. | - Você será rapidamente recompensado por sua bondade. Voz misteriosa. |
| Jardim da Igreja | Barão, Cavalo | Exaustos não encontraram lugar para ficar, então amarraram o cavalo na ponta de uma árvore. Ele adormeceu, quando acordou percebeu que estava no jardim da igreja e que seu cavalo havia fugido. Procurou, procurou e quando olhou para cima, viu que o seu cavalo estava pendurado pelas rédeas na torre da igreja. Então percebeu que a neve havia coberto toda a igreja. E o que ele pensava ser um galho de árvore era a torre da igreja. Então, sem perder tempo sacou minha pistola e atirou certo, cortando as rédeas do seu cavalo que caiu de quatro patas, ele subiu no cavalo e seguiu viagem, galopando, galopando, galopando. | |
| Floresta assustadora | Barão, Cavalo, lobo feroz, pessoas. | Então percebeu que era muito melhor ir de trenó. No meio da floresta assustadora, foram surpreendidos por um lobo feroz, e não havia como escapar, entrou no seu trenó e avisou o seu cavalo. Acontece que o Lobo não estava interessado no Barão, e sim no seu cavalo, e o devorou rapidamente. No meio da luta os arreios do cavalo se prenderam ao lobo, e rapidamente seu trenó deslizava sobre a neve. E foi assim que o Lobo e Barão chegaram em Petisburgo para a grande surpresa das pessoas. | - Cuidado cavalo!! um lobo feroz! |

Quadro 54 - Texto PR4 - O cavalo pendurado na torre da igreja

O texto foi dividido em três cenas, cada uma com começo, meio e fim, como se fosse três peças distintas. Como o trabalho foi executado apenas pelas duas meninas, elas não se detiveram na elaboração de um diálogo, que poderia ter enriquecido ainda mais a apresentação.

Nesse dia, a professora encontrava-se sozinha na sala de aula com a investigadora. Dessa forma, ela não pode acompanhar o desenvolvimento de elaboração de todos os textos, embora circulasse entre os grupos.

O grupo 4 (quadro 55), por motivo da conversa na sala, decidiram trabalhar na sala de apoio pedagógico. Assim eles ficaram sozinhos, só com a presença da investigadora. O grupo discutiu aonde iria se dar a cena, um menino sugere que seja numa floresta. Eles retomam a leitura do texto desde o início e registram os espaços, os personagens e o que acontece em cada cena. O grupo decidiu que deveria ter falas. No entanto, só escreveram o latido da cachorra e acrescentaram a fala do Barão reafirmando o que o narrador já havia apontado.

| A LEBRE, O CACHORRO E O CAVALO PARTIDO AO MEIO | | | |
|--|--|---|--|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Floresta | Cachorrinha, lebre, cavalo, Barão, filhotes (lebre e cachorro) | Por falar em fugas espetaculares tenho que falar de uma cachorrinha muito querida da raça galgo nós éramos inseparáveis, ela ficou ao meu lado até a velhice, ela corria tão rápido, tão rápido que terminou com as pernas bem curtinhas. Certo dia minha cachorrinha resolveu perseguir uma lebre. A cachorra corria tão rápido, que nem o barão no cavalo conseguia alcançá-la. De repente ouvi um barulho, foi a lebre que deu cria no meio da corrida e o mesmo aconteceu com a minha cachorrinha. E lá estava o coelho correndo no meio dos cachorros. | Auauuuuuu! ! |
| Lituania | Barão, senhoras tomando chá, homens, Conde | Eu e meu cavalo, estávamos hospedados na casa do povo, lá na Lituania e tomava chá com as senhoras quando ouvi gente conversando. Os homens saíram para o jardim para ver o potro de puro sangue que acabara de chegar, de repente ouvi reclamações, o cavalo era tão bravo que ninguém conseguia tocá-lo e muito menos montá-lo, mas eu dei um salto, que surpreendentemente montei no seu lombo. Eu muito inteligente, montei o cavalo e mostrei que sabia como conduzi-lo, ele gostou muito de mim, era um cavalo muito refinado. Então eu combinei com ele de entrar no salão para cumprimentar as senhoras, ele aceitou a minha sugestão, então exibiu-se no meio do salão, no meio das damas e das xícaras, mas não quebrou nenhum pires. O nobre senhor ficou maravilhado e me ofereceu o cavalo de presente. Ele queria que eu levasse o cavalo novo para combater os turcos na batalha. Eu aceitei o presente e claro acompanhei o conde na batalha. | |
| Ponte | Barão, cavalo, | Meu cavalo era tão rápido que no meio da luta, achei que podia parar um pouco no mercado para tomar água. Olhei para um lado, olhei para o outro e todos os soldados tinham desaparecidos. Então levei meu cavalo até a ponte para saciar a sede, ele bebeu tanta água, que de repente eu havia percebido que parte traseira do meu cavalo estava faltando. Era como se ele tivesse sido cortado ao meio, e quando bebia a água o líquido espalhava pelo seu corpo e saía por trás, escorrendo. | Olha só, o meu cavalo está pela metade |

Quadro 55 - Texto PR4 - A lebre, o cachorro e o cavalo partido ao meio.

| A LEBRE, O CACHORRO E O CAVALO PARTIDO AO MEIO | | | |
|--|----------------------------------|--|-------------|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Batalha | Barão, cavalo, veterinário | Só percebi a charada, quando voltei para a batalha, eu descobri que os inimigos tinham utilizado uma arma chamada porta pesada de espinhos, e essa porta pesada havia caído sobre meu cavalo cortando ele ao meio. A outra metade do cavalo tinha ficado descansando do lado de fora do portão. Mas a perda não foi muito grande, teria sido irreparável, mas o veterinário conseguiu costurar ambas as partes do meu cavalo usando brotos de louro, porque não havia linha no meio da batalha, com o tempo os galhos de louro foram crescendo, crescendo em volta do meu cavalo até formar um caramanchão que me dava sombra quando eu viajava em dias de sol, assim eu continuei com meu lindo cavalo cavalgando pelas estradas. | |

Quadro 55 - Texto PR4 - A lebre, o cachorro e o cavalo partido ao meio - (Continuação)

O texto é o mais longo, apresentando quatro cenas, sendo que a primeira não tinha ligação com as demais. As outras três são sequência uma da outra, todas apresentam conflito engraçados, possibilitando uma construção com diferentes elementos cênicos.

A professora PC5 começou a questionar as crianças acerca do que apresentariam. Elas decidiram que iriam apresentar as poesias (APÊNDICE XVI) que fizeram para o lançamento do livro no final do ano. Porém, resolveram que antes de apresentarem as poesias poderiam criar uma história coletiva (quadro 56) como introdução para as poesias. A professora escreveu no quadro os procedimentos do sistema dos jogos teatrais: Onde, Quem e O que? Informando que eles irão produzir um texto a partir dos procedimentos propostos por Spolin. Todas as crianças queriam que seus personagens aparecessem na peça de introdução. A professora sugere escrever no quadro todos os personagens que podem aparecer na história, privilegiando o desejo das crianças. Para tanto, elaborou um quadro com todos os personagens das poesias (Princesas, fadas, gatos, menino, menina, borboletas).

As crianças discutiram onde aconteceria a primeira cena e decidiram que seria no jardim do castelo. A professora questionou acerca da história e as crianças foram construindo o texto. No entanto, essa construção não se deu de forma tranquila, todos falavam ao mesmo tempo, a professora pedia para que falassem um de cada vez e lembrava que a história tinha que ter um problema para ser solucionado.

No meio de tantas discussões, a professora possibilitou que o grupo construísse coletivamente um texto pautado nos pressupostos de Spolin, garantindo que todos tivessem o direito de voz e que fosse garantido o que o grande grupo havia decidido.

| A PRINCESA | | | |
|----------------------|---|--|---|
| ONDE | QUEM | O QUE | O QUE FALAM |
| Jardim do castelo | Princesa Duda Fernanda, borboleta, fada. | A princesa Duda Fernanda olha a borboleta e canta borboleta pequenina. Então aparece uma fada e a menina diz que tem um segredo. A fada diz que vai ensiná-la. | Canta borboleta pequenina. Princesa: Eu não sei ler e já vou fazer 10 anos. Fada: Eu vou te ensinar |
| Passeio pela cidade | Princesa Duda Fernanda, fada e gato. | A princesa está passeando pela cidade com seu gato e a fada está ensinando ela a ler as placas. Ela convida todos para sua festa de aniversário. | Nordestão, NEI, Natal Shopping, 2011. Vamos para minha casa comemorar meu aniversário. |
| Festa de aniversário | Princesa Duda Fernanda, fada, gato, menino. | Na festa tinha balões e um bolo, todos os convidados comemoram cantando parabéns. | |

Quadro 56 - Texto PC5 - A princesa - Spolin

O texto não dispensa um narrador, é um texto curto, dividido em três cenas e apresenta um conflito (princesa analfabeta) para ser resolvido. No entanto, após a apresentação do texto coletivo, cada criança leu sua poesia e manipulou sua silhueta.

Na roda, a professora PE6 informa que eles iriam elaborar um texto coletivo para uma apresentação com teatro de sombras e questiona qual será o título da história coletiva. Uma menina sugere "Alice no país das maravilhas", todos concordam imediatamente. As crianças começam a elaborar a história e a professora registra no quadro 57.

| ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS – INTRODUÇÃO |
|--|
| Era uma vez uma menina que se chamava Alice e tinha uma gata chamada Dinah. Alice estava passeando no jardim da sua casa quando, de repente, viu um coelho branco. Por curiosidade Alice correu atrás do coelho, que entrou numa toca embaixo de uma velha árvore. De tanto correr, tropeçou numa pedra e caiu na toca do coelho. Preocupada com a queda de Alice, Dinah entrou na toca do coelho para ver onde vai dar. |

Quadro 57 - Texto PE6 - Alice no país das maravilhas - Introdução

As meninas desse grupo eram muito participativas, todas davam sugestões. A outra professora da turma intervém, lembrando que elas podem fazer a história por cenas, utilizando os procedimentos de Spolin.

Dessa forma, a professora PE6 mudou a estratégia, elaborando um quadro (figura 63 e 64), apresentando Quem, Onde e o quê? O quadro possibilitou uma organização no pensamento das crianças.

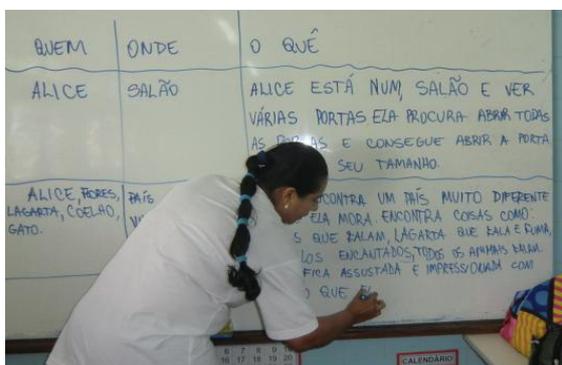


Figura 63: Professora registrando texto no quadro
Fonte: Acervo Particular

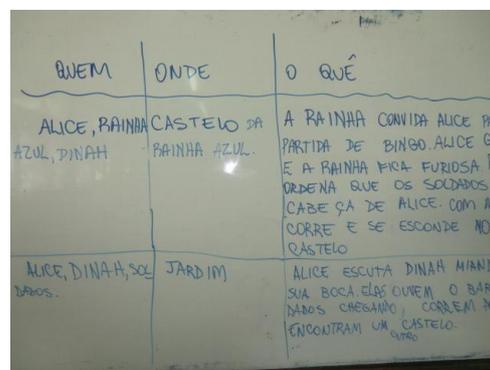


Figura 64: Registro do texto no quadro
Fonte: Acervo Particular

A professora retoma informando que as crianças não precisam contar toda história, como a original e que podem inventar outros personagens. Assim, começam a criar outros personagens modificando o enredo da história (quadro 58).

| ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS | | |
|--|---------------------------|---|
| ONDE | QUEM | O QUE |
| Alice e Coelho | Salão | Alice esta no salão e vê várias portas. Ela procura abrir todas as portas e consegue abrir a porta do seu tamanho. |
| Alice, Dinah, flores, lagarta, cogumelos que falam | País das maravilhas | Alice encontra um país muito diferente do que ela mora. Encontra coisas como flores que falam lagarta que fala e fuma, cogumelos encantados, todos os animais falam. Alice fica assustada e impressionada com tudo que ela vê. |
| Alice, Rainha de Paus e Dinah | Castelo da Rainha de Paus | Elas encontram um castelo a rainha de Paus convida Alice para jogar uma partida de bingo. Alice ganha o jogo e a rainha fica furiosa. Por isso, a rainha ordena que os soldados cortem a cabeça de Alice. Com medo Alice corre e se esconde no jardim de outro castelo. Alice escuta Dinah miando e tapa a sua boca. Elas ouvem o barulho dos soldados chegando. Elas correm pelo jardim e encontram outro castelo. |
| Alice, Rainha Azul e Dinan | Castelo da Rainha Azul | É o Castelo da Rainha Azul, Alice e Dinah pedem ajuda para voltarem para seu mundo. A Rainha azul mostra o portal e elas voltam para casa. |

Quadro 58 - Texto PE6 - Alice no país das maravilhas - Spolin

O texto criado coletivamente demandou um tempo maior para elaboração, por motivo das crianças recriarem a história, buscando outras situações e personagens diferentes da história original. As crianças tomaram como referência o clássico da

literatura, os procedimentos Spoliniano e a mediação da professora, que imprimiram um novo sentido ao texto. O texto narrativo não apresenta um diálogo entre os personagens.

Dos textos produzidos nas salas das professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6, verificamos que a professora PU2, deixou a critério dos alunos utilizarem ou não os textos elaborados por eles. No entanto, apenas um grupo aceitou usar o texto produzido individualmente, o qual poderia ter sido questionado pelo professor, uma vez que as cenas não apresentavam um conflito a ser resolvido.

A turma da professora PD3 utilizou os textos produzidos por eles, sendo que apenas um deles sofreu pequenas modificações. Todos os textos dessa turma apresentaram começo, meio e fim e tiveram um conflito para ser resolvido.

A turma da professora PR4 utilizou contos da literatura, com textos longos, contextualizados e divertidos. A literatura fornece "talvez de modo mais convincente do que o oferecido pelas outras artes... quando recorre ao material de outras experiências e expressa esse material em um veículo que intensifica e esclarece sua energia através da ordem superveniente" (Dewey, 2010, p.427). Assim, as crianças tiveram a liberdade de criar outros personagens e falas durante a narrativa, por meio de novas modalidades de experiência, comunicando algo expressivo. As crianças leram o texto, interpretaram e preencheram os quadros seguindo os procedimentos de Spolin, evidenciando o local em que aconteciam os fatos e os personagens de cada cena.

O texto coletivo da professora PR5 foi uma introdução para apresentação das poesias de cada criança, sendo que os personagens do texto coletivo foram retirados dessas poesias. A professora PE6 elaborou um texto coletivo a partir da história "Alice no país das maravilhas" imaginando outros personagens e modificando a história. Segundo Machado (2002, p.18) "ler, refletir e pensar em possibilidades diferentes de vida, por meio da experiência de viver simbolicamente numa infinidade de vidas alternativas junto com os personagens de ficção e, dessa forma, ter elementos de comparação mais variados"

Os textos das professoras PU2, PC5 e PE6 foram elaborados coletivamente a partir dos procedimentos dos jogos teatrais, proporcionando às crianças a estrutura básica para estabelecer o foco no Onde? Solicitando agir dentro desse espaço, o ponto no Quem? Buscou-se estabelecer uma compreensão dos papéis dos personagens e o ponto sobre O Quê? Refere-se à maneira como o personagem age no tempo e no espaço (Spolin, 2003).

Os textos se constituíram numa narrativa, uns com caráter individual de responsabilidade de um aluno, os outros sofreram a interferência e influência do coletivo,

sendo responsabilidade de toda equipe. As professoras decidiram que as apresentações se dariam por meio de narrativas. Segundo Lescot (1989, p.18) "A arte do narrador é a busca pela autenticidade. Ele está lá para criar o ambiente... é o suporte do imaginário". Dessa forma o narrador comandava a entrada das silhuetas, assim como antecipava as falas improvisadas dos personagens.

De acordo com Vygotsky (2009) que já apontava no início do século XX, o rompimento com a prática de memorização de textos literários para apresentação cênica, uma vez que memorizar textos como fazem os atores profissionais, bloqueia a criação infantil e transforma as crianças em reproduzidoras de frases alheias que a distribuição dos papéis lhes impõe. Assim, as crianças ao improvisar durante a criação se aproximam mais da compreensão infantil. O autor lembra que a lei fundamental da arte criadora infantil está no processo e não no produto final.

Os textos das crianças assim com na tragédia de Aristóteles tiveram começo, meio e fim, "[...] sendo que o fim aquilo que vem naturalmente depois de algo [...] e sem que haja mais nada a seguir. Não se trata de tropeçarmos no resultado final: somos levados a ele; uma vez chegados a ele, não buscamos outra coisa" (Dewey, 2010, p.25). Os desfechos se limitaram aos contos de fadas ou contos em que os heróis viveram felizes para sempre.

Analisamos que os textos foram elaborados num clima de liberdade de criação, apresentando lugares determinados e personagens que agiam de acordo com um conflito a ser resolvido, embora um dos textos não tenha apresentado um conflito para ser resolvido. Os textos foram dispostos em uma sequência de ações e acontecimentos, a partir da introdução. Vygotsky (2009) diz que impor um texto de outros prejudica a psicologia infantil, o objetivo e o caráter fundamental do espetáculo que deve estar ao alcance da compreensão e dos sentimentos das crianças. "Essa força da arte, comum a todas as suas formas, manifesta-se de maneira mais plena na literatura" (Dewey, 2010, p.428).

Verificamos que os textos das professoras PU2, PD3, PC5 e PE6 foram textos produzidos pelas crianças (individualmente ou coletivamente) e o texto literário apresentado pela professora PR4, foi apresentado ao grupo durante o momento da história e os alunos que solicitaram a apresentação desses contos para serem representados no teatro de sombras, assim, apontamos que nenhum dos textos apresentados foram impostos pelas professoras,

A produção dos textos se deu de forma significativa e contextualizada, propiciou à socialização, a criação coletiva, a cooperação e autonomia das crianças durante o processo de aquisição da linguagem teatral. A liberdade de expressão possibilitou maior confiança nos alunos ao interagirem com seus pares.

7.4.2. Texto Não verbal

No texto não verbal, o aluno deve concentrar-se no silêncio em si e aprender a comunicar-se por meio dele. De acordo com Spolin (2003, p.169) "O silêncio verdadeiro cria abertura entre os atores e fluência de energia muito evidente, tornando possível aprofundar recursos pessoais mais profundos". É um momento de envolvimento profundo com os colegas, no qual, a comunicação se dá através do silêncio.

A professora PM1 propôs um trabalho corporal com os alunos, cujo foco foi o teatro negro, o qual utiliza o texto não verbal, a partir da comunicação com a linguagem de gestos com as mãos e o silêncio. "Ela inicia o trabalho, questionando: - Que sons vocês conseguem tirar com os dedos das mãos?". As crianças estalam os dedos, batem palmas e esfregam as mãos.

Depois, propõe que façam movimentos com as mãos a partir das músicas de forró, circo e música japonesa. Ao colocar a música de circo, ela pede para eles criarem com as mãos movimentos do circo (foca, malabares, trapézio). Em seguida, coloca a música japonesa (movimentos lentos), o mesmo procedimento acontece com o forró (movimentos mais frenéticos).

Posteriormente, pede para cada grupo escolher um ritmo (quadro 59) e representar dançando com as mãos:

| GRUPO 1 Japão | GRUPO 2 Circo | GRUPO 3 Japão | GRUPO 4 Japão | GRUPO 5 Circo |
|---|--|---|---|---|
| 4 crianças em pé, uma de frente para outra, fazem movimentos lentos (espelho) com as mãos e tentam imitar dança ou luta japonesa. | 5 crianças sentam no chão e fazem movimentos com os dedos das mãos imitando uma pessoa na cama elástica. | 5 crianças imitam com as mãos aves voando lentamente, depois fecham as mãos e vão abrindo um dedo de cada vez, depois juntam as mãos em concha e fazem movimentos de bola | 4 crianças sentam numa pequena roda, esticam os braços, juntando as mãos fazendo um círculo, levantam as mãos, depois mergulham no chão juntando as mãos. | 5 crianças imitam com os dedos médio e indicador uma pessoa andando na corda bamba. |

Quadro 59 - PM1 - Texto não verbal - músicas

As crianças dos cinco grupos foram criativas ao elaborarem os movimentos com as mãos, pautadas no ritmo da música. "Qualquer gesto, por mínimo que seja, provoca uma ligação com o ambiente. Quando se repete movimentos rítmicos com as mãos, dedos, pés, imediatamente algo se conecta, como se movimento e ritmo nos remetessem para um mesmo e único centro" (Amaral, 2007, p.85).

As professoras circularam pelos grupos, escutaram as idéias, resolviam conflitos, questionavam alguns movimentos, muito embora alguns não tenham concordado e ficaram chateados, os alunos mais autoritários não aceitaram as opiniões dos outros. Nestes momentos as professoras faziam intervenções, lembrando que os outros também têm que ser respeitados nas suas sugestões. Percebemos que os mais tímidos acatavam as decisões dos demais.

Em outro exercício, ela faz um gesto com as mãos (embalar bebê) e pede para eles dizerem em uma palavra o que significa, solicitando que eles também imaginem um objeto ou cena e criem um movimento que possa ser traduzido em uma palavra (quadro 60). "A imaginação visa sempre ao objeto percebido. Imaginar não é contemplar um quadro interior, mas referir-se ao objeto único" (Merleau-Ponty, 2006, p.220).

Os alunos se dividiram em grupos, discutiram os movimentos e se apresentaram enquanto os outros assistiam.

| GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 | GRUPO 4 | GRUPO 5 |
|---|--|--|--|---|
| Contagem – eles fizeram movimentos com os dedos como se estivessem contando, a professora dá uma sugestão para eles melhorarem os movimentos, o grupo acata a sugestão. | Cachorro – as crianças movimentaram as mãos abrindo e fechando, imitando a boca do cachorro. | Passáros – as crianças movimentaram as mãos como se fossem as asas de passarinhos. | As crianças juntam as mãos, cada um tenta colocar uma mão próxima do colega, eles se atrapalham as professoras tentam organizar, colocam as crianças maiores atrás dos menores. Eles imitaram o movimento da cobra | Tênis – as crianças imitaram o movimento do jogador de tênis. |

Quadro 60 - PM1 - Texto não verbal - palavras

Os grupos, mais uma vez se mostraram criativos e autônomos, embora essas construções tenham se dado num clima de muitas negociações. Durante as apresentações

se mostravam coesos, no qual "um corpo é habitado pelo estilo de conduta de uma pessoa ausente e torna-se sua imagem" (Ibidem, p.221). A imagem mental se mostrou como um fenômeno afetivo e motor, por não ter utilizado nenhum suporte ou apoio exterior como quadros ou fotografias. Assim, as crianças adotaram através do movimento corporal a conduta ou característica de um objeto/animal.

A professora questionou como todos os grupos se posicionariam corporalmente na apresentação do teatro negro. Uma menina sugere duas filas, uma na frente do outro. Outro menino responde dizendo que não podem ficar na frente, porque podem bater com as mãos no colega da frente. A professora lembra que no teatro negro se alguém ficar na frente, vai esconder quem estiver atrás. Outro menino diz que pode fazer uma fila única. A professora lembra que são 23 crianças e que tomariam o palco todo e não teriam espaço para se movimentarem. Ela retoma o vídeo do teatro negro. As crianças lembram que as mãos apareciam nos três níveis (alto, médio e baixo).

Um menino rapidamente chama três crianças, pede para uma sentar no chão e coloca as mãos dela embaixo, pede para outra esticar as mãos para frente e o outro colocar os braços para cima, eles já tinham tido outras vivências com as professoras, por isto não foi tão difícil eles chegarem nesta conclusão. Quando as outras crianças perceberam o que ele havia feito, algumas se deitam no chão. A professora pede para os grupos se organizarem no espaço. Cada grupo começa a se organizar em níveis diferentes, uns ficam deitados, outros agachados, outros em pé e outros com os braços para cima.

Assim, percebemos a importância da intervenção da professora, instigando as crianças a exporem suas ideias e explorarem o corpo no espaço, através da sonorização, níveis e movimentos com as mãos para realizarem o teatro negro.

Em seguida, ela conta quantas crianças tem na sala (23) e as enumera de 1 a 8 sucessivamente. Coloca a música e diz que cada vez que falar um número, as crianças correspondentes a ele devem levar as mãos espalmadas para frente, eles repetem essa atividade três vezes. Depois, sugere que eles elaborem outros movimentos, um menino coloca o braço a frente, a professora informa que esse pode ser o primeiro movimento da música (mesmo sugerido por ela anteriormente). Outro sugere o movimento utilizando no volante do carro, a professora diz que esse pode ser o segundo movimento. Depois coloca a música e pede para ensaiarem no ritmo da música e no tempo citado por ela, lembrando que no dia ela não vai falar nada, utilizará um instrumento musical para marcar o tempo.

Após vivenciarem algumas vezes os exercícios, a professora faz uma roda final e discutem a importância do silêncio para o teatro negro.

Posteriormente, eles discutiram e exploraram os espaços que cada grupo iria ocupar na apresentação, a professora representa no quadro as posições, coloca o grupo 1, 2 e 5 na frente, o 3 e 4 mais atrás, sendo que nenhum grupo ficou na frente do outro. A ordem da dança também foi registrada, primeiramente todos faziam os dois movimentos de introdução sugeridos pelos meninos (mãos a frente e mãos ao volante do carro). Depois todos os grupos ao mesmo tempo faziam os movimentos de acordo com a primeira palavra escolhida (contagem, cachorro, pássaro, cobra e tênis). Depois faziam o segundo movimento de acordo com a música (luta japonesa, cama elástica, aves voando, mergulho e andando em corda bamba). Em seguida, cada grupo repete o primeiro movimento individualmente e para finalizar, todos levantam os braços movimentando as mãos e quando a música termina, todos congelam as mãos. "As expressões que constituem a arte são a comunicação em sua forma pura e simples" (Dewey, 2010, p.425).

Os exercícios em conjunto propostos pela professora livraram os alunos da rigidez e movimentos afetados, promovendo a criatividade, curiosidade e envolvimento no grupo. Para Spolin (2003, p.153) “[...] aprender a comunicar-se no silêncio pode levar a momentos intensos em cena”. E foi a partir das experiências das crianças durante os exercícios propostos pela professora PM1, que elas criaram movimentos e dialogaram com o silêncio.

7.4.3. Materialidade das silhuetas

A materialidade está relacionada a qualidade do material utilizado para confecção dos bonecos, máscaras e ou silhuetas. Corroborando com Oliveira (2007), quando utiliza a terminologia materialidade para fazer referência ao próprio objeto/silhueta, os quais, têm que estar impregnado do valor âni^{ma}, por meio da manipulação e das convenções cênicas que lhes conferem o caráter de personagem.

O ensino de teatro nos primeiros anos do ensino fundamental abre um diálogo com as outras artes, não tendo como foco a produção da peça em si, mas uma investigação dos diferentes aspectos da linguagem teatral que pode ser pesquisado na arte visual, música, dança e literatura. Ao que se refere as artes visuais, Amaral (2007, p.24) diz que

“O importante, ao se tentar dar vida ao inanimado, é ressaltar as peculiaridades intrínsecas da materialidade com que todo objeto é feito”.

Desse modo, o processo de construção da materialidade dos bonecos/silhuetas experienciados pelos alunos das professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6, se deu a partir dos materiais¹³ utilizados, que definiram a técnica de manipulação das silhuetas. A silhueta carrega em seus traços (olhos, nariz, boca, cabelo, tronco, membros e figurino) a definição do personagem. Segundo Amaral (2002, p.80) “Para animar um boneco, o ator deve observá-lo bem antes, captar sua essência e procurar transmiti-la”. Para dar vida ao imaginário é preciso ressaltar a matéria, ressaltar essas peculiaridades intrínsecas da materialidade com que todo boneco é feito.

A professora PM1, utilizou como materialidade no teatro negro, as roupas (macacão e capuz) pretos para dar neutralidade ao manipulador e luva branca para dar visibilidade aos movimentos das mãos. Beltrame (2001) também corrobora com Amaral (2002), quando diz que o ator animador precisa entender a partir da sua constituição física do boneco/silhueta/luva o que ele tem a dizer ao espectador. Inicialmente a professora havia pensado em confeccionar um camisolão preto para que as crianças ficassem invisíveis, mas após discussão, o grupo decidiu por um macacão preto, uma vez que daria maior mobilidade para os movimentos das crianças. Para esconder o rosto foi sugerido uma máscara negra, mas acabaram confeccionando um capuz de TNT preto que cobria toda a cabeça e por ser um pouco transparente não tampa a visão das crianças.

O processo de confecção das silhuetas para o teatro de sombras se deu a partir das artes visuais, tendo como referência para a caracterização dos personagens, o texto produzido pelos alunos. De acordo com Lescot (1989, p.19) “[...] as crianças não têm necessidade de colocar as coisas em relevo. Veja os desenhos das crianças; são de fato formas para o teatro de sombras”. As professoras pautadas no processo de formação/sensibilização deram algumas instruções para a confecção das silhuetas: - desenhar a silhueta de perfil; - proporções entre os personagens e o cenário, - articular membros (precisam ser maiores para serem sobrepostos); vaziar as silhuetas para colorir. Para tanto, todas as professoras exemplificaram mostrando as silhuetas utilizadas na apresentação da escola.

¹³ Materiais para confecção das silhuetas: Papel cartão, folha A4, lápis, cola, cola quente, tinta preta, pincel, papel celofane, tesoura, colchete (bailarina), percevejo (tachinha) e varetas.

A turma da professora PU2 decidiu que cada criança desenharia o seu personagem. As crianças observaram as silhuetas de outra turma e desenharam os bonecos de perfil, evidenciando o nariz, desenhando apenas um olho e a boca entreaberta. Em alguns desenhos solicitamos que alargassem o tronco e os membros para serem sobrepostos.

No grupo 1¹⁴ - PU2 as meninas desenharam os personagens que elas haviam criado, buscando como referência os desenhos dos livros dos contos de fadas e para casa mal assombrada elas pesquisaram no google. As crianças nessa faixa etária apontam a necessidade da representação realista, quando passam a distinguir o signo e significado, adquirindo paulatinamente as técnicas de perspectivas. Elas foram capazes de representar os personagens desenhando os bonecos de perfil (figura 65, 66 e 67), conforme a professora havia orientado.

Para Merleau-Ponty (2006, p.208), "O emprego do perfil também explica pelo dinamismo de sua conduta e pela extensão de suas relações sociais: à medida que a criança estende sua ação aos objetos e às outras pessoas, quer representar seu homenzinho também agindo. Como o perfil se presta mais a isso".



Figura 65: Princesa-PU2
Fonte: Acervo Particular

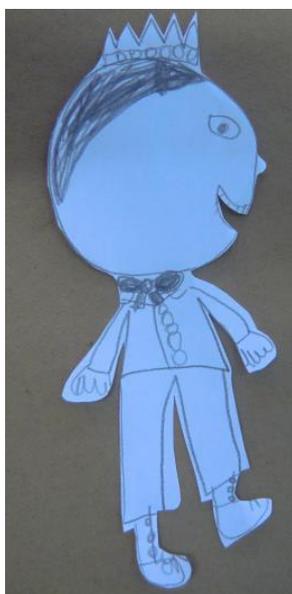


Figura 66: Príncipe-PU2
Fonte: Acervo Particular



Figura 67: Menina - PU2
Fonte: Acervo Particular

¹⁴ PU2 - Grupo 1 - Peça - A princesa e suas amigas - silhuetas: Castelo, casa mal assombrada, princesa, cobra, lobisomem e príncipe.

As crianças desenham as silhuetas (figura 68) percebendo a importância delas estarem de perfil para contribuir com a cena.

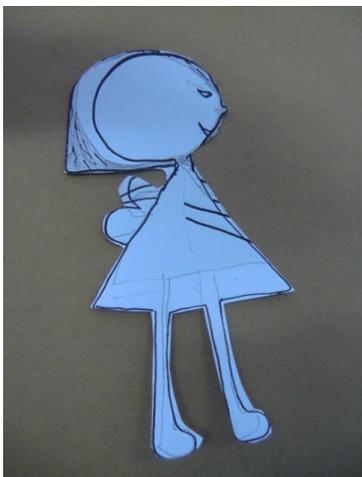


Figura 68: Fada - PU2
Fonte: Acervo Particular



Figura 69: Crianças desenhando- PU2
Fonte: Acervo Particular

Os desenhos (figura 69) das crianças não tiveram nenhuma interferência das professoras, a maioria delas demonstraram confiança em se expressar através do desenho.

Um menino disse que não sabia desenhar o lobisOMEM, a professora questionou como ele imaginava um lobisOMEM, ele disse que era um homem com cabeça de lobo. Então, a professora solicitou que ele desenhasse o corpo do homem e depois fizesse a cabeça de um lobo (figura 70 e 71). A mediação da professora fez com que ele refletisse acerca da sua concepção sobre o lobisOMEM e se lançasse a representá-lo.



Figura 70: desenho do lobo
Fonte: Acervo Particular (nov/2011)



Figura 71: silhueta do lobo articulado
Fonte: Acervo Particular

O menino não tentou copiar um esquema humano, mas demonstra que foi capaz de perceber os conceitos do lobisomem, mediante o processo mental, "a conscientização de seus próprios sentimentos e o desenvolvimento de sua sensibilidade perceptual" (Lowenfeld e Brittain, 1977, p.185). Dessa forma, verificamos que a representação do menino é um reflexo do desenvolvimento de um esquema individualizado.

No grupo 2¹⁵- PU2, cada criança ficou responsável em desenhar os personagens e elementos que compunham a cena. O menino que gostava de avião, desenhava e apagava seu desenho procurando a perfeição. O menino que desenhava o pássaro, falou que era muito fácil desenhar o pássaro de perfil (figura 72).



Figura 72: Desenho do pássaro
Fonte: Acervo Particular



Figura 73: Crianças desenhando
Fonte: Acervo Particular

No entanto, em relação a representação da figura humana, algumas crianças fizeram o desenho frontal (figura 73), enquanto que outras solicitaram ajuda para desenhar o perfil (nariz e a boca).

No grupo 3¹⁶ - PU2, um menino desenhava o helicóptero com muitos detalhes, ele utilizou a régua como instrumento para traçar as linhas retas (figura 74). A professora possibilitou que a criança conhecesse o instrumento (régua) e o modo de utilização nas construções artísticas das produções bidimensionais, "deve-se possibilitar aos alunos o maior número de contatos e descobertas. Se pretendemos que os estudantes encontrem suas expressões próprias, devemos ficar atentos para que o convívio com os materiais se faça de forma diversificada" (Ferraz; Fusari, 1999, p.113).

¹⁵ PU2 - Grupo 2 - Peça - A menina e o pássaro - silhuetas: menina, piloto, avião, pássaro e a mãe da menina.

¹⁶ PU2 - Grupo 3 - Peça - O menino e o livro - Silhueta: Menino, pai, helicóptero, livro e cama três.

Se quisermos introduzir as artes visuais na escolarização infantil, se faz necessário apresentar e definir os procedimentos e técnicas pedagógicas.

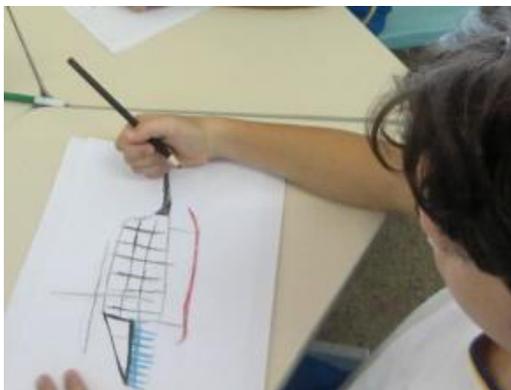


Figura 74: Desenho do helicóptero
Fonte: Acervo Particular

Os outros componentes do grupo desenharam os elementos restantes, sem solicitar ajuda dos colegas ou da professora. A professora transitava pela sala elogiando os desenhos, tal atitude, fez com que as crianças tivessem liberdade de expressar suas ideias e sentimentos. "A finalidade da motivação é fazer com que o processo criador tenha bastante significado para a criança" (Ibidem, p.88). Na realidade, as crianças não estavam sendo forçadas a representarem os personagens da história.

No primeiro dia de observação na sala da professora PD3, fomos informados que as crianças já tinham desenhado os personagens para o teatro bonecos (papel) apresentados na aula anterior. A história foi retomada nos quatro grupos, que discutiram as características dos personagens e cenários, cada criança ficou responsável por um dos desenhos¹⁷. Assim, observamos os desenhos de cada grupo, que estavam separados em quatro envelopes.

Os desenhos traziam algumas características dos personagens das histórias. As princesas e os príncipes usavam coroas, a bruxa má tinha alguns traços marcantes, como nariz grande com uma verruga na ponta, cabelos despenteados, o crocodilo e o lobisomem (figura 75).

Como os grupos iriam encenar a mesma história e os desenhos não tinham uma proporção de tamanhos entre eles, a professora sugeriu que tirassem uma cópia de cada um e que os menores fossem ampliados. A professora apresenta um desenho elaborado por

¹⁷ PD3 - G1 - Peça Laila a Princesa - silhuetas: princesa, rei, Laila bebê, Laila moça, coveiro, bruxa, sapo e árvores. G2- Peça - O Lobisomem - silhuetas: homem, lobisomem, garçon, moça e três filhas. G3 - Peça - As princesas - silhuetas: princesas, cachorrinha,

eles e uma silhueta articulada confeccionada por uma aluna da outra sala, para que as crianças percebessem as diferenças entre eles.



Figura 75: Silhueta do Lobisomem
Fonte: Acervo Particular (nov/2011)

As crianças estabelecerem as relações e destacaram que os bonecos desenhados por elas estavam na posição frontal e a silhueta da outra aluna estava de perfil e tinham os membros articulados. A professora mostra a linha vazada que representa o cabelo da boneca. Um menino diz que é para o público perceber que é para separar o cabelo do rosto. Assim, a turma decidiu manter o corpo dos bonecos e algumas crianças reelaboraram¹⁸ o desenho da cabeça, deixando-as de perfil. "As mesmas começaram a desenvolver a noção mais consciente e maior sensibilidade" (Ibidem, p.241) a partir do desenho original, experienciaram suas possibilidades e limitações.

A professora PR4 iniciou a aula apresentando aos quatro grupos, as silhuetas que estavam de perfil, pois na cena teatral, durante os diálogos, os personagens ficariam um de frente para o outro, como também poderiam caminhar em cena. No entanto, era preciso que eles discutissem quais personagens iriam dialogar e como eles caminhariam na cena. "Como educadores, a nossa competência é incluir e educar a capacidade de julgar, avaliar as atividades e as experiências em todas as linguagens consideradas como meios de comunicação e expressão" (Ferraz e Fusari, 1999, p.44). O papel do professor de Arte é contribuir para o desenvolvimento das observações e percepções das crianças acerca das suas produções.

No Grupo 1¹⁹, dois meninos ficaram responsáveis em desenhar a baleia, eles decidiram desenhar só a cabeça da baleia, pois queriam mostrar a âncora presa na boca dela, depois decidiram que a boca deveria ser articulada. No entanto, precisariam de um

bruxa má, príncipe, castelo e árvores. G4 - Peça - Tá na hora da velocidade - silhuetas: super herói, grupo dos rápidos, crocodilo e Daniela.

¹⁸ As crianças desenharam o nariz saliente do contorno do rosto, os lábios entreabertos e perfuraram apenas um olho, seguindo o modelo da outra aluna e adaptando-os para o teatro de sombras.

ponto fixo para sustentá-la. Depois de muitas discussões, eles resolveram desenhar a baleia inteira. "Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente" (Ibidem, 1999, p.55). A construção da baleia não se deu num processo isolado, mas nas relações estabelecidas com o outro, em reciprocidade, vinculando suas experiências pessoais e culturais.

Outro menino desenhou a figura masculina para representar o Barão e estudou com o grupo, uma forma da cabeça ficar separada do corpo, uma vez que na cena a cabeça é empurrada para dentro do corpo. Os meninos queriam fazer a barriga do Barão transparente para que a plateia pudesse ver a cabeça do Barão dentro da barriga. Depois de muita discussão o grupo optou em cortar a cabeça e vazar a barriga para que ficasse transparente. "O modo como se afastou da representação esquemática e a necessidade que sente de caracterizar objetos e figuras particulares, ou seu próprio meio, são indicativos de sua evolução intelectual" (Lowenfeld e Brittain, 1977, p.243).

Dessa forma, verificamos que o texto possibilitou uma reflexão acerca das características dos personagens e conseqüentemente a elaboração de um esquema corporal para expressar aos espectadores a cena em questão. Neste grupo, dois meninos tinham espírito de liderança, eles determinavam os desenhos que deveriam ser feitos e quem iria desenhá-los, discutindo as proporções entre o Barão, navio, âncora e baleia. A capacidade de romper com o que está posto e reconhecer os detalhes do ambiente foram as características marcantes desse grupo.

No grupo 2²⁰ - PR4, duas meninas desenharam a baleia que irá engolir o Barão. Uma delas é muito rigorosa nas suas produções, desenha e apaga seu desenho, pois a baleia tem que ser grande para ficar transparente e aparecer o barão dentro dela. Um menino desenha o Barão, a menina que desenha a baleia, questiona o tamanho do Barão, uma vez que ele deverá ficar dentro da baleia. "Compreender o processo de conhecimento da arte pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela o faz" (Ferraz e Fuzari, 1999, p.55). As discussões no grupo acerca das proporções dos desenhos (baleia e Barão) constituíam suas potencialidades perceptivas ao estabelecerem relações durante a criação das silhuetas.

¹⁹ PR4 - G1- A baleia com a âncora na língua.

²⁰ G2 -A Baleia.

Outra dupla ficou encarregada de desenhar os pescadores. No entanto, um dos componentes é o único que não está desenhando, apenas observa os demais. A professora circula entre os outros grupos, todos estão desenhando. Ele brinca com a tesoura, a professora pergunta por que ele não está desenhando, ele diz que não sabe desenhar. A professora questiona se ele sabe fazer formas geométricas, ele diz que sim. Então, ela pede para ele fazer um círculo representando a cabeça, um retângulo abaixo do círculo para representar o tronco, dois retângulos mais compridos para representar as pernas e dois menores para representar os braços. Ele pega o lápis e começa a representar a figura humana por meio das figuras geométricas. Em seguida, mostra o desenho para o amigo e pergunta se ficou legal. Depois, ele recorta a figura, demonstrando destreza no manuseio com a tesoura, a menina ao lado tem dificuldade em recortar e observa ele recortando. Observamos a importância da professora estimular o aluno, instigando-o a desenhar. Para Ferraz e Fuzari (1999, p.57-58) para que isso ocorra se fez:

[...] necessária a colaboração do outro, do professor, dos pais etc. Sozinha, ela nem sempre consegue atingir as diferenciações [...]. Compete ao professor ajudar a criança a perceber também outras qualidades formais e a ver o conjunto dos elementos que compõem o objeto, a imagem, o som e a cena".

No grupo 3²¹ PR4, observamos que haviam muitos personagens (Barão, Cavalo, Homem, lobo) e cenários (árvore, igreja, trenó e neve) para desenhar. Duas meninas discutiram como iriam desenhar o cavalo em cima da torre da Igreja. Nesse momento, a professora intervém lembrando que elas podiam desenhar o cavalo e a igreja separados e que no momento da manipulação o cavalo é levado à torre da igreja, as meninas dão risada e voltam a trabalhar. Nesse momento a professora poderia ter deixado que as meninas buscassem sozinhas uma solução para o problema da cena, uma vez que elas estavam pensando em desenhar o cavalo em cima da igreja, "a percepção cognitiva tem uma grande importância, tanto para a criação como para qualquer atividade infantil" (Ibidem, p.57), somente após a explicação da professora é que perceberam que os elementos poderiam ser desenhados separadamente, uma vez que ainda estão em transição para o pensamento reversível.

²¹ G3 - O cavalo pendurado na torre da igreja.

O grupo dividiu as tarefas, três meninos ficaram responsáveis para desenhar o lobo, o Barão e o trenó, a menina portadora de necessidades especiais²² ficou responsável pelo desenho da árvore, onde eles discutiam a proporcionalidade da árvore com os outros elementos. O grupo demonstrou preocupação em representar as características dos personagens, buscando garantir fidelidade ao texto.

O grupo 4²³ - PR4, também apresentou um número significativo de desenhos para realizarem. Dois meninos discutiam como iriam desenhar o cavalo, pois durante a cena, o cavalo aparece cortado ao meio, cada um fica com uma parte do cavalo para desenhar. Eles começam a desenhar, a professora questiona a proporção entre as partes, pois a parte da dianteira está maior que a traseira. Eles dão risada e voltam a discutir. Depois, um menino sugere desenhar um cavalo inteiro e recortá-lo com a tesoura. Todos acatam a decisão do menino. A criança, como sujeito ativo, desenha o que sabe o que conhece acerca do mundo vivido e percebido, "a memorização de qualidades perceptivas implica o estudo sobre arte [...], o que diversificará o repertório de imagens memorizadas" (Ibidem, p.110).

Dois meninas discutem sobre o desenho da cachorrinha com pernas curtas, pois as pernas da cachorrinha estão maiores que os filhotes, novamente aparecem à questão da proporção entre os desenhos. Elas decidem que para a cachorrinha ficar engraçada as pernas teriam que ser bem pequenas. Os demais elementos (damas, mesa de chá, Barão e os galhos de louro) não tiveram nenhum conflito para ser resolvido durante sua elaboração.

As discussões estiveram presentes e foram necessárias para resolverem o problema acerca do cavalo partido ao meio e da cachorrinha com pernas curtas. Assim, observamos que o grupo teve liberdade para realizarem seus desenhos e quando surgia um problema a ser resolvido, todos opinavam, buscando uma solução. "De acordo com o pensamento cognitivista a criança vai desenvolvendo conceitos à medida que vai crescendo e adquirindo novas experiências" (Ibidem, p.67). Assim, as crianças dessa faixa etária (8-9 anos) de acordo com Luquet (1969) encontram-se no estágio do "realismo visual" são capazes de representar perspectivas, medidas e proporções.

A professora PC5 e as crianças discutiram sobre as produções das silhuetas que irão aparecer em cada cena. Ela registra no quadro quem desenhou os personagens que apareceriam na peça. As crianças que não tinham sido contempladas, ficaram responsáveis

²² Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é uma síndrome diagnosticada por desatenção, hiperatividade e impulsividade.

²³ G4 - A lebre, o cachorro e o cavalo partido ao meio.

pelos desenhos do cenário: castelo, flores, bolo, balões e as placas para a princesa ler (NORDESTÃO, NEI, NATAL, SHOPPING, 2011).

Nesta sala, os desenhos foram individuais, pois cada criança representou um personagem da sua poesia (figuras 72, 73, 74). Assim, não houve a necessidade de estabelecer acordos entre eles. No entanto, as próprias crianças se dividiram em dois grupos: meninos e meninas, por motivo desta sala ter mais meninas e por elas se agruparem nas mesmas mesas.



Figura 76: Menina desenhando
Fonte: Acervo Particular



Figura 77: Menino desenhando
Fonte: Acervo Particular



Figura 78: Menina recortando
Fonte: Acervo Particular

O grupo 1²⁴ - PC5 das meninas trocavam opiniões acerca dos desenhos, apesar da cumplicidade entre elas, seus desenhos eram totalmente diferenciados e ricos em detalhes e coloridos.



Figura 79: Desenho Frontal
Fonte: autoria própria



Figura 80: Desenho frontal/nariz perfil
Fonte: Acervo Particular



Figura 81: Desenho perfil
Fonte: Acervo Particular

As crianças buscavam representar seus personagens, algumas representavam as silhuetas frontais (figura 79), outras desenhavam na posição frontal demonstrando preocupação de representar alguns detalhes da boneca de perfil, como o nariz e apenas um

olho (figura 80) e outras já conseguiam representar a silhueta de perfil (figura 81), "[...] o controle de todas as resultantes pela consciência visual indica a transição delicada do conceito perceptivo para o representacional" (Ibidem, p.82).

A elaboração dos desenhos da figura humana de perfil possibilitou que outras crianças também procedessem da mesma forma, é o que Vygotsky (1989, p.112) denomina de zona de desenvolvimento proximal, (ZDP) que é "[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes". Daí, verificamos que alguns desenhos evoluíram significativamente em detalhamento e proporcionalidade, uma vez que os próprios colegas mediavam o processo artístico.

Os meninos²⁵ desenharam mais rápido, queriam terminar logo para irem brincar. A professora sempre solicitava que eles voltassem a complementar seus desenhos. No entanto, o menino com necessidades educativas especiais²⁶, que sempre estava muito disperso, se envolveu na atividade do desenho da sua poesia que era um foguete, ele demonstrou prazer e orgulho pela sua produção mostrando para a professora e demais colegas. O menino que vai desenhar o relógio está preocupado com o efeito da sombra na tela, ele quer saber como é que os números vão aparecer na sombra e como poderia movimentar os ponteiros. A professora solicita que ele observe o relógio de papel que eles utilizam para aprender a marcar as horas e tentar resolver o problema, o menino volta para sua mesa, pega o relógio (figura 82) e observa-o, tentando encontrar uma solução. Um menino desenhou o gato, queria que ele fosse colorido, porém seu gato é muito pequeno.



Figura 82: Modelo do Relógio
Fonte: Acervo Particular (nov/2011)

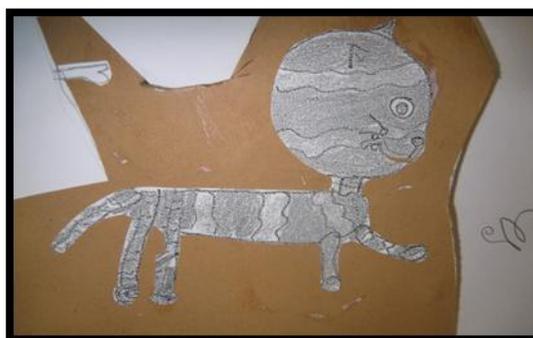


Figura 83: Desenho ampliado do gato
Fonte: Acervo Particular

²⁴ PR5 - G1 - Desenhos das meninas - silhuetas (Bonecas, princesas com coroas, fadas com asas, borboletas, flores e estrelas)

²⁵ PR5 - G2 - Desenhos dos meninos - Gato, lobo, cavalo, pipa, menino, foguete e relógio.

²⁶ Síndrome de Asperger - transtorno do espectro autista, fala compreensível, dotada de sentido.

Após as discussões com as crianças acerca dos tamanhos dos desenhos, a professora sugeriu que os desenhos fossem ampliados na máquina de reprodução da escola (figura 83), pois tinham uma riqueza de detalhes e elas não queriam perder suas produções. Essa foi mais uma das estratégias utilizada pela professora, garantindo o respeito pela produção dos seus alunos.

Mesmo após o menino ter desenhado o relógio, as inquietações dele continuavam, pois não sabia como fazer para que os números e o ponteiro aparecessem na sombra. Como a aula já havia sido prolongada, a professora solicitou que todos fizessem um registro dos problemas a serem resolvidos e que na próxima aula iria resolvê-las.

Os desafios surgiam à medida que as crianças elaboravam seus desenhos, os quais necessitavam de novos conceitos artísticos e estéticos para serem solucionados. A partir de um plano flexível, não rígido, as atividades trouxeram outras questões a serem resolvidas e, novas vivências foram propostas, conforme aponta Vygotsky (1989, p.108):

[...] é o momento de tomar consciência, assinalar e anotar os aspectos essenciais dos saberes em arte que as crianças ainda ignoram, mas têm o direito de conhecer [...] dos jeitos e técnicas que os adultos artistas utilizam para expressar, representar e comunicar suas emoções-ideias a respeito da natureza e da cultura.

As crianças da professora PE6 elaboraram um texto coletivo, como era um texto único para toda sala, ficou determinado que eles desenhassem²⁷ em duplas os personagens ou elementos que compõem o cenário. Os personagens principais (Alice, Gata, Rainha de Paus, Rainha Azul e os dois castelos) ficaram para as meninas desenharem em dupla, uma vez que demonstravam ser mais participantes e detalhistas nas suas produções.

Os meninos desenharam os demais elementos. O desenho que demandou maior estudo foi o salão com as portas, uma vez que eles queriam que uma das portas se abrisse. A professora discutiu com o grupo, lembrando que uma porta poderia ter uma articulação para abrir e fechar, mas a articulação ficaria para outro momento.

Verificamos que os materiais utilizados para a confecção das silhuetas foram os mesmos para as cinco turmas. "É só mediante a descoberta da materialidade dos

²⁷ PE6 - Alice no país das maravilhas - silhuetas: Alice, gata Dinah, coelho, lagarta, Rainha Azul, Rainha de Paus, flores, árvores, salão com 5 portas, cogumelos, castelo da Rainha Azul, castelo da Rainha de Paus.

elementos que compõem a especificidade do jogo cênico, que o grupo conquistará novos instrumentos para a sua expressão” (Vygotsky, 1989, p.115).

Com relação aos procedimentos, verificamos que todas as professoras (PU2, PD3, PR4, PC5 E PE6) seguiram as mesmas instruções²⁸. Os desenhos foram elaborados a partir da criatividade de cada criança, trazendo os conhecimentos que tinham sobre os personagens, ou mesmo realizando pesquisas em livros para elaboração das silhuetas. Algumas crianças demonstravam facilidade em desenhar, enquanto que outras necessitavam da mediação das professoras, o mesmo se deu com relação ao manuseio da tesoura, umas apresentavam destreza e outras dificuldades.

As professoras decidiram que os desenhos das crianças fossem colados no cartão, assim elas visualizariam seus traçados e reconheceriam seus desenhos.

Nesse estudo, optamos em descrever como as atividades ocorreram, mas se faz necessário informar que as aulas se deram num clima de caos organizado, todos falavam ao mesmo tempo, umas crianças ficaram dispersas, outras implicavam com os colegas que estavam ao lado. As professoras solicitavam silêncio a todo o momento.

7.4.3.1. Articulações

As professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6, utilizaram os mesmos materiais²⁹ para perfurar e unir as partes sobrepostas. Para ensinar como eles deveriam proceder para articular as silhuetas, elas desmontaram um modelo e mostraram que quem fosse articular a silhueta deveriam cortar os membros (braços e pernas) do boneco e aumentá-los, para sobrepô-los sobre o tronco, perfurando-os e fixando-os com colchete.

As articulações feitas nos(as) bonecos(as) com os colchetes (braços, pernas, pés, boca, cintura e cabeça) propiciam o movimento do corpo. No entanto, o professor deve explorar juntamente com as crianças todas as possibilidades corporais através de exercícios e observações. A vareta tem uma função importante no teatro de sombras, pois é a ligação entre o ator animador e a silhueta, e é a através dessa relação que a silhueta ganha vida.

Na sala da professora PU2 a maioria das crianças expressaram o desejo de articular suas silhuetas, elas recortaram os braços e ou pernas e desenharam um/a

²⁸ Retomada dos personagens das histórias, desenhar os bonecos de perfil, observar a proporção entre os desenhos, ampliar as partes articuladas.

braço/perna maior. As professoras auxiliaram na perfuração das silhuetas, uma vez que o cartão era muito duro. Em seguida as crianças colocaram o colchete e articularam os membros do boneco. Em outro momento, para fixar as varetas de manipulação, as professoras organizaram os bonecos nas mesas, separando-os por grupo, cada professor com o auxílio da cola quente colava as varetas fixando-as com um percevejo na vareta, as crianças ficavam segurando-as para que elas ficassem firmes, a todo o momento, os professores orientavam para que elas não colocassem os dedos na cola até que estivesse totalmente seca, pois poderiam se queimar. Cada grupo tinha um professor auxiliando, isto fez com que o trabalho fosse mais rápido, uma vez que havia um professor para cada grupo de 6 crianças.

A professora PD3 desenhou na lousa uma boneca e um braço separado, mostrando como o braço deve ser desenhado maior que o outro. Um menino diz que tem que fazer um furo no boneco, depois fixar o colchete para fazer a articulação. A professora agradece a contribuição do menino e informa que quem for articular algum membro da silhueta terá que recortar o membro e desenhar maior para sobrepor.

Uma menina repete os gestos da professora, com o auxílio da chave de fenda ela abre o colchete e faz a articulação do braço da boneca. Três crianças que observavam a menina repetem suas ações. Dessa forma verificamos como é imprescindível a mediação da professora e a interação entre as crianças, pois possibilita que as crianças realizem tarefas que normalmente não conseguiriam fazê-las sem a ajuda do outro, tal procedimento é explicitado por Vygotsky como ZDP.

Depois, a professora PD3 ensinou como fixar a vareta com cola quente e percevejo. Uma aluna diz que se não tivessem as varetas, o boneco não iria conseguir movimentar as mãos. A professora reforça, lembrando que se o manipulador utilizasse as mãos ao invés da vareta, suas mãos apareceriam na sombra. Motivo pelo qual são utilizadas varetas finas, para que fiquem invisível na sombra.

Quando as silhuetas ficaram prontas, as crianças começam a articular, uma menina sorri e diz: - *Ficou lindo*. "O potencial criador das crianças nos aponta como são capazes de diversificar e aprofundar cada vez mais os saberes em arte, vivendo intensamente a elaboração dos mesmos" (Vygotsky, 1989, p.105). Durante a aula, a professora PD3 ofereceu espaços organizados para que elas trabalhassem expressivamente

²⁹ - Materiais para articulação das silhuetas - furador de cinto, colchete (bailarina), cola quente, vareta fina, palito de churrasco, barbante e fita colada.

e aperfeiçoassem seus conhecimentos acerca do material e técnicas específicas ao teatro de sombras.

Na sala da professora PR4 os mesmos procedimentos foram realizados, as crianças perfuraram e colocaram os colchetes imitando as ações das professoras, utilizou o furador, um lápis para ajudar a abrir o furo e a chave de fenda para abrir os colchetes que eram duros.

Um menino pergunta como faz para articular a boca da baleia, outro quer saber se pode furar o olho do tubarão com o furador. Para nossa surpresa, o menino que na aula anterior disse que não conseguia desenhar a silhueta, começou a fazer várias articulações no boneco (braço, antebraço, perna, joelho, pés) quando ele balançou o boneco, as pernas não mexeram, a professora questionou se ele sabia por que as pernas não estavam mexendo, ele não soube responder. Uma menina pegou o boneco dele e afrouxou o colchete, fazendo com que as pernas se movimentassem. Ele demonstrou muita habilidade com o furador e no manuseio dos colchetes, a cada articulação feita ele exibiu o movimento dos bonecos para os demais.

Outro menino diz que apertou bem o colchete, ele retoma dizendo que se o colchete ficar apertado a silhueta não vai se movimentar. Perguntamos para ele se é difícil fazer as articulações nas silhuetas, ele diz que é muito fácil. A partir daí, ele passou a orientar as outras crianças sobre como proceder para articular as silhuetas, transitando de mesa em mesa.

Destacamos mais uma vez, a importância do outro no processo de ensino aprendizagem, que segundo Vygotsky (1999, p.117) "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer". O ensino de teatro de animação possibilitou uma interação e colaboração entre criança-criança e criança-adulto.

A atividade proposta pela professora possibilitou a interação e colaboração do menino com outras crianças na sala, propiciando o ensino aprendizagem acerca da articulação das silhuetas.

A professora PC5 também desmontou uma silhueta para mostrar como se faz a articulação, ela utilizou os mesmos procedimentos que as professoras anteriores. As crianças que haviam se apropriado do modo de fazer as articulações, também auxiliaram os outros colegas que tinham algumas limitações, outros preferiram silhuetas sem

articulações, como foi caso da criança que elaborou o foguete (figura 84) e do pintinho (figura 85). A medida que articulavam as silhuetas, as crianças experimentavam todas as possibilidades de movimento corporal.



Figura 84: Sombras do foguete
Fonte: Acervo Particular



Figura 85: Sombra do pintinho
Fonte: Acervo Particular



Figura 86: articulação dos ponteiros
Fonte: Acervo Particular

O menino que desenhou o relógio ainda não havia solucionado a questão da sombra dos ponteiros e dos números. A professora combinou com ele de fazer primeiramente a articulação dos ponteiros, para isso, o mesmo utilizou um prato pequeno como molde e recortou um círculo menor que o relógio que ele havia desenhado, perfurou o centro e fixaram os dois ponteiros com o auxílio de um colchete (figura 86). Agora, precisavam inserir os números no relógio, mas a professora combinou que na próxima aula eles iriam colorir as silhuetas e eles iriam colar essa engrenagem no papel celofane, e os números poderiam ficar colados sobre o celofane.

A professora PC5 mediu todo processo respeitando os desejos e possibilidades de cada criança, valorizando suas produções.

A professora PE6, seguiu as orientações da investigadora, uma vez que a mesma não havia participado do grupo de estudo acerca da formação/sensibilização dos professores. A investigadora informou os procedimentos que deveriam ser seguidos. A professora desmontou a silhueta, exemplificando como alongar os membros para serem articulados. No entanto, nesse grupo, poucas silhuetas foram articuladas (Alice, Gata Dinah, Rainha de Paus, Rainha Azul e a porta), uma vez, que eles elegeram um texto para ser vivenciado por todos os alunos.

Para fixar as varetas para manipulação, as professoras PR4, PC5 e PE6 solicitaram que as crianças se organizassem em fila. Enquanto uma professora colava a vareta com a cola quente e fixava com percevejo, as crianças seguravam a vareta no boneco até secar a cola e outras passaram a manipular seus bonecos.

As crianças das professoras PU2, PD3, PR4, PC5 de posse das silhuetas, começaram a manipular e experimentar várias possibilidades corporais, como: movimentar os braços, pernas e dar saltos, fazendo com que elas se quebrassem. Dessa forma, as professoras tiveram que consertar algumas silhuetas antes mesmo de ensaiarem a peça. O conserto do boneco nos remete a importância do bonequeiro no teatro de animação, uma vez que, após os espetáculos algumas silhuetas/bonecos são levados à oficina para manutenção.

Verificamos que as professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6 ensinaram as técnicas para a articulação das silhuetas e todas as crianças se apropriaram desse fazer, os que tinham mais habilidades passaram a ensinar os demais, auxiliando as professoras na sala.

7.4.3.2. Colorir as silhuetas

O teatro de sombras apresenta sombras opacas, transparentes e coloridas. A sombra transparente se faz a partir da feitura de minúsculos furinhos e ou recortes por onde passa o foco luminoso permitindo a passagem da luz. As sombras coloridas também possuem o mesmo procedimento, no entanto é preciso o uso de um papel celofane (figura 87 e 88), gelatina de teatro, sacos translúcidos e ou pintura em pvc transparente. As figuras em pvc transparente ficam totalmente coloridas, já as mais simples, confeccionadas em cartão só ficam coloridas se o cartão for vazado.



Figura 87: Chapeuzinho Vermelho
Fonte: Formação de professores

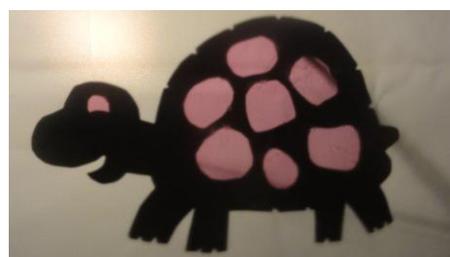


Figura 88: Tartaruga
Fonte: Formação de Professores

Para colorir as silhuetas as professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6 utilizaram os mesmos materiais³⁰ e procedimentos³¹. Primeiramente cada criança escolheu a parte que

³⁰ - Materiais utilizados para colorir as silhuetas: Papel celofane de várias cores, tesoura, estilete, cola branca.

seria colorida, como o cartão era muito rígido, as professoras vazaram com estilete as silhuetas, e as crianças colaram o papel celofane de sua preferência.

A professora PU2 apresentou uma silhueta transparente, para que as crianças conhecessem as sombras coloridas. Com os desenhos vazados, cada criança colou o papel celofane colorido nas suas silhuetas. As meninas coloriram os vestidos, laços e asas das fadas e princesas (figuras 89, 90 e 91).



Figura 89: Silhueta – menina
Fonte: Acervo Particular



Figura 90: Silhueta – fada
Fonte: Acervo Particular



Figura 91: Silhueta princesa
Fonte: Acervo Particular

Os meninos dessa turma coloriram as camisas dos bonecos e outros elementos como avião, casa mal assombrada (figura 92) e cama, outros preferiram as sombras opacas. A sombra da casa mal assombrada só ficou evidente a partir do momento em que as janelas e a porta foram vazadas, permitindo a entrada do foco luminoso.



Figura 92: Sombra da casa mal assombrada

Fonte: Acervo Particular

³¹ - Procedimentos - As professoras vazaram com estilete a parte do desenho que a criança queria colorir (blusa, saia, vestido, cabelo, chapéu, árvore, castelo)

A professora PD3 apresentou duas silhuetas, uma opaca (figura 93) macaco e outra transparente colorida (figura 94) da bailarina e questionou como a sombra ficaria projetada na tela. Uma menina disse que uma ficaria preta igual as sombras do teatro das professoras e a outra ficaria colorida.



Figura 93: Silhueta opaca – Macaco
Fonte: Acervo Particular

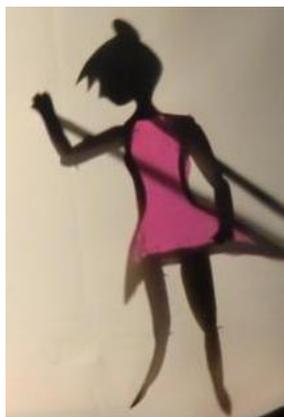


Figura 94: Silhueta colorida - bailarina
Fonte: Acervo Particular

Enquanto uma professora vazava os desenhos, a outra ajudava as crianças a recortar e colar o papel celofane. Uma menina desenhou uma casa e mostrou para a professora. A professora questionou como a sombra da casa iria aparecer na tela. A menina disse que teria que recortar a porta e janela. A professora sugeriu que recortasse também o telhado, mas ao recortá-lo, as partes ficaram soltas, sendo necessário juntar as partes com fita cola transparente deixando um espaço entre elas, dando a impressão de telhas no telhado da casa. Em seguida a menina coloriu a casa com celofane. Uma menina solicitou que vazasse a cabeça da silhueta para colorir os cabelos com celofane amarelo. À medida que iam fazendo as silhuetas coloridas, novas ideias surgiam, possibilitando um processo criativo. A professora PD3, foi à única que pintou as silhuetas de preto, evidenciando ainda mais as sombras na tela. Tal procedimento foi vivenciado na formação/sensibilização dos professores, assim, corroboramos com Dewey (2010, p.240) quando diz que "[...] o fato de que o organismo que reage na produção do objeto experimentado é um organismo cujas tendências de observação, desejo e emoção são moldadas por experiências anteriores". Dessa forma, verificamos que a professora PD3 resgatou as experiências passadas e conscientemente empregou esse procedimento, transpondo para as atividades de sala.

A professora PR4 apresentou a silhueta de uma boneca com chapéu colorido (figura 95) e a silhueta da cama (figura 96) da Vovó e questionou se eles queriam colorir as silhuetas.

Todas as crianças se prontificaram em colorir, ela informou que primeiramente teria que vazar a silhueta.



Figura 95: Sombra menina de chapéu
Fonte: Acervo Particular



Figura 96: Sombra Chapeuzinho Vermelho- Formação
Fonte: Acervo Particular (Formação de professores)

Um menino disse que queria fazer a barriga da baleia transparente (figura 97), para que pudessem ver o Barão dentro da barriga da baleia, outro sugere colorir a baleia de azul. Uma menina diz que a barriga do barão tem que ser transparente e colorida, pois tem que aparecer a cabeça do Barão dentro da barriga dele (figura 98). As outras crianças coloriram as flores, árvores e as blusas dos pescadores.

As discussões no grande no grupo foram importantes para que encontrassem as soluções, uma vez que teriam que repensar a articulação da baleia e do corpo do Barão.



Figura 97: Silhueta da Baleia e Barão
Fonte: Acervo Particular



Figura 98: Sombra do Barão
Fonte: Acervo Particular

A professora sugeriu que a vareta que estava fixada no centro das silhuetas fosse transferida para a cabeça para dar sustentação ao corpo, e assim as barrigas das silhuetas poderiam ficar transparentes. Enquanto uma professora auxiliava as crianças fixando as varetas, a outra recortava com estilete as silhuetas. Dessa forma, Dewey (2010, p.278) aponta que "[...] não pode haver experiência estética separada de um objeto, e que, para que um objeto seja o conteúdo da apreciação estética, ele tem que satisfazer as condições objetivas sem as quais a acumulação, a conservação, o reforço, a transição para algo mais completo são impossíveis". As condições para a experiência estética só se efetiva por meio da materialidade, que no nosso caso são as silhuetas e o modo como foram produzidas, pois a partir dele, seus efeitos são evidenciados em cena através da sombra.

A professora PC5 vazou as silhuetas e cada criança foi para sua mesa recortar o papel celofane da cor preferida e colar na silhueta (Figura 99 e 100).



Figura 99: Meninas colorindo silhuetas
Fonte: Acervo Particular (nov/2011)



Figura 100: Menina recortando celofane
Fonte: Acervo Particular

Um menino que observa a mediação da professora pega seu boneco vazado e começa a recortar e colar o papel celofane (figura 101, 102 e 103) sem solicitar ajuda.



Figura 101: Menino colando 1
Fonte: Acervo Particular



Figura 102: menino colando 2
Fonte: Acervo Particular



Figura 103: Silhueta colorida
Fonte: Acervo Particular

O menino seguiu todas as instruções da professora, ele esperou o papel secar e depois aparou as arestas do papel celofane. Outro menino que havia feito a engrenagem do relógio na aula anterior utilizou o desenho como medida para recortar o papel celofane, em seguida com a colaboração da professora colou-o na engrenagem do relógio (figura 104), mas como ficou muito fino, foi preciso colocar uma folha de pvc transparente para que o celofane ficasse firme, para colar os números. A produção do relógio (figura 105) foi motivo de orgulho para o menino, ele articulava os ponteiros e passava de mesa em mesa mostrando para os colegas. "Quando a estrutura do objeto é tal que sua força interage alegremente (mas não com facilidade) com as energias provenientes da experiência em si, quando suas afinidades e antagonismos recíprocos trabalham juntos [...], então surge realmente uma obra de arte" (Dewey, 2010, p.301).



Figura 104: Silhueta do relógio
Fonte: Acervo Particular



Figura 105: Silhueta do relógio articulado
Fonte: Acervo Particular

A percepção estética do menino acerca da sombra do relógio só foi possível a partir das suas experiências e interação com o produto artístico.

Nesta turma, todas as crianças coloriram suas silhuetas. Porém, para viabilizar essas atividades houve muitas discussões entre criança-criança e criança-adulto para solucionarem os problemas postos, uma vez que nessa sala só havia uma professora.

A turma da professora PE6 havia decidido fazer uma história coletiva, o trabalho se deu de forma mais tranquila, uma vez que as crianças se organizaram em duplas para colar o papel celofane. A maioria das silhuetas foram coloridas, evidenciando detalhes nos vestidos das rainhas, nos cabelos de Alice, nos castelos e flores.

Assim, analisamos que a materialidade no Teatro de sombras se constituiu pela ação das crianças em todas as etapas de construção das silhuetas. Speaight in Amaral

(2007, p.47) diz que "Construir um boneco é colocar nele dispositivos com os quais ele será depois animado". No nosso caso, as silhuetas de papelão tiveram como dispositivos os colchetes para a articulação e as varetas para a manipulação. Agora, vencida a etapa do fazer artístico (técnico), se faz necessário a relação entre objeto e ator manipulador.

7.4.4. Foco luminoso

Ao se projetar um foco luminoso sobre um objeto, criam-se as sombras. Segundo Serrat (2006, p.57) é "importante saber que a quantidade de sombras de um objeto projetada no anteparo dependerá exclusivamente da quantidade de fontes luminosas e as distâncias e dimensões entre as sombras". A técnica do teatro de sombras possibilita atingir efeitos similares aos realizados com uma câmera de cinema ou fotográfica, dando zoom, closes e planos gerais, variando a distância entre o foco luminoso, a silhueta e a tela. Determinados materiais possibilitam a passagem de algumas partes da luz incidente sobre eles, que são os tecidos, plásticos, vidros leitosos e filtros de difusão.

Para conhecer e testar alguns desses materiais as professoras PC5 e PD3³² convidaram as crianças para irem ao pátio da escola para explorarem suas sombras na luz solar. As professoras solicitaram que observassem as sombras e explicitassem por que a sombra aparecia no chão. Muitas crianças emitiram suas opiniões, informando que a sombra aparecia porque havia a luz solar, algumas crianças informaram que quando chove não aparece a sombra. Depois, as professoras PC5 e PD3 solicitaram que as turmas formassem duplas para desenharem com gíz, a sombra do colega refletida no chão.



Figura 106: Sombra luz solar - meninos
Fonte: Acervo da Professora PD3



Figura 107: Sombra luz solar - meninas
Fonte: Acervo da Professora PD3

³² - PC5 e PD3 foram as únicas professoras que exploraram as sombras na luz solar e que experienciaram o teatro de sombras antes dos ensaios para apresentação.

Enquanto um colega desenhava a sombra no chão (figura 106 e 107), outros fizeram poses e brincaram de estátua. Ao final, as crianças refletiram sobre a projeção e representação da sombra no chão.

Em outro momento, as professoras PC5 e PD3 organizaram³³ o auditório para que as crianças explorassem as sombras com outros focos luminosos (lanterna, vela e luz elétrica). Cada criança explorou sua sombra projetada na parede, chão (figura 108) ou tela (figura 109), elas agachavam, pulavam, caminhavam, levantavam os braços, projetando as sombras do próprio corpo. As professoras aproximavam e afastavam o foco luminoso do corpo das crianças, fazendo zoom com as sombras.

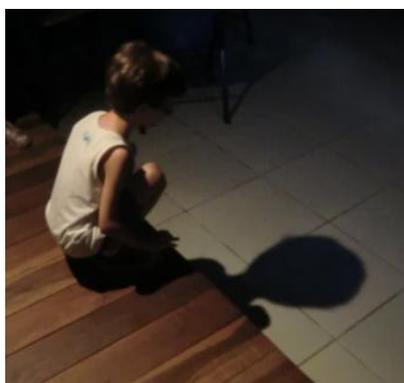


Figura 108: Sombras luz elétrica -Chão (PC5)
Fonte: Acervo Particular



Figura 109: Sombra luz elétrica - tela (PD3)
Fonte: Acervo da Professora PD3

As professoras instigavam cada aluno a explorar suas possibilidades corporais frente ao foco luminoso. Todas as crianças vivenciaram essa experiência.

Depois, as professoras convidaram as crianças para manipularem os bonecos³⁴ (figura 110 e 111), deixando com que elas experimentassem as silhuetas frente ao foco luminoso e perguntava para a plateia o que eles estavam observando, a turma pedia para deixar o boneco maior ou menor. Algumas crianças da professora PC5 fizeram as silhuetas interagirem, passando a mão no rosto da outra imagem, como se estivesse fazendo carinho, outros dançavam, davam piruetas, pulavam e concomitantemente faziam zoom nas sombras.

As crianças espectadoras participavam dando sugestões para os alunos manipuladores, solicitando diferentes gestos corporais para os bonecos, "cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos

³³ - As professoras montaram a tela do teatro de sombras e selecionaram algumas silhuetas para manipulação.

apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista" (Desgranges, 2011, p.28).

É a partir da expressão da silhueta que se dá a comunicação com o espectador, cerne dessa arte efêmera.



Figura 110: Crianças manipulando silhuetas
Fonte: Acervo Particular



Figura 111: Professora e crianças manipulando
Fonte: Acervo Particular

À medida que as crianças interagem (palco e plateia) iam se apropriando do fazer teatral a partir do foco luminoso, sendo que cada criança se constitui acerca de suas características, possibilidades, necessidades, desejos e limitações.

A professora PR4, também possibilitaram uma vivência com sombras, no qual, as crianças puderam experimentar diferentes efeitos especiais com sombras, como nevar ou experimentar a partir da sombra a transparência da barriga da baleia. Algumas crianças lançaram suas ideias acerca da solução cênica sobre a neve, sugerindo jogar bolinhas de isopor, confetes de carnaval ou bolinhas de sabão. Como não tínhamos bolinhas de isopor, nem confetes, sopramos as bolinhas de sabão, o efeito foi incrível, porém as crianças acharam as bolinhas muito grandes para representar a neve. Um menino disse que poderia utilizar farinha de trigo, a turma ficou entusiasmada para experimentar, a professora providenciou a farinha e as crianças ao soprar a farinha frente ao foco luminoso, observaram que não surgiu o efeito esperado, uma vez que a sombra transmitiu o efeito fumaça, sem falar da sujeira que ficou no chão do auditório. Apesar das experimentações não terem atingido o objetivo (neve). Dewey (2010, p.110) conclue que uma experiência singular, depois que ela ocorre pode-se ou não constatar se foi suficiente e "pela sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência". Após essas

³⁴ - Silhuetas utilizados na peça "O macaco e a velha"

experimentações a turma optou em experimentar o papel picado no lugar do confete de carnaval, dando para eles o efeito de neve.

As professoras PR4 e PM1 utilizaram vários focos luminosos (luz da vela, lanterna e luz elétrica) para a vivência com sombras, explorando o próprio corpo e as silhuetas (articuladas/rígidas; transparentes/coloridas ou opacas), utilizando diferentes suportes, como papel celofane, plásticos coloridos, jarra com água colorida. Da plateia, a professora PM1 e as crianças espectadoras chamavam a atenção para as sombras, questionando porque as sombras cresciam e diminuía na tela. Alguns alunos da plateia comandavam os alunos manipuladores, solicitando que eles pulassem, dançassem e girassem. Outros solicitavam que fizessem a silhueta do menino e da bailarina se beijarem, provocando risos na plateia. As crianças não se preocupam com a aparição das suas mãos. A professora PM1 perguntava por que as mãos estavam aparecendo, as crianças imediatamente voltavam a segurar na ponta da vareta. As crianças estavam empolgadas com a produção do teatro de sombras, todas queriam manipular os bonecos articulados e coloridos. Elas tiveram a oportunidade e o prazer de explorar seus bonecos articulados projetando sombras, mas como não tiveram cuidado, algumas silhuetas ficaram danificadas, fazendo com que as professoras as consertassem no outro turno.

7.4.5. Encenação: apagam-se as luzes

A formação de espectadores compreende um duplo acesso a linguagem teatral, o primeiro é o físico, que se refere a frequência ao teatro (objetivo) e o outro é o linguístico, que trata do encontro do espectador com o espetáculo (subjetivo), é uma experiência intransferível (Desgranges, 2003). É quando acontece o cerne dessa arte efêmera, o aqui e agora.

7.4.5.1. Cenas - Teatro de sombras

Para se ter uma representatividade de análise dos dados, efetuamos uma amostragem das apresentações cênicas, evidenciando o que era recorrente nas turmas e o que era específico de cada uma delas, colocando em destaque as informações inerentes à análise. Para Bardin (2011, p. 133) codificar é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma

descrição exata das características pertinentes do conteúdo". Assim, para conhecer e analisar as práticas dos professores (PM1, PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6) durante as apresentações cênicas, realizamos uma leitura flutuante dos dados recolhidos estabelecendo uma relação com o referencial teórico metodológico. Dessa forma, os resultados obtidos, possibilitaram interpretar e analisar os dados e situações ineditas.

Para realizar as apresentações com teatro de sombras, as professoras (PU2, PD3, PR4 e PC5) organizaram as silhuetas em caixas, as quais foram etiquetadas com o nome de cada peça, facilitando a localização das silhuetas, apenas a turma da professora PE6 que não precisou etiquetar as silhuetas uma vez que haviam elaborado uma apresentação coletiva. A professora PM1 realizou o teatro negro, por esse motivo seus dados não foram inseridos nessas amostragens.

As professoras PD3, PR4 e PE6 narraram as cenas desde a primeira apresentação. Na turma da professora PU2 durante o primeiro contato, apenas um grupo utilizou a narrativa, os outros dois grupos decidiram dialogar durante a apresentação, como não conseguiram se comunicar com a plateia, acabaram decidindo também pela narrativa da história. Já a professora PC5 narrou o texto coletivo e as crianças recitaram suas poesias individualmente.

Nos primeiros ensaios, os alunos estavam inquietos, todos falavam ao mesmo tempo, as professoras interromperam por diversas vezes os ensaios, os quais foram alertados acerca do texto, marcação do espaço, tempo e movimentos com as silhuetas, além dos procedimentos atitudinais. Durante as experimentações com sombras, as professoras solicitaram que os alunos explorassem as sombras e que os espectadores observassem as cenas e comentassem o que os alunos manipuladores poderiam fazer para melhorá-la.

No quadro 61 evidenciamos as unidades de registros com as falas reincidentes nas cinco turmas.

Teatro de sombras - Reincidência das ações das professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6

As professoras dialogavam com os alunos acerca de como:

1. Articular as varetas dos membros (braços e pernas) das silhuetas para movimentar as sombras;
2. Explorar as sombras para saber como os personagens podem entrar e sair de cena;
3. Verificar se as sombras estão nítidas;
4. Decidir a melhor posição das sombras com relação aos outros personagens/cenário (ficando um boneco de frente para outro durante o diálogo).

Quadro 61 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - Como fazer

Verificamos que as professoras (PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6) comandaram as cenas a partir das narrativas. Cada cena se dava de forma diferente, apresentando uma gama de possibilidades durante o encontro do aluno animador com as sombras, uma vez que as crianças tinham a liberdade de improvisar durante as cenas.

As mediações das professoras foram muito importantes, possibilitando que os alunos não perdessem o foco na forma de como deveria ocorrer a comunicação, por este motivo as cenas pediam as intervenções das professoras.

Durante as narrativas, as professoras davam uma deixa para que a fala ocorresse "Então a princesa chamou a fada" permitindo que os alunos digam e façam o que se deseja dentro dos parâmetros da história. Para Spolin (2003, p.280) "Isso é de difícil comunicação, a princípio, mas com constante insistência nesse particular, as aulas com narração de estória se tornarão muito mais interessantes". Dessa forma, o narrador se torna um condutor, aliviando os alunos de se preocuparem com a sequência da história e ajudando-os a explorar os diálogos conforme vão surgindo.

A repetição recorrente das falas das professoras não se deu de formas impostas, mas através de diálogos, no qual o professor alertava o aluno manipulador acerca das suas ações cênicas. Os itens 1 ao 4 do quadro acima, se referem as intervenções das professoras instigando os alunos a explorarem suas possibilidades, criando imagens e movimentos no espaço e tempo, a partir da construção das cenas projetadas em sombras. Em consequência do processo de investigação e criação artística coletiva, realizado pelo grupo, estabeleceram-se relações entre texto, aluno manipulador, sombras, espectador e professor.

O professor, a partir de uma cena em desenvolvimento, deve saber que problema dar aos alunos para que descubram soluções para ela, colocando-os nesse movimento, sempre que os alunos estiverem sem saber o que fazer. "Esta é a razão pela qual as técnicas de solução de problemas são utilizadas para ensaiar a peça" (Spolin, 2003, p.286).

As crianças buscavam ter um controle consciente do gesto, para que a imagem produzida a partir da sombra evidenciasse a cena, eles foram desafiados a solucionar os problemas postos na cena, e através das experimentações, tentativas de acertos e erros foram aprendendo a construir e a criar uma nova realidade cênica através do diálogo coletivo entre os alunos da cena, os alunos espectadores e professores.

As experiências com as sombras (figura 112 e 113) vivenciadas por eles aumentaram o nível de compreensão e de habilidades sobre as silhuetas, uma vez que exploravam todas as possibilidades diante do foco luminoso.



Figura 112: Sombra fada colorida- PC5
Fonte: Acervo Particular



Figura 113: Sombra princesa colorida- PC5
Fonte: Acervo Particular

A comunicação no teatro de sombras se dá a partir do texto verbalizado ou não. No entanto, se a fala se faz necessária para o entendimento da cena, é preciso que o ator manipulador se expresse bem (quadro 62), para ser compreendido.

Teatro de Sombras - Reincidência das ações das professoras PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6

As professoras dialogavam com os alunos acerca de como:

1. Falar mais alto.

Quadro 62- Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - Falar alto

Nesse item, as professoras se referem ao modo como os alunos se comunicavam verbalmente com a plateia, cuja maioria das crianças tiveram dificuldade em falar alto, demonstrando certa timidez ao se apresentarem para plateia. Assim, percebemos a necessidade do professor ter clareza do trabalho com os alunos ao iniciar a experiência teatral, pois poderá acarretar para alguns o exibicionismo e para outros a timidez, o medo de expor diante do grupo. Por isso se faz necessário à introdução ao sistema dos jogos teatrais, pois ao vivenciar os jogos e exercícios atuando em grupo, experienciando juntos "o aluno-ator se integra e se descobre dentro da atividade" (Spolin, 2003, p.9). Dessa forma, o professor deve verificar se todos os alunos estão participando livremente de todos

os jogos teatrais. Spolin lembra que o processo vem anterior ao resultado final, uma vez que os jogos propiciam uma liberação criativa e padrões artísticos sem restrições.

O fato das crianças não vivenciarem com frequência os jogos teatrais, talvez tenha contribuído para que as crianças ficassem tímidas para recitarem as poesias, essa postura fez com que durante as apresentações as próprias crianças solicitassem para os alunos manipuladores falassem mais alto.

A professora organizou as crianças em fila, primeiramente apresentaram a peça coletiva, depois as crianças recitaram na ordem em que as poesias estavam dispostas no livro "Brincando com as Palavras". A criança que recitou a poesia ficando de perfil para tela, a professora organizou o foco luminoso para que a sombra ficasse bem nítida, de modo que evidenciasse a articulação da sua boca. Todas as crianças da professora PC5 recitaram a poesia de autoria própria, a maioria falou baixo, fato que fez com que a escola providenciasse um microfone para o dia da apresentação. Enquanto a criança lia sua poesia (figura 114 e 115), outra manipulava a silhueta da autora da poesia.

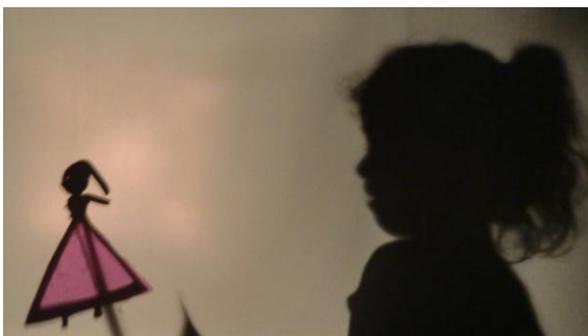


Figura 114: Sombra princesa - menina recitando
Fonte: Acervo Particular

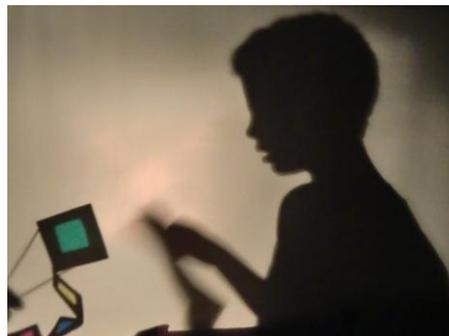


Figura 115: Sombra pipa - menino recitando
Fonte: Acervo Particular

O teatro se efetiva a partir de acordos estabelecidos entre atores e espectadores, quer por meio de convenções cênicas ou sociais (quadro 63).

Teatro de Sombras - Reincidência das ações das professoras PU2, PD3, PR\$, PC5 e PE6

As professoras dialogavam com os alunos acerca de como:

1. Parar com as brincadeiras durante as cenas

Quadro 63 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - comportamento

Neste item, as professoras alertavam acerca do excesso de brincadeiras durante as cenas. As crianças brincavam com as silhuetas enquanto construía a cena, apontando a

necessidade de agir e experimentar as sombras de forma mais lúdica. A silhueta determinava o que elas podiam fazer, uma vez que a percepção foi um estímulo para a articulação das sombras. O brincar traz um engajamento total do corpo, convocando todos os sentidos, assim, as crianças brincaram, reelaboraram, relacionaram-se e transformaram as ações dos personagens criativamente. No entanto, o brincar por si só não é arte, se faz necessário fazer a passagem para os signos da arte, possibilitando um processo de aprendizagem para o teatro de sombras. Segundo Piaget e Inhelder (1989, p.52) a brincadeira é "indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real, senão pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções." A situação imaginária criada pela criança, apresenta marcas do conhecimento do seu entorno e das vivências sociais, no nosso caso específico, a apreciação e contextualização do teatro de sombras e construção das silhuetas.

O ator manipulador (quadro 64) deve estar sempre atento ao foco luminoso disponibilizado acima de sua cabeça, pois qualquer movimento frente ao foco capta a sombra, introduzindo outros elementos em cena.

Teatro de Sombras - Reincidência das ações das professoras PU2, PD3, PR\$, PC5 e PE6

As professoras dialogavam com os alunos acerca de como:

1. As sombras dos manipuladores (cabeça, corpo ou mão) estavam aparecendo na tela enquanto manipulavam as silhuetas;
2. Levantar as silhuetas, pois estavam abaixo da tela e não apareciam;
3. Os alunos manipuladores devem ficar atentos para saber que é sua vez de entrar em cena.

Quadro 64 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - sombra do manipulador

Nestes itens, as professoras alertavam os alunos com relação as sombras produzidas, fazendo com que as crianças observassem suas ações. As técnicas do teatro de sombras são técnicas de comunicação, assim para atender as convenções do palco existe uma lista de habilidades e procedimentos que devem ser seguidos, demandando certa atenção e concentração dos alunos. Para Spolin (2003, p.13) "[...] é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco". Desse modo, é a partir das vivências com os jogos teatrais que os alunos se apropriam desse fazer.

A formação do espectador também se evidencia a partir das regras sociais (quadro 65) estabelecidas para apreciação de um espetáculo teatral.

Teatro de Sombras - Reincidência das ações das professoras PU2, PD3, PR\$, PC5 e PE6

As professoras dialogavam com os alunos acerca de como:

1. Colaborar com os colegas para não atrapalhar a apresentação;
2. Fazer silêncio (alunos manipulares e espectadores).

Quadro 65 - Teatro de Sombras - reincidência das ações das professoras - colaboração

Com relação ao modo como os alunos se comportavam durante as apresentações, citamos os itens acima, os quais se distraíam com conversas paralelas, perdendo a concentração e o foco na cena. A retomada da professora se fez necessária para que os alunos tivessem uma autodisciplina, evitando as conversas paralelas na coxia ou na plateia. Segundo Spolin (2003, p.315) "É nesse período que as atitudes e comportamentos no palco e fora dele devem ser estabelecidos". Assim, força o aluno a respeitar o outro e intensificar os relacionamentos de respeito à produção cênica e aos colegas.

Nas primeiras apropriações dos textos, as crianças apontavam para algumas soluções de como manipular as silhuetas, fazendo assim, nascer o personagem por meio da sombra, distanciando-os do teatro convencional. Para Robles e Godoy (2012, p.139) "A sombra é um reflexo do próprio corpo, dominar este reflexo é ter consciência do gesto e do movimento que o corpo consegue atingir".

O ensino de teatro de sombras se deu através da participação e colaboração das crianças, que tiveram a liberdade de criação e apreciação estética, possibilitando que os alunos construíssem uma visão crítica de mundo.

7.4.5.2. Cenas - Teatro Negro

O teatro negro exige um palco escuro, habitado por atores invisíveis e uma iluminação com luz negra que salienta os objetos brancos e fluorescentes, no qual o silêncio se faz necessário. Dominique Houdart in Amaral (2011, p.245) diz que "Não se trata de um teatro épico nem de teatro social, poético, realista ou absurdo, tão pouco é teatro do cotidiano, mas é a tragédia despida de tudo, inclusive da palavra ou é a palavra a serviço de um cerimonial sagrado".

Dessa forma, os alunos da professora PM1, apresentaram a dança das mãos ao som de jazz, utilizando também o teatro negro como linguagem de comunicação com a plateia. As crianças vestiram um macacão preto, capuz na cabeça e calçaram nas mãos luvas brancas. A menina deficiente físico utilizou um pano preto para cobrir sua cadeira. Na escuridão do auditório, a professora PM1 acende a luz negra.

A mediação (quadro 66) da professora foi determinante para que o teatro negro se efetivasse na sala de aula.

| PM1 | TEATRO NEGRO |
|---|--------------|
| As professoras dialogavam com as crianças sobre: | |
| 1- Posição dos alunos no espaço. A professora fez as marcações no chão, para os grupos se organizarem nos planos: alto, médio, baixo. | |
| 2- Silêncio - façam e ouçam o silêncio. | |
| 3- Mãos aparecendo com a iluminação negra, lembrando que eles devem ficar com as mãos para trás e quem estiver deitado no chão deve colocar as mãos embaixo do corpo. | |
| 4- Eles têm que fazer os movimentos depois que contarem os 8 tempos da música. A professora fala 1, e todos os alunos que são o número 1 colocam a mão para frente e congelam. 2, 3 e assim sucessivamente até o 8. Em seguida todos levantam e ela fala 1 e todos fazem o primeiro movimento que criaram, depois ela diz 2 e todos fazem o segundo movimento que criaram, depois levantam os braços movimentando os dedos, lentamente descem as mãos e escondem, ela fala grupo 1 e eles fazem o primeiro e segundo movimento, grupo 2 e assim sucessivamente até o grupo 5. | |

Quadro 66 - Teatro Negro - instruções

O primeiro contato das crianças com o teatro negro (figura 116 e 117) ocorreu no auditório da escola, por isso se fez necessário a marcação desses espaços. No entanto a maior dificuldade que eles encontraram foi fazer silêncio durante a apresentação, uma vez que estavam entusiasmados com as vestimentas e a luz negra.



Figura 116: Teatro negro: dança das mãos
Fonte: Acervo Particular



Figura 117: Teatro negro: dança das mãos
Fonte: Acervo Particular

Os movimentos realizados não apresentaram nenhum obstáculo, uma vez que a criação da dança foi elaborada e construída no coletivo. A dança das mãos propiciou um conhecimento sobre o esquema corporal, principalmente no que se refere a estes membros, ampliando o repertório de movimentos, respeitando as individualidades e os acordos coletivos. Para Silva in Mommensohn e Petrella (2006) a integração entre a linguagem musical e corporal propicia a formação de sujeitos mais conscientes de um mundo em transformação.

Segundo os métodos de Laban (1978), existem quatro fatores que definem o movimento: a) fator fluência - precisão do movimento, envolve a emoção e sentimento; b) fator espaço - informa o onde do movimento - comunicação com o outro; c) fator peso - segurança e estabilidade a pessoa; d) fator tempo - informa o quando do movimento. Assim, Rengel in (Ibidem, p.127) aponta o "Ato que dura um tempo, ocorre de uma determinada maneira no espaço, emprega algum peso e determinada fluência". Essas ações estavam presentes nas atividades propostas pela professora durante a elaboração da dança.

Outro fator importante observado, foi com relação a menina com necessidades educativas especiais³⁵, que acompanhava a turma a sete anos. Durante a elaboração do texto não verbal, a menina foi inserida em todas as etapas do processo de criação dos movimentos, respeitando suas possibilidades e limitações. Como o nosso trabalho não tem como foco a inclusão, deixamos apenas garantido o registro com relação a inclusão desses alunos em todas as atividades realizadas no NEI.

No segundo ensaio, a professora apresentou o instrumento musical (xilofone) que comandou os movimentos das crianças, orientando-as no tempo e espaço. Cada grupo no seu tempo e ritmo dança ao som do jazz. Elas fazem silêncio, prestam atenção e exploram melhor os movimentos no espaço, animando as mãos na iluminação negra.

Verificamos que os gestos simples, inspirados nos movimentos criados pelas próprias crianças, a partir de palavras e sons, contracenavam umas com as outras. As mãos soltas no ar dançavam ao ritmo do jazz, transmitindo magia e emoção.

O ensino de teatro de animação na escola deve possibilitar que a criança amplie seu conhecimento acerca do mundo e de si, considerando as características próprias de cada uma e suas especificidades, através de espaços e materiais lúdicos, da interação entre os pares, reflexões sobre suas ações, de forma construtiva e desafiadora nos processos de construção da linguagem teatral.

³⁵ - Necessidades educativas especiais - físico: utiliza uma cadeira de rodas para se locomover.

CENA VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rever a trajetória da tese, busca-se tecer as considerações finais e refletir sobre alguns pontos. Longe de querer dar um ponto final, mas de viabilizar aberturas para novos caminhos, no sentido de inovar a prática pedagógica dos professores com relação a linguagem teatral como área de conhecimento.

A investigação e proposição acerca das contribuições do ensino de teatro de animação no ensino fundamental para a construção de novos saberes acerca da cultura de ensinar e de aprender arte, revelou-se extremamente desafiadora, prazerosa e inovadora. A priori, o percurso engendrado pela investigação proporcionou e exigiu de nós um diálogo entre investigador, professoras e o ensino de teatro de animação a partir do referencial teórico metodológico de arte, pedagogia do teatro e teatro de animação.

Dessa forma, analisa-se o processo de sensibilização dos docentes acerca dessa linguagem, quer através dos grupos de estudos ou com relação a apropriação durante a prática na sala de aula, que foi determinante para a construção de novos saberes sobre o teatro de sombras e teatro negro. E, foi a partir desses diálogos constantes, das leituras e oficinas, que as professoras foram se apropriando das técnicas de materialidade, elaboração e manipulação dos bonecos/silhuetas, assim como, do processo de iluminação e construção da cena. As trocas de experiências, as discussões com todos os participantes das oficinas e a fruição possibilitou descobrir soluções cênicas, assim como obter um olhar estético sensível acerca dessa arte efêmera.

As professoras se apropriaram do teatro de animação a partir da tríade que tem como elementos complementares a leitura de obras, contextualização e o fazer artístico, dos quais, assistiram as peças (sombra e negro) e contextualizaram histórica, social e culturalmente esta arte, pautados no referencial teórico metodológico acerca dessa linguagem. Barbosa (1998) diz que esses momentos "não se tratam de fases de aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem" (p.40). O ensino da história, dos gêneros, tipos e elementos do teatro de animação e o exercício crítico após apreciações das peças, constitui o processo expressivo do aprendente, inserindo-o no mundo estético cultural. Quando refletimos a historicidade e analisamos o teatro, recriamos uma interface histórica, que nos faz vivenciar uma experiência estética crítica com abertura para o fazer teatral.

Evidencia-se a importância do (a) professor (a) conhecer as ideias prévias das crianças, acerca do teatro de animação, uma vez que, passam a conhecer a realidade de seus alunos e buscar planejar objetivos, sistematizar conteúdos, lançar desafios, estimular a solução de problemas, durante o processo de construção da materialidade e da cena, possibilitando que as crianças vivenciem trocas de experiências, através do respeito aos acordos e convenções cênicas, tornando possível um conhecimento estético acerca do teatro de animação.

O fazer teatral iniciou-se com a elaboração do texto. No entanto, se faz necessário pontuar que é fundamental que o (a) professor (a) conte histórias para seus alunos e possibilite que eles elaborem-as. Na rotina escolar do NEI, os (as) professores (as) garantem diariamente momentos de histórias, com acesso a literatura infantil, contos, lendas, parlendas e poesias, os quais, fornecem subsídios para o desenvolvimento da formação do leitor e produção de textos, atendendo as necessidades e sentimentos das crianças, que são importantes para a construção do leitor e escritor crítico e autônomo. Assim, se traz a relevância da literatura infantil quando dialoga com as estéticas teatrais da animação.

As contribuições do ensino de teatro de animação na produção dos textos verbais se deram a partir da liberdade das crianças de criar e recriar seus textos. As cinco professoras (PU2, PD3, PR4, PC5 e PE6) utilizaram como estratégias um dos procedimentos dos sistemas dos jogos teatrais de Spolin (2003), através de perguntas pertinentes que possibilitaram a condução das crianças, determinando o Onde? local em que a cena acontece, Que? Os personagens de cada cena, e O quê? Determinava qual a ação de cada personagem, tendo como foco a resolução de um conflito. As crianças tiveram a liberdade de criar os textos individualmente ou coletivamente, ou fazer a releitura de outras histórias. Os procedimentos spoliano serviram como fio condutor para produção dos mesmos. Os textos dramáticos apresentaram uma sequência lógica com começo, meio e fim, trazendo sempre um problema/foco/conflito a ser resolvido no final. As crianças tomaram como referências os contos de fadas, uma vez que incluíam fadas, rainhas, rei, princesas, príncipes e bruxas, outras criaram textos a partir das lendas, incluindo o lobisomem como personagem, sendo que, todas as histórias tiveram um fundo maniqueísta, cuja filosofia dualística divide o bem e o mal, sempre terminando com a seguinte frase: e viveram felizes para sempre.

As poesias de autoria das crianças, também estiveram presentes como texto dramático, algumas buscaram as rimas como referência, muito utilizadas nas parlendas e trava-língua. Outra turma utilizou um livro "As loucas aventuras do Barão de Münchhausen" como referência para a recriação do texto teatral, no qual, as crianças tiveram autonomia para recontar a história pautada nos sistemas spoliano.

A relação inter-grupal foi outro ganho durante a produção do texto verbal (teatro de sombras) e não verbal (teatro negro), possibilitando trocas de ideias, respeito as regras e os desacordos, que surgiram a partir de conflitos que emergiam durante as discussões. Os trabalhos não fluíram dentro de uma linearidade, por motivo da escola ter uma dinâmica que respeita as características das crianças e o ritmo de cada uma delas. As professoras buscavam conduzir o texto de forma que todas as crianças dessem sua opinião, mantendo o respeito pelos colegas e pelos acordos estabelecidos no grande grupo, sempre tentando responder aos desafios lançados, garantindo o direito de voz de cada aluno durante as discussões, embora nem sempre fosse possível, uma vez que em determinados momentos, alguém tinha que ceder, para acatar a decisão do outro. Consideramos fundamental o papel do professor mediador, pois é ele que contribui para ampliação do repertório estético das crianças.

O texto não verbal possibilitou a criação e conscientização de movimentos individuais e coletivos, em que, a partir de uma palavra (cachorro, jogar tênis, cobra) ou música (japonesa e circo), as crianças elaboraram e construíram imagens/gestos com as mãos, configurando-se no tempo e espaço, relacionando-se com o contexto histórico, social e cultural no qual estão inseridas. Os gestos partiram do repertório individual de cada uma delas, ampliando-se numa coreografia coletiva proposta pelo grupo. Conclui-se que os movimentos criados pelas crianças tiveram uma intencionalidade de se expressar e comunicar com o espectador. Dessa forma, corroboramos com Nobrega (2005) quando diz que os movimentos criativos superaram os movimentos mecânicos e adestrados dos métodos tradicionais, em que o professor determina e conduz esses movimentos. O trabalho com o texto não verbal contribuiu para incentivar a criatividade e autonomia das crianças, evidenciando a singularidade de cada uma através da corporeidade, sensibilidade e percepção estética, cujos movimentos em conjunto possibilitaram uma coreografia coletiva elaborada por eles, através da mediação da professora.

O fazer também se deu através da materialidade do teatro de sombras. A materialidade se constitui a partir do objeto concreto, e das atitudes e expressões desses

objetos. São os materiais que compõe a silhueta/boneco, que no nosso caso se deu primeiramente a partir da elaboração das silhuetas por meio do desenho. Segundo Amaral (2012) "a materialidade do personagem é fundamental, uma vez que se coloca pelo tamanho, peso, expressão facial, traços, movimentos, figurino e sua origem é o que o seu criador lhe deu. O ponto de partida pode ser uma idéia, conto ou personagem, fictício ou real, mas o que mais interessa é lhe dar vida.

A promoção de um espaço sistematizado e organizado com diversos materiais³⁶, por parte das professoras, evidencia a importância do planejamento para a realização da atividade. Assim como, a mediação das professoras durante todo o processo de construção da materialidade das silhuetas, as quais pontuaram alguns procedimentos, como o desenho da figura humana ou animal serem de perfil, para que o personagem tivesse maior movimentação em cena e o estímulo para a criança confeccionar sua silhueta, ajudando-a a expressar as características do personagem, a proporção do desenho com relação aos outros personagens e cenário, assim como expressar seus sentimentos e sensibilidade estética.

No entanto, o padrão estético das professoras não interferiu na produção das crianças. Segundo Lowenfeld e Brittain, (1977, p.23) "O professor deve reconhecer que suas próprias experiências de aprendizagem nenhuma utilidade tem para a criança, pois o que se torna importante no processo educativo é a aprendizagem infantil". Dessa forma, as professoras ampliaram o repertório da experiência artística e da expressão da criança, possibilitando uma criação gráfica a partir do texto produzido por elas, atrelado aos aspectos cognitivos, afetivos, social e cultural. O desenho infantil expressa o conhecimento sensorial do mundo e contribui para a materialidade do teatro de sombras, através da silhueta.

Outro ponto do fazer, também relacionado à materialidade é a intenção da expressividade das silhuetas/bonecos, se deu a partir das silhuetas articuladas. As articulações dos membros das silhuetas propiciaram uma percepção acerca das próprias experiências com o corpo em movimento, da motricidade, da junção, sobreposição e movimentação dos braços e pernas, visando uma estrutura corporal. Agora, não se trata apenas da materialidade das silhuetas, mas das técnicas e possibilidades de expressão corporal que elas possuem, das ações, da comunicação, do diálogo entre a silhueta e o

³⁶-Materiais: papel A4, lápis grafite, lápis de cor, hidrocor, borracha, silhuetas utilizadas na peça "O macaco e a velha"

aluno manipulador. É através das articulações que a silhueta/boneco ganha vida ao movimentar-se na cena, os gestos se tornam mais representativos.

A contribuição da materialidade das sombras coloridas se deu a partir do fruir e do fazer, a qual só foi possível a partir de experimentos com vários objetos. As cores reveladas e a intensidade dos materiais utilizados foram projetadas com o auxílio da iluminação do retroprojetor, vela, lâmpadas coloridas, lanterna de led, luminária sobreposta com gelatina, papel celofane, plásticos e acetatos translúcidos coloridos, proporcionaram uma experiência única. A cor em cena é carregada de significados, pode explicitar um ambiente, o tempo, uma situação ou um sentimento, além de identificar algumas características do personagem, como a idade, gênero e condição social.

Os status das silhuetas enquanto personagens só foi possível, a partir de todos os procedimentos realizados durante o fazer teatral, que teve início com a elaboração do desenho pautado no texto, onde a criança bonequeira utilizou materiais e técnicas para confecção de sua silhueta, estabelecendo-se um diálogo entre a silhueta e o aluno manipulador, a partir de uma percepção sensível e do princípio da reciprocidade, onde um corpo interage com o outro.

O fazer teatral se efetivou no momento da apresentação, em que ocorre a expressão e comunicação dos personagens com os espectadores, evidenciando assim, o cerne do teatro. A narrativa orientou a cena, posicionando o personagem e dando indícios para o momento da fala improvisada, respeitando assim, os acordos cênicos estabelecidos e criado pelas crianças, sem que fosse preciso decorar falas ou fragmentos dos textos.

Um dos ganhos apontados nessa investigação se refere a Proposta Político Pedagógica reconstruída em 2012, na qual, a equipe pedagógica da escola insere o teatro de animação como área de conhecimento, no ensino infantil e fundamental. O documento destaca no ensino fundamental a "Apreciação e fruição" - apreciar diferentes tipos de teatro: pessoas e animação (objetos, máscaras, bonecos - luvas, fios, varas e manipulação direta) em diversos espaços. "Contextualização" - refletir sobre questões referentes ao processo de construção de um espetáculo teatral. E fazem referência ao fazer teatral com relação "técnica, expressão e produção"- elaborar e construir, a partir de orientações, textos, cenários, sonoplastia, bonecos e figurinos. Em 14 de outubro de 2014, a equipe pedagógica da escola se reuniu novamente para discutir a Proposta Político Pedagógica, para levantarem possíveis modificações no documento atual, principalmente no que se refere a Arte.

O ensino de teatro de animação pode se constituir como um momento de aprendizagem, desde que se tenha curiosidade, humildade, senso crítico, autocrítico e estético. De acordo com Goodson (2008) cada professor deve construir um profissionalismo individual que se relacione com sua história de vida, sua formação, seu contexto, sua personalidade, com sua própria mudança. Assim, parte desse profissionalismo é construído e sustentado no cotidiano da escola.

Um fator apontado como negativo durante a pesquisa, foi que nenhuma das turmas tiveram acesso aos teatros da cidade, para conhecerem seus espaços (palco, coxia, fosso, camarim, frisa, camarote, cabine de som e iluminação e outros), assim como sua história. Os PCN's e o referencial teórico metodológico acerca da pedagogia do teatro, apontam que os professores devem possibilitar às crianças, visitas à estes espaços durante o processo de aquisição da linguagem teatral, planejando situações de ensino que envolvam todos os espaços do teatro como área de conhecimento. As escolas, ao se abrirem para novas experiências, ampliam o aprendizado, incluindo a cultura no seu cotidiano

O teatro de animação pode e deve ser utilizado na educação de crianças como área de conhecimento, em decorrência do uso de jogos e brincadeiras por ser uma atividade lúdica e prazerosa, instigando os alunos a participarem de experiências criativas e estéticas, estimulando a reflexão crítica durante todo o processo de produção cênica, assim como contribuir no processo de socialização, respeito as regras e acordos entre os pares. Nessa perspectiva, o teatro como arte, assume e contribui para a possibilidade das crianças compartilharem ideias, sentimentos, atitudes no âmbito dos diversos pontos de vista, dadas as relações estabelecidas entre cada indivíduo com o coletivo.

Reconhece-se nessa investigação que existem diversos tipos de teatro de animação (objetos, máscaras, sombras, negro e bonecos - fios, varas, luvas, manipulação direta) que podem ser organizados e introduzidos na educação das crianças através de experiências significativas, que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da formação de plateia, percepção estética, sensibilidade, consciência corporal, fazer artístico, estabelecendo assim uma fruição durante a relação de identificação entre objeto/boneco, manipulador e espectador, possibilitando uma presença dupla que possui vida própria, companheira no diálogo sensível e perceptível na relação palco/plateia. Ensinar teatro de animação viabiliza além dos conhecimentos artísticos a aquisição de valores éticos, morais e estéticos, possibilitando uma atitude reflexiva e crítica acerca da prática.

A investigação possibilitou outros desdobramentos, que se deram a partir das oficinas e aulas sobre o Teatro de Animação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos cursos de Especialização em Educação Infantil (2012, 2013 e 2014), Aperfeiçoamento em Múltiplas Linguagens (2013, 2014), Educação Infantil, Literatura e Arte (2013 e 2014), Especialização em Arte (2014); mini curso (2013); oficina de teatro de animação no XVI Encontro Nacional de Educação Infantil - Teatro na Educação Infantil (2014), escrita do material (caderno) para Secretaria de Educação a distância da UFRN e elaboração do relato de experiência acerca do teatro de sombras para o ano de 2015 projeto do MEC - PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contribuindo assim, para formação de professores da rede pública, possibilitando um maior conhecimento/entendimento sobre teatro de animação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaurre, M. B. M.; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

Albuquerque, Fernando. **De títeres e de humanos:** sobre o teatro de marionetes e o controle do corpo. 2004. 168p. Dissertação (Mestrado em Artes das Cenas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

Alcure, Adriana Schneider. **Mamulengos dos Mestres Zé Lopes e Zé de Vina:** etnografia e estudo de personagens. 2001. 173p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

Alves, Maria Palmira Carlos. A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, PT: Ed. Porto, 2002.

Amado, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

Amaral, Ana Maria. **O ator e seus duplos:** máscaras, bonecos e objetos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Teatro de animação:** da teoria à prática. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

_____. **Teatro de formas animadas.** 3. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

_____. O Teatro de Animação no Dept. de Artes Cênicas da ECA/USP. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras. UDESC, 2012.

Amaral, Márcia Amira Freitas. O papel do Teatro de bonecos na construção do conhecimento. 1998. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

And, Metin. Aspectos e funções do teatro de sombras turco. Móin-Móin – Teatro de sombras. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Angoloti, Carlos. **Cómics, títeres y teatro de sombras:** tres formas plásticas de contar histórias. Madri: Ediciones de la torre, 1990.

Angrosino, M; Flick U. (Coord.). Etnografia e observação participante. Tradução de José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Ariés, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Aparecido, José Francisco. **O teatro na construção da consciência ambiental**: uma experiência de educação e arte com alunos do ensino fundamental e médio na temática de resíduos sólidos recicláveis. 2006. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006.

Araújo, José Sávio Oliveira de. **A cena ensina**: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. 2005. 177p. Tese (Doutorado em Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal, 2005.

Arrais, Maria Izabel Concessa. O Teatro de Animação no Currículo da Licenciatura em Teatro da UFPE. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras. UDESC, 2012.

Arruda, Kátia. **Trânsitos entre a linguagem do cinema e a linguagem do teatro de animação contemporâneo**. 2010. 139p. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Centro de Comunicação e Expressão. Santa Catarina, 2010.

Badiou, Maryse. Las sombras en la duplicidade del ser o no ser: una visión del mundo. Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Balardim, Paulo C. **A estética metaficcional do teatro de animação gaúcho contemporâneo**. 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2008.

Barbosa, Ana Mae T. B. **Teoria e prática da educação artística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.). **Leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Tópicos e utópicos**. Coleção Arte e ensino. São Paulo. Ed. C/arte, 1998.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Barbosa, Ana Mae. **Imagem do ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009

Barbosa, Ana Mae T. B.; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular: no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Belfort, Maria Angela. **A brincadeira besta do mato: o mamulengo no contexto sociocultural da Mata Norte de Pernambuco**. 2001. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

Beltrame, Valmor Níni. **Teatro de bonecos no boi de mamão: festa drama dos homens no litoral de Santa Catarina**. 1995. 198p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. **Animar o inanimado: a formação profissional no teatro de bonecos**. 2001. 272p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Beltrame, Valmor Níni; BALARDIM, Paulo; GORGATI, Roberto. **O Teatro de animação na UDESC**. In Beltrami, Valmor Níni, QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras**. UDESC, 2012.

Berthold Margot. **Historia mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Black Theatre Classroom. **Aula de Teatro Negro. Expressividad Con Las Extremidades**. [2000]. Disponível em: <http://aulateatronegro.blogspot.com.br/p/blog-page_8.html>. Acesso em: out. 2013.

Boal, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Bobbit, John Franklin. **O currículo**. Tradução João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didática Editora, 2004.

Bodgan, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

Boneco Gira Boneco. 08/03/2013. Disponível em: <<http://bonecogiraboneco.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Borrvalho, Tácito Freire. **O boneco - do imaginário popular maranhense ao teatro: uma análise de o cavaleiro do destino**. 2000. 227p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **O Teatro de Animação na UFMA**. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras**. UDESC, 2012.

Bourriaud, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

Brasil. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n 5692/71. Brasília, 1971.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brochado, Izabela Costa. **DF: o mamulengo que mora nas cidades**. 2001. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

Brochado, Izabela; RIBEIRO, Maria Kaise Helena. Teatro de Formas Animadas na Universidade de Brasília. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras**. UDESC, 2012.

Brougère, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Cajumanga. No País das Mãos Molengas. 29/03/2010. Disponível em: <<http://cajumanga.blogspot.com.br/2010/03/no-pais-das-maos-molengas.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Canella, Ricardo Elias Ieker. **A construção da personagem no João Redondo de Chico Daniel**. 2004. 243p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

Cao, Marián Lopez F. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

Carneiro, Leonel Martins. A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. Universidade de São Paulo. **Revista Sala Preta**. volume 13, n. 2, São Paulo, 2013.

Carvalho, Maria Amélia. **Uma caminhada com teatro de bonecos na TV: de 1960 a 1990 - perfil e reflexão**. 1999. 164p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) – Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Arte. São Paulo, 1999.

Castro, Kely Elias. **O ator no teatro de animação contemporâneo: trajetórias rumo à criação da cena**. 2009. 151p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, 2009.

Cavalvante, Caroline Maria Holanda. **A interpretação com o objeto: reflexões sobre o trabalho do ator animador**. 2008. 162p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC, Santa Catarina, 2008.

Cia Luzes e Lendas. 16/02/2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/CiaLuzeseLendas/photos_stream>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Cia Truks – **Teatro de bonecos**. 03/2004. Disponível em: <<http://www.truks.com.br/espetaculos-detalhe.php?id=8>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

Cintra, Wagner. Reflexões acerca do ensino do Teatro de Formas Animadas no curso de Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). *O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras*. UDESC, 2012.

Chacra, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

China Daily Website. Daoqing shadow play gets protection and inheritance in Gansu. 10/05/2013. Disponível em: <http://gansu.chinadaily.com.cn/2013-05/10/content_16990351.htm>. Acesso em: 12 maio. 2013.

Coelho, Marcelle Teixeira. **O corpo no teatro de animação**: contribuições da educação somática na formação do ator. 2010. 191p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

Coelho, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos mitos arquétipos. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008

Construções Paris - 03 Musée d'Orsay. 02/03/2012. Disponível em: <<http://chocolatinecramee.blogspot.com.br/2012/03/contrucoes-paris-03-musee-dorsay.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Construir Sorrindo 2. Commedia dell'arte. 04/06/2011. Disponível em: <<http://construirsorrindo2.blogspot.com.br/2011/06/commedia-dellarte.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Contractor, Meher. Teatro de sombras da Índia. Móin-Móin – Teatro de sombras. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

COSTA, Felisberto Sabino. **A poética do ser e não ser**: procedimentos dramaturgicos do teatro de animação. 2001. 275p. Tese (Doutorado em em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

Costa, Felisberto Sabino. Teatro de Animação – CAC/ECA/USP. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). *O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras*. UDESC, 2012

Courtney, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Coutinho, Clara; CHAVES, José. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho, 2002.

Cri - China Radio International. Teatro de Sombras Chinesas. 25/03/2004. Disponível em: <<http://portuguese.cri.cn/1/2004/03/25/1@6367.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

Cruz, Ana Paula Almeida, **Títeres: entre a magia e a mercadoria**. 2006. 158p. Dissertação de mestrado Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2006.

Dagostini, Nair. **O método de análise atiyava de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. 2007. 259p. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

D'ávila, Flávia Ruchdeschel. O teatro de objetos, uma prática contemporânea. Instituto de Artes da UNESP. Monteiro, R. H. e Rocha, C. (Orgs.). **Anais do V Seminário nacional de Pesquisa em arte e cultura Visual**. Goiânia-Go: UFG, FAV, 2012.

Day, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto-PT: Editora Porto, 2004. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

Desgranges, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1965.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DIÁRIO DE UMA ASPIRANTE A ATRIZ. Teatro Oriental. 14/03/2013. Disponível em: <<http://odiariodeumaatriz.blogspot.com.br/2013/03/teatro-oriental.html>>. Acesso: 13 jun. 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Dutra, Patrícia Angélica. **Trajetórias de Criação do Mamulengo do Prof. Benedito em Chão de Estrelas e Mais Além - Ato, Ritual, Arte e Cultura Popular**. 1998. 167p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1998.

Elkonin, Daniel B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Época São Paulo. **Confusões à meia-luz no teatro de sombras de Istambul agora**. 15/05/2013. Disponível em: <<http://epocasaopaulo.globo.com/cultura/confusoes-a-meia-luz-no-teatro-de-sombras-de-istambul-agora/>>. Acesso: 13 jun. 2013.

Espaço Sobrevento. **III Semana Internacional de Teatro de Animação do Sobrevento**. 15/10/2012. Disponível em: <<http://espacosobrevento.blogspot.com.br/2012/10/iii-semana-internacional-de-teatro-de.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Esteban, M. Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

Estrela, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

Faleiro, José Ronaldo. Sobre a encenação e o encenador no teatro. Móin-Móin – Encenação Teatral. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 9 - nº 10. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2013.

Ferraiuoli, Adriano de Almeida. **A ludicidade e a expressão criativa: o teatro de bonecos, na construção de experiências estéticas na educação básica**. 2011. 182p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2011.

Ferraz, Maria Heloísa C. de T.; Fusari, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo; Cortez, 1999. (Coleção Magistério 2 Grau - Série Formação do Professor).

Ferreira, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006. (Coleção Educação e Arte, v. 6).

Ferreira, Taís; Falkembach, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

Figueiredo, Fernanda de Souza. **Teatro de sombras: o percurso dos grupos brasileiros - Karagöz K e Lumbra**. 2008. 106p. Monografia (Educação Artística) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

Figueiredo, Taicy de Ávila. **Brincar, interagir, expressar e comunicar: um estudo a partir do teatro de bonecos na Educação Infantil**. 2009. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

Flickr. La Classe Morta di Tadeusz Kantor ospite frequente del cantiere. 23/07/2011. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/teatron20/5967358864/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Flickr. Teatro das Sombras Indonésia Java. 06/08/2011. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/8724323@N06/6016738281/>>. Acesso em: 31 nov. 2011.

Foco In Cena. Pulcinella 500 Anni Portati Bene La Casa Di Pulcinella (Itália). 2011. Disponível em: <<http://www.focoincena.com.br/pulcinella-500-anni-portati-bene/643>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

Fonseca, Nayde Solange Garcia. **Linguagem teatral na educação infantil**. 2006. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – GEPEM - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

_____. **Formação de professores: o currículo de arte com ênfase no teatro de animação do ensino fundamental**. Revista Espaço do Currículo, vol 2 ano 1. Problematizações sobre o currículo da Educação básica. UFPB. Programa de Pós Graduação em Educação. João Pessoa, 2013.

_____. Inovação curricular: o ensino de teatro de formas animadas na infância. **Caderno Ensino de Teatro**. Curso de Pedagogia. Ensino de Arte na Escola. Secretaria de Educação à distância. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

Fontana, Roseli; Cruz, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

Foucault, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1995.

Freire, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. São Paulo: Terra e Paz, 1983.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Friche. **Le petit Théâtre de Cuisine**. 19/10/2013. Disponível em: <<http://www.lafriche.org/content/th%C3%A9%C3%A2tre-de-cuisine>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Ftbi – Festival Internacional Telemig Celular de Teatro de Bonecos 2001. 03/08/2001. Disponível em: <<http://www.festivaldebonecos.com.br/2001/exposicoes.htm>>. Acesso em: jul. 2013.

Gadotti, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. Instituto Paulo Freire. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.Pdf>. Acesso em: 21 mar. 2013.

_____. ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

Galvão, Maria Neuma Clemente. **Possibilidades educativas do texto de bonecos nas escolas públicas de João Pessoa**. 1996. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

Geocuration. Readymade Art and Dada: Marcel Duchamp and Hugo Ball. 25/09/2012. Disponível em: <<http://geocuration.blogspot.com.br/2012/09/readymade-art-and-dada-marcel-duchamp.html>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

Gimeno, j. Sacristán; Gómez, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Gomes, Daniela Rosante. **Do idílio ao porrete: a dramaturgia para títeres de Frederico Garcia Lorca**. 2011. 183p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

Goodson, Ivor F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Tradução Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto, 2001.

_____. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre a educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

Goodson, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução Attílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

Gurgel, Deffilo; Redondo, João. **Teatro de bonecos do nordeste**. Vozes em co-edição com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1986.

Huizinga Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Icle, Gilberto. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: Verdade, Urgência, Movimento. Periódico do Programa de Pós Graduação de Artes Cênicas - Unirio. Dossiê Teatro e Pedagogia, vol. 1 ano 2. **Revista eletrônica - O percebe online**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. (Org.). **Pedagogia da arte: entre lugares da escola**. V.2. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

Illari, Mayumi Denise Senoi. **Teatro de contestação no mundo globalizado: o Bread e Puppet Theater na Sociedade de consumo**. 2008. 218p. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Japiassu, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

Kamii, Constance. **A criança e o número**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

Koudela, Ingrid D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva - Edusp, 1991.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Um vô brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

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

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

_____. **A encenação contemporânea como prática...** Ingrid Dormien Koudela
Dezembro - Nº 10 Urdimento Programa de pós graduação Udesc, 2008.

Koudela, Ingrid D.; Santana, Arão Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista** - São Luís, V. 3, n.2, 2005. Disponível em: http://teatronacomunidade.com.br/wp-content/uploads/2012/02/abordagens_metodologicas_do_teatro_na_educacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2013.

Kramer, Sônia. **Com a pré - escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989.

Kuhlmann Jr, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma nova abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

Kusano, Darci. **Os teatros Bunraku e Kabuki**: uma visada barroca. São Paulo: Perspectiva. Fundação Japão Aliança Cultural Brasil-Japão, 1993. (Coleção de Estudos).

Laban, Rudolf Von. **O domínio do movimento**. Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silva Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1978.

Leontiev, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

Lescot, Jean Pierre. Da projeção da luz misturada à matéria nasce o teatro de sombras. Mamulengo - **Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos**, n. 14, UDESC, Santa Catarina, ano 1988/1989.

Lima, Luiz Carlos Almeida. **Comunicação e teatro popular**: a originalidade do grupo teatral ponto de partida. 2003. 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

Lopes, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

Lopes, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

Lowenfeld, Viktor, Brittain, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução Alvaro Cabral. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

Luana, Maura; DINIZ, Pollyana. Satisfeita, Yolanda? Foi você quem cunhou o termo “teatro de objetos”. Em que circunstâncias? 11/11/2011. Disponível em: <http://www.satisfeitayolanda.com.br/blog/2011/11/11/objetos-que-ganham-vida/>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Lüdke, Menga (Coord.). O que conta como pesquisa? São Paulo: Editora Cortez, 2009.

Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U. 1986.

Luo, Erica. Teatro de sombras tradicional chinês. Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Machado, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Machado, Irley; Telles, Narciso; Merisio, Paulo; Meira, Renata B. (Org.). **Teatro: ensino teoria e prática.** Uberlândia: EDUFU, 2004.

Machado, Maria Clara. Maria Clara Machado Opina. **Mamulengo - Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos**, n. 14, UDESC, Santa Catarina, ano 1989.

Maia, Urânia Auxiliadora. **Contando estórias, fazendo histórias do teatro de bonecos em Salvador.** 2001. 143p. Dissertação (Mestrado Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001.

Mane, Bernardo. **Teatro de sombras.** Argentina: Editorial Actilibro, 1991.

Marionetas Em Portugal. Teatro de sombras da China está na lista do patrimônio cultural imaterial. 01/11/2011. Disponível em: <http://marionetasportugal.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html>. Acesso: 3 nov. 2011.

Marx, Henderson. **Martelo do vulcano.** 30/06/2012. Disponível em: <<http://martelodovulcano.blogspot.com.br/2012/06/exposicao-2012-india.html>>. Acesso: 31 jul. 2012.

Matos, Hernâni. **Bonecos de Santo Aleixo.** 04/2010. Disponível em: <<http://estremoznet.blogspot.com.br/2010/04/bonecos-de-santo-aleixo-na-junta-de26.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Medeiros, Fábio Henrique Nunes. **Fronteiras invisíveis e territórios movediços entre o teatro de animação contemporâneo e as artes visuais: a voz do pincel de Álvaro Apocalypse.** 2009. 194p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

Meirinhos, Manuel; Osório, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: **Revista de Educação.** Instituto Politécnico de Bragança-Portugal, Vol.2, 2010.

Melo, Maria do Céu. **A expressão dramática à procura de percursos**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

Merleau-Ponty, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Miachon, Emíle. **Abordagem cultural na prática pedagógica: uma experiência com teatro de bonecos**. 2006. 197p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

Miranda, Larissa. **Dramaturgia em movimento: caminhos para a construção de um teatro de formas animadas**. 2011. 137p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

Mommensohn, Maria; Petrella, Paulo. (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

Montecchio, Fabrizio. Em busca de uma identidade: reflexões sobre o teatro de sombras contemporâneo. Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Monteiro, Regina F. (Org.). (a). **Técnicas fundamentais do psicodrama**. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1993.

Morais, Ana Maria Vergne. **O teatro de bonecos na alfabetização de pessoas adultas da zona rural: um estudo de caso na comunidade de N. Sra. das Candeias/Feira de Santana**. 2000. 190p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

Moreira, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. Campinas Sp: Papirus, 1990. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

_____. **A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll**. Cadernos de Pesquisas (online) Educ@, publicações online de educação, metodologia Scielo, 1997.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

Moreira, Antonio Flávio Barbosa; Macedo, Elizabeth F.(Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Coleção Currículo, políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2002.

Moreira, Antonio Flávio Barbosa; Pacheco, José Augusto. **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2006.

Moreno, Jacob Levy. **Psicoterapia de grupo e psicodrama** (Psychodrama, Volume III: Action therapy and principles of practice, 1969. Colaboração Zerka T. Moreno. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

_____. **O teatro da espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.

Morgado, José Carlos. **Manuais escolares**: contributo para uma análise, “Educação” 22. Porto: Porto Editora, 2004.

Nascimento, Emerson Cardoso. **A (re)descoberta da sombra**: experiência realizada com educadores na cidade de Imbituba. 2011. 158p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

_____. O sentido da experiência na prática do teatro de sombras com educadores. Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Nóbrega, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo sujeito. 2. ed. Natal: Editora da UFRN. EDUFRN, 2005.

Nóvoa, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

Nuku. Hachioji Kuruma Ningyo. 17/10/2011. Disponível em: <<http://www.nuku.ec/english/wp-content/uploads/2011/09/sogojinbee.jpg>>. Acesso em: 31 nov. 2011.

Núñez, Isauro Beltrán. **Vygotsky Leontiev Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

O Mar Do Poeta. 10/2012. Disponível em: <<http://cambetabangkokmacau.blogspot.com.br/2012/10/marionetas-mundo-maravilhoso.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Olivan, Líliliana Elizabete. **O grotesco no teatro de bonecos**. 1997. 119p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênica) – ECA -Escola de Comunicação e Arte. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Oliveira, Eduardo de Andrade. **PupPet**: Bonecos de Pet (e outros materiais descartados). 2007. 132p. Dissertação (Mestrado em Arte e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Oliveira, Fabiana Lazzari de. **Alumbramentos de um corpo em sombras**: o ator da Companhia Teatro Lumbra de Animação. 2011. 193p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

_____. Sensações e percepções no teatro de sombras. Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Oliveira, Formosinho J. **O currículo uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho único.** Mangualde, PT: Edições pedagogo. 2007b.

_____. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In OLIVEIRA, Formosinho, J. (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

Oliveira, Francisco Guilherme. **A materialidade no teatro de animação.** 2009. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. As materialidades no Teatro de sombras. Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Oliveira, Luciano Flávio de. **Representações culturais no Giramundo Teatro de Bonecos: um olhar de brincante sobre os textos, personagens e trilhas sonoras de um baú de fundo fundo, Cobra Norato e os orixás.** 2010. 95p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010a.

Oliveira, Maria Cristina Moreira. **Militância e linguagem na rota da educação.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010b.

Oliveira, Guilherme. Apresentação das Atividades de Ensino e Formação Artística: Universidade Federal de Goiás – UFG. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras.** UDESC, 2012.

Oliveira Junior, Francisco Guilherme. **A materialidade no teatro de animação.** 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Osborne, Harold. **Estética e teoria da arte: uma introdução histórica.** São Paulo, SP: Cultrix, 1968.

Pacha, Anibal. Trajetória do ensino do Teatro de Formas Animadas na ETDUFPA. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras.** UDESC, 2012.

Pacheco, José Augusto. **Políticas curriculares: referências para análises.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Discursos e lugares de competências em contextos de educação de formação.** Porto: Porto Editora, 2011a.

_____. **Currículo: teoria e práxis.** 3. ed. Porto: Porto Editora, 2011b. (Coleção Ciências da Educação).

Panoramas Artísticos. Gepetos de Praga. 30/11/2012. Disponível em: <<http://partisticos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Papalia, D.; Olds, S. W.; Feldman, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Parente, José Oliveira. **Preparação corporal do ator para o teatro de animação: uma experiência**. 2007. 113p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PARMOTODAY. **Teatro delle Briciole, debutto a Parigi: successo per "Il viaggio ovvero una storia di due vecchi"**. 12/12/2013. Disponível em: <<http://www.parmatoday.it/cronaca/teatro-delle-briciole-successo-parigi.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Peixoto, Fernando. **O que é teatro**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

Pereira, Dulcimar. **Os espaços tempos da alegria na escola como movimentos instituintes no cotidiano escolar: a prática de professores e alunos no entrelaçamento entre razão e emoção**. 2006. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Goiabeiras, 2006.

Pereira, Maria das Graças Cavalcanti. **Dadi e o Teatro de Bonecos: memória, brinquedo e brincadeira**. 2010. 95p. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

Perrenoud, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Editora Porto, 1995.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Perrenoud, Philippe; Thurler, Monica Gather (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Piaget, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

Piaget, Jean; Inhelder, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro; Franco, Maria Améli S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

Piragibe, Mário Ferreira. **Papel, tinta, madeira, tecido, um estudo da conjugação de aspectos dramaturgicos e espetaculares no teatro contemporâneo de animação: experiência da Companhia Pequod**. 2007. 235p. (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Manipulações:** entendimentos e usos da presença e da subjetividade do ator em práticas contemporâneas de teatro de animação no Brasil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **O ensino do teatro de animação no curso de teatro da Universidade Federal de Uberlândia.** In Beltrame, Valmor Níni Beltrame; Quint, Izabela Quint (Org.). Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras. UDESC, Santa Catarina, 2012.

Pontes, Gilvânia Mauricio Dias. **A arte na educação da infância:** saberes e práticas da dimensão estética. 2013. 328p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Ponty, Maurice Merleau. **Psicologia e pedagogia da criança.** Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Pozo, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura de aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Prague Point. **Teatro Negro de Praga.** 2000. Disponível em: <<http://www.praguepoint.cz/es/esfaust.html>>. Acesso em: 31 maio. 2014.

Proposta Política Pedagógica. Núcleo de Educação da Infância - NEI- UFRN - Equipe pedagógica. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

Projeto Político Pedagógico. Equipe pedagógica. Núcleo de Educação Infantil - Colégio de Aplicação - NEI - CAp - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

Pupo, Maria Lúcia. **Palavras em jogo:** textos literários e teatro-educação. 1997. 160p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Escola de Comunicação e Arte, Universidade São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Para desembaraçar os fios. **Revista Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS: Edição de Periódicos, 2005.

R. Bhanumathi. **PAVAI - A tribute to the art of indian puppetry and its practitioners.** 2008. Disponível em: <<http://www.puppetryindia.org/page2/page8/page8.html>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

Reverbel, Olga. **Teatro na sala de aula.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

Rezende, Wilton Carlos Amorim. **Teatro Ventoforte de 1985 a 1995:** a formação de um artista e arte educador. 2009. 128p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 2009.

Ribeiro, Kaise Helena Teixeira. **A dialogicidade no mamulengo riso do povo:** interações construtivas da performance. 2010. 230p. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

Ribeiro, Raimunda Porfirio. **O processo de aprendizagem de professores do ensino fundamental:** apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceito. Tese de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

Robles, Ronaldo; Godoy, Silvia. Novos caminhos do teatro de sombras: performance e work in progress. Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 8 - nº 9. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2012.

Rocha, Vera Lourdes Pestana da. **Construindo caminhos:** linguagens artísticas na formação de professores. 2000. 178p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

Rodrigues, Mauro. Curso de Estudos de Teatro de Formas Animadas. In BELTRAMI, Valmor Níni Beltrame e QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de Animação nas Universidades Brasileiras.** UDESC, 2012.

Roldão, M. do C. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* vol. 2, n 34, 2000.

Rosa, M. V. F. P. C; Arnoldi, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Roubine, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

Ryngaert, Jean Pierre. **O jogo dramático no meio escolar.** Tradução Christine Zurbach e Manuel Guerra. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. **Introdução à análise do teatro.** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Leitura e Crítica).

Santana, Arão Paranaguá. **Teatro e formação de professores.** São Luís: EDUFMA, 2000.

_____. **Experiência e conhecimento em teatro.** São Luís: EDUFMA, 2013.

Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisas**, n. 120, 2003. p. 15-49.

_____. FAVACHO, Anré Márcio Picanço (Org.). **Políticas e práticas curriculares:** desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012.

Santos, Miguel Bernardino. **Toxocariase: avaliação do processo ensino-aprendizagem de recursos pedagógicos aplicados a crianças do ensino fundamental.** 2003. 126p. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia Experimental Aplicada às Zoonoses) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

Santos, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. (Cadernos Educação e Arte).

Saviani, Nereide. **Saber escolar. Currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Schön, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Serrat, Bárbara Suassuna Bent Valeixo Mont Serrat. **Iluminação Cênica como elemento modificador dos espetáculos: seus efeitos sobre os objetos de cena.** 2006. 86p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Silva Filho, Almir Ribeiro da. **O teatro superlativo de Edwr Gordon Craig e a busca da utopia simbólica da supermarionete.** 2010. 243p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Silva, Ana Maria. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades, 119 - 137. Porto: Porto Editora, 2002.

Silva, Celia Horta. **O teatro de bonecos e a deficiência: Meu Deus, isto fala! falando com crianças sobre o preconceito.** 2006. 289p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Silva, Diva Luiz da. **O processo criativo na prática com bonecos de luva: magia, mimetismo, ludicidade, poesia e símbolo.** 2004. 180p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

Silva Filho, José Acioli. **O teatro de animação: uma linguagem artística pedagógica numa abordagem complexa e multirreferencial.** 2010. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

Silva, Sônia. O movimento que recria o mundo: um colóquio pedagógico-musical entre Laban e Koellreutter. In MOMMENSOHN Maria; PETRELLA, Paulo (Org.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

Silva, Tatiana Pereira da; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. Teatro de fantoches no ensino de ciências para a compreensão de conteúdos ecológicos. **III Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente.** Niterói/RJ, 2012.

Silva, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 4. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2001.

Silva, Verônica Pessoa. **Aprendendo com o boneco**: uma experiência em Arte-Educação. 2000. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

Silveira, Sônia Maria. **O teatro de bonecos como prática educativa**: um estudo dos limites e possibilidades nas séries iniciais do 1º Grau. 1997. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

Siqueira, Maria da Conceição Acioli. **Quando Pirlampos desafiam faróis**: um estudo sobre a atualidade das tradições do teatro de bonecos. 2001. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Slade, Peter. **O jogo dramático**. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

Stanislavski, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Sitchin, Henrique. **A possibilidade do novo no teatro de animação**. Programa municipal de fomento ao teatro para a cidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____. **O papel do ator animador na cena teatral**. Programa municipal de fomento ao teatro para a cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

Souza, Marco. **O kuruma Ningyo e o corpo no teatro de animação**. São Paulo: AnnaBlume, 2005.

Spolin, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão Ingrid Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Tavares, P. H. **Fausto como Teatro de Animação**: suas origens sacro-profanas e influências sobre a tradição literária. Pandaemonium, São Paulo, n. 18, Dez. /2011, p. 72-99 – www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum Florianópolis - 2012.

Teatro de Mãos. **Cuerpos**. [2000]. Disponível em: <<http://forcajovemjapan.com/?p=3908>>. Acesso em: out. 2013.

Teatro de Sombras Kakashiza. 02/05/2014. Disponível em: <<http://www.icm.gov.mo/Fam/25/pt/events/detail.aspx?id=4846>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

Teatro Gioco Vita. 2009. Disponível em: <http://www.teatrogiocovita.it/dettaglio_spettacolo.asp?dettaglio=957>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Teatro Negro da Bulgária. **Apresenta 'Circo Fokus Bokus' no Recife**. 15/03/2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2012/03/teatro-negro-da-bulgaria-apresenta-circo-fokus-bokus-no-recife.html>>. Acesso em: 31 maio. 2014.

Teatro Negro. **Animadores con Los Esqueletitos**. [2000]. Disponível em: <<http://www.valesdedescuentos.com.ar/eventosyfiestas/ranimacioneshowse.htm>>. Acesso em: out. 2013.

Teotônio Sobrinho, José. **O ator no teatro de imagens**. 2004. 142p. Dissertação (Mestrado Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.

Thiolent, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Varela, Freitas e organizadores. A reorganização curricular do ensino básico: fundamentos, fragilidades e perspectiva. **Cadernos do CRIAP**. Porto: Asa Editores, 2011.

Vargas, Sandra. O teatro de objetos: história, ideias, visões e reflexões a partir de espetáculos apresentados no Brasil. In: Móin-Móin: **Revista de estudos sobre teatro de formas animadas**, Jaraguá do Sul, n. 7, 2010.

Vazquez, Adolfo Sanchez. **Ética**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 2003.

Veiga, Ilma Passos Alencastro.; CARDOSO, Maria Helena (Orgs.). Escola fundamental, currículo e ensino. **Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 1996.

Vocaloid.Fr. Un opéra de marionnettes Bunraku exploitant la technologie Vocaloid à Londres. 15/04/2014. Disponível em: <<http://vocaloid.fr/news/435/un-opra-de-marionnettes-bunraku-exploita>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água Editoras, 2009.

Wallon, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Wikimedia Commons. 16/11/2010. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wayang_kulit_Gathutkaca_%26_Bima.jpg>. Acesso em: 31 ago. 2011.

Young, Michael F. D. **Conhecimento de currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. O currículo do futuro: a nova sociologia da Educação e uma teoria crítica do aprendizado. **Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2000.

_____. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 abr. 2013.

Yin, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Zabala, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Zabalza, Miguel. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Rio Tinto Portugal: Asa, 1997.

Zotti, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

Zurbach, Christine. Presença(s) do teatro de marionetas em Portugal hoje. Móin-Móin – Tradição e Modernidade no teatro de formas animadas. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, ano 2 - nº 2. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Jaraguá do Sul: Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul, 2006.

_____. As formas breves e o teatro mínimo nos Bonecos de Santo Aleixo. Forma breve 5 - **Revista de literatura - teatro mínimo**. Universidade de Aveiro - Theoria poiesis praxis. Campus Universitário de Santiago: Departamento de Línguas e Culturas, Aveiro - PT, 2007.

_____. A dramaturgia no teatro contemporâneo e suas relações com o teatro de animação. Móin-Móin – Dramaturgias no Teatro de Formas Animadas. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, nº 8, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1-Designer da investigação p.31

Quadro I: Metodologia

| Domínio da investigação | Referentes | Metodologia | Recolha dos dados | Análise dos dados | Tempo/meses/semestre |
|--|---|---|---|--|--|
| Ensino do teatro de animação nos anos iniciais do Ensino Fundamental; | - Conhecimentos dos professores acerca do teatro de animação; - Formação continuada e ou sensibilização de professores com relação ao ensino de teatro animação nas séries iniciais do ensino fundamental; | - Abordagem qualitativa Estudos de caso e observação participativa - Abordagem Triangular proposta por Barbosa (contextualizar, leitura de obras e fazer) | - Inquérito por entrevista; - Observação da oficina; | Análise de conteúdo | Entrevistas (agosto de 2011); Observação (setembro de 2011) Formação e sensibilização e propositiva dos professores com relação ao teatro de animação, entrevistas (setembro de 2011) |
| Desenvolvimento Curricular-Proposta Curricular da Escola; Linguagem teatral | - Construção da proposta curricular no que se refere à Arte – teatro animação; Teatro de animação: máscaras, objetos e bonecos – de balcão, fantoches, mamulengos, sombras e luvas | Abordagem Triangular proposta por Barbosa (1998) | Análise documental; Planos de aula Observação em sala de aula | Análise de conteúdos Análise de estatística | Análise de documentos: Analisar a proposta curricular da escola no que se refere à Arte (linguagem teatral) e os Parâmetros Nacionais Curriculares – Mec – Brasil, (de agosto de 2011 a março de 2012). Planificação e observação: (de agosto a novembro de 2011) Avaliação das práticas curriculares ao que se refere ao ensino de teatro de animação nas séries iniciais do ensino fundamental. (dezembro de 2011) Análise de conteúdo Análise contínua. (do início da investigação até fevereiro de 2013) |

APÊNDICE II - Organização das análises de conteúdos pg. 172

| ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS | | |
|--------------------------------------|--|--|
| ETAPAS | ORGANIZAÇÃO | AÇÃO |
| 1ª Pré-análise | <p>Escolha dos documentos: entrevistas, grupos de estudos (sensibilização/formação dos professores), planos de aula, Projeto Político Pedagógico e observação da prática pedagógica.</p> <p>Elaboração da codificação – definição das unidades de registro (temas, palavras – chaves, ou frases) e unidades de contextos (mensagem do entrevistado para compreensão da unidade de registro)</p> <p>Preparação do material</p> <p>Inferência/dedução lógica</p> | Leitura fluente |
| 2ª Exploração do material | <p>Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores</p> <p>Unidade de registro e unidade de contexto</p> <p>Preparação e Exploração do material</p> | <p>Recorte dos textos (unidades de registro e unidades de contexto - separar os elementos); Construção de quadros;</p> <p>Reorganização por categorias</p> |
| 3ª Tratamento dos resultados obtidos | Interpretação dos dados | Análise dos dados |

APÊNDICE III - Teatro de animação em Évora - PT p.173

| |
|---|
| Teatro Gioco Vita – Il Viaggi di Atalanta (Itália) |
| Teatro Del Drago – Pinocchio (Itália) |
| Alex Barti – Alex Barti Show (Dinamarca) |
| Sofie Krog Teater – Diva (Dinamarca) |
| Cie Theatres de Marionnettes – Daniel Raffel – La Cabane de Pepe (França) |
| La Chana Teatro – Entre Dilúvios (Espanha) |
| Teatro de Marionetas La Estrella – El Circo Malvarrosa e Los Músicos de Bremen (Espanha) |
| Tanxarina – Trogloditas (Espanha) |
| Rod Burnett – Punch que Judy (Inglaterra) |
| Altrego – Mr. Beauty and the Beast (Alemanha) |
| Companhia Pequod – Sangue Bom (Brasil) |
| Bululu Teatro – El Titiritero (Argentina) Projecto Educativo do Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Évora (Portugal) |
| Trulé Investigação de Formas Animadas – As minhas mais... Marionetas (Portugal) Era uma Vez |
| Teatro de Marionetas – A Formiga e o Coelhoinho (Portugal) |
| Teatro de Marionetas do Porto – Frágil (Portugal) |
| Bonecos de Santo Aleixo – Auto da criação do Mundo (Portugal) |
| Limite Zero Associação Cultural – Teatro Dom Roberto (Portugal) |
| Teatro, S.A. Marionetas Teatro & Bonecos – Teatro Dom Roberto (Portugal) |
| A Barraca do Gregório – Teatro Dom Roberto (Portugal) |
| Os Gigabombos do Imaginário – Cortejo de abertura e Fogo Preso no encerramento. |

APÊNDICE IV - Teatro de animação em Montemor - PT, p.173

O Nabo Gigante – Partículas elementares

Res Pública – S.A Marionetas

Troiando – Criadores de Imagem

Frágil – Marionetas do Porto

O romance da Raposa – Alma d’Arame e Maronetas de Lisboa

Se o Mundo fosse bom, o dono morava nele – CENDREV

1974: Perna de Pau – Um grupo de fantoches na revolução, com José Carlos Barros e Ildeberto Gama (conversas a fio)

Pedro e o Lobo – Fio d’Azeite

Retábulo de Dom Cristóbal – Era uma vez

As pequenas Cerimónias – Fosso de orquestra

Um novo lugar – Exposição Marionetas do Porto

APÊNDICE V - Teatro de animação em Braga - PT, p.174

A Herança do Jeremias, criação colectiva do Teatro de Montemuro – Teatro Regional Serra de Montemuro

O Ciúme do Enfarinhado. Molière – Teatro da Rainha – Caldas da Rainha

Se o Mundo Fosse Bom, o Dono Morava Nele, a partir de textos de Gil Vicente e Januário de Oliveira CENDREV – ÉVORA

A Festa dos Porcos, partir de A Festa do Senhor Jesus da Naus, de Luigi Pirandello. Jangada Teatro – Lousada

O Auto do Velho da Horta, de Gil Vicente; Teatro ao largo – Vila Nova de Mil Fontes

Falatório do Ruzante de Volta da Guerra, de Angelo Beolco PIFH – Produções Ilimitadas Fora D’Horas Losing Grip

Cia Desastronauts, Os Três Capitães, criação colectiva e Filipe Crawford- FC Produções - Lisboa

Os 39 Degraus, de Alfred Hitchcock - Statement

Ensaio sobre Cicuta, Origem da Comédia e Thíasos – Coimbra e Hipólito, de Eurípedes Thíasos – Coimbra

APÊNDICE VI - Teatro de animação Cia Truks - São Paulo, p.175

Cidade Azul - Centro Educacional Unificado – Guaianazes

Big Bang - Sesc - Santo Amaro

Gigante - Sesc - Consolação

Isto não é um cachimbo - Biblioteca Monteiro Lobato

E se as histórias fossem diferentes - Centro Educacional Unificado - Itaquera

O senhor dos sonhos - Centro Educacional Unificado - Butantã

Vovô - Centro Educacional Unificado - Campo Limpo

Zôo-ilógico - Sesc Belenzinho

Histórias de Bar - Biblioteca Monteiro Lobato

Os vizinhos - Biblioteca Monteiro Lobato

A bruxinha - Sesc Belenzinho

Sonhatório - Centro Educacional Unificado - Parque Bristol

Por uma estrela - Sesc Pompeia

Construtório - Sesc Belenzinho

Última notícia - Sesc Bom Retiro

APÊNDICE VII - Teatro de animação - Sesi bonecos do Mundo - São Paulo, p.176

Hugo e Ines/La Santa Rodilla – espetáculo: Cuentos Pequeños/Manologías – Peru Giravago & Rondella – espetáculo: Mano Viva – Itália

Viaje Inmóvil – espetáculo: Gulliver, performance de abertura com o grupo Giramundo (desfile) MG

Gente Falante – espetáculo: Circo Minimal RS

Mosaico Cultural – espetáculo: Corsários Inversos – RS

Victor Antonov – espetáculo Circo en Los Hilos – Rússia

Jordi Bertran – espetáculo: Poemas visuais – Espanha

Duas Companhias – Espetáculo: Caetana – PE

XPTO – espetáculo – O teatrinho de Dom Cristovão – SP

Show do Grupo Pequeno Cidadão – espetáculo Pequeno cidadão, SP

Caixa do Elefante – espetáculo: Histórias da Carrocinha - RS

Sobrevento – espetáculo: Cadê o meu herói? SP

Trip Teatro de animação – espetáculo: O incrível ladrão de calcinhas, SC

Ateliê ao vivo dos mestres mamulengueiros – espetáculo Mestres Chico Simões, tonho de pombos e Zé di Vina – DF e PE e mestres Waldeck de Garanhuns, Tonho de Pombos e Josivan PE e RN

Exposição – espetáculo: 40 anos do Grupo Giramundo MG.

APÊNDICE VIII - Guião da entrevista, p.178

Estratégia: As etapas da entrevista encontram-se no guião organizadas tematicamente, articulando os objetivos, para referenciar o entrevistador e levá-lo a explicitar suas idéias acerca do tema.

| ORGANIZAÇÃO ENTREVISTAS | OBJETIVOS ESPECIFICOS | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
|---|---|--|--|
| Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os objetivos da entrevista. - Mencionar o tempo de duração da entrevista. - Solicitar o consentimento da gravação da entrevista (por escrito) - Informar o entrevistado sobre a natureza, objetivos e intenção do trabalho. Garantir a confidencialidade dos dados. - Motivar o entrevistado a colaborar. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Agradecer a participação do entrevistado - Registrar as impressões acerca da entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> - Você autoriza que a entrevista seja filmada? - Tem alguma questão a fazer acerca do trabalho? | <ul style="list-style-type: none"> Informar a finalidade da investigação, e outras informações. - Anonimato das informações prestadas. - Importância da participação do entrevistado. - Definição do objeto de pesquisa. - Informação sobre a questão ética da investigação. - Variáveis a serem estudadas: - Opinião do entrevistado acerca do teatro de animação; - Quais as práticas realizadas com teatro de animação? - Expectativas da formação em relação ao teatro de animação. |
| Bloco B - Concepções do entrevistado com relação ao teatro de animação. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar as concepções que as professoras entrevistadas tem sobre o que é o teatro de animação. - Conhecer a importância que o professor entrevistado atribui a formação continuada em linguagem teatral. | <ul style="list-style-type: none"> Se você tivesse que explicar a alguma pessoa o que é teatro de animação, como você o faria? Quais os tipos de teatro de animação que você conhece? Na sua prática docente, você já realizou trabalho com teatro de animação? Explique como você ministrou a aula. | <ul style="list-style-type: none"> Conceitos. Procurar que o entrevistado explicitar todas as formas de teatro de animação. Experiências. Possibilitar que o entrevistado explicitar de forma clara sua prática docente. |
| Bloco C- Perfil das competências do entrevistado acerca do teatro de animação | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as competências específicas do professor do ensino fundamental das séries iniciais. | <ul style="list-style-type: none"> - Você já assistiu alguma apresentação de teatro animação? - É possível utilizar a | <ul style="list-style-type: none"> - Apreciação. Possibilitar que o entrevistado relate suas vivências com relação ao teatro de animação. |

| ORGANIZAÇÃO ENTREVISTAS | OBJETIVOS ESPECIFICOS | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
|--|---|---|---|
| | | <p>interdisciplinaridade ao realizar um trabalho com a linguagem teatral? Se sim, como o faria para articular as áreas de conhecimento?</p> <p>- Ao elaborar um plano de aula acerca da linguagem teatral, quais são os objetivos a serem alcançados pelos alunos?</p> <p>- Quais os conteúdos a serem utilizados?</p> <p>- Nas aulas com a linguagem teatral você acredita que existe a necessidade de um apoio maior da coordenação pedagógica em relação as outras áreas de conhecimento?</p> <p>- Com que frequência realiza trabalhos com teatro de animação na sua prática docente?</p> <p>- Como o teatro de animação pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos?</p> <p>- De que forma os alunos são avaliados quando utiliza o teatro de animação?</p> | <p>- Funções do teatro animação.</p> <p>- Metodologia utilizada pelo professor.</p> <p>- Objetivos.</p> <p>- Conteúdos.</p> <p>- Conhecimento.</p> <p>- Avaliação</p> |
| <p>Bloco D - Formação inicial e contínua</p> | <p>- Verificar a formação do professor entrevistado com relação ao teatro de animação.</p> <p>- Conhecer as expectativas dos professores com relação a formação em teatro de animação.</p> <p>- Saber qual a importância que o professor entrevistado dá a formação</p> | <p>- Durante sua formação (inicial ou contínua) você teve acesso ao conhecimento teórico metodológico acerca do teatro de animação. Conte como foi essa formação.</p> <p>- O que você espera da formação em teatro de animação?</p> | <p>- Importância da formação.</p> <p>- Qualidade da formação.</p> <p>- Função da formação.</p> |

| | continuada em teatro de animação. | -Por que você acha importante participar | |
|---|---|--|---|
| ORGANIZAÇÃO ENTREVISTAS | OBJETIVOS ESPECIFICOS | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
| Bloco E - Currículo | <p>Currículo Prescrito</p> <p>Projeto Político Pedagógico da Escola</p> <p>Noções sobre currículo</p> | <p>dessa formação acerca do teatro de animação?</p> <p>- De que forma a formação continuada pode modificar sua prática atual?</p> <p>- Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam o ensino do teatro de animação nas séries iniciais?</p> <p>- O projeto político pedagógico da escola em que você trabalha contempla o teatro de animação?</p> <p>- De que forma o projeto político pedagógica contempla o teatro de animação?</p> <p>De que modo o professor tem autonomia na construção do currículo na sala de aula?</p> <p>Os professores colaboram entre si na organização de atividades relacionadas com o teatro de animação?</p> <p>Há outros momentos em que os professores colaboram entre si na escola?</p> | <p>- Currículo Nacional.</p> <p>- Organização da proposta pedagógica.</p> <p>- Orientação do trabalho pedagógico</p> <p>-Autonomia curricular</p> <p>-Colaboração docente</p> |
| Bloco F - Recolher elementos de caráter complementar. | - Avaliação do professor entrevistado com relação a entrevista | <p>- O que você achou da entrevista?</p> <p>- Você acrescentaria alguma coisa mais?</p> <p>- Tem alguma critica ou sugestão a fazer?</p> <p>- Agradeço sua disponibilidade e participação na pesquisa.</p> | <p>- Reflexão.</p> <p>-Criticas e sugestões</p> <p>-Agradecimentos</p> |

APÊNDICE IX - CONSENTIMENTO DAS RESPONDENTES



Universidade do Minho
Instituto da Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa **O ensino de teatro de animação: contribuições para construção de novos saberes e fazeres acerca da cultura de ensinar e aprender teatro**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Esta pesquisa procura investigar a formação continuada como um dispositivo de formação com implicações na organização curricular do ensino da arte nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, cumprir os objetivos específicos de: Caracterizar teoricamente modelos de organização curricular, bem como conceitos fundamentais da teorização curricular; Caracterizar teoricamente modelos de formação continuada de professores; Analisar quais contribuições que a formação docente possibilita aos contextos específicos do ensino de teatro animação no ensino fundamental; Especificar os saberes docentes sobre a linguagem do teatro de animação considerando-a como instrumento de aquisição de cultura e como conteúdo de ensino-aprendizagem; Analisar as estratégias que os professores utilizam para o ensino do teatro animação nos primeiros anos do ensino fundamental; Analisar processos de construção de saberes docentes em contextos da linguagem teatral.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido aos seguintes procedimentos: Responder uma entrevista (cuja resposta será gravada,



Universidade do Minho
Instituto da Educação

posteriormente transcrita pela pesquisadora e, então, apresentada a você para que possa consolidá-la), sobre seus conhecimentos acerca do teatro de

animação, sua formação inicial e sua prática docente. Efetuar um plano de aula sobre teatro de animação, pautados ou não no projeto político pedagógico da escola. Ministrará a aula que foi planejada, na qual o investigador verificará as estratégias utilizadas para realizar o trabalho com teatro animação. Participar da formação dos professores do ensino fundamental séries iniciais, na área de Arte (Teatro animação) através do referencial teórico metodológico, pautados na Abordagem Triangular (apreciar, contextualizar e fazer). Ministrará a aula de teatro de animação, após a formação dos professores em teatro de animação. Esses procedimentos serão realizados de acordo com a sua disponibilidade, ou seja, em dias previamente estabelecidos de comum acordo.

Asseguro a privacidade da professora participante, seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Nayde Solange Garcia Fonseca, residente à Av. Praia de Genipabu, 2100, 11º apto 1101 Bloco Trindade – Ponta Negra, Natal – RN, tel: 3219-3091 cel 8872-9002

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus Gualtar – Braga, Portugal, email <http://www.ie.uminho.pt/>

Autorização da professora PM1, p,180

Universidade do Minho
Instituto de Educação

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: RUTH REGINA MELO DE LIMA

Assinatura: Ruth Regina Melo de Lima

Pesquisador responsável:

Nayde Solange Garcia Fonseca,

Av. Praia de Genipabu, 2100, 11º apto 1101 Bloco Trindade

Ponta Negra, Natal – RN

tel: 3219-3091 cel 8872-9002

Comitê de Ética em Pesquisa

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Braga - PT

Natal (RN) 30 de setembro de 2011.

APÊNDICE X - Autorização da professora PU2

Universidade do Minho
Instituto de Educação

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: DANIELLE MEDEIROS DE SOUZA

Assinatura: Danielle Medeiros de Souza

Pesquisador responsável:

Nayde Solange Garcia Fonseca

Nayde Solange Garcia Fonseca,

Av. Praia de Genipabu, 2100, 11º apto 1101 Bloco Trindade

Ponta Negra, Natal – RN

tel: 3219-3091 cel 8872-9002

Comitê de Ética em Pesquisa

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Braga - PT

Natal (RN) _____ de setembro de 2011.

APÊNDICE XI - Autorização da professora PD3

Universidade do Minho
Instituto da Educação

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: Ulisses Márcia Silva de Mendonça

Assinatura: 

Pesquisador responsável:

Nayde Solange Garcia Fonseca,

Av. Praia de Genipabu, 2100, 11º apto 1101 Bloco Trindade

Ponta Negra, Natal – RN

tel: 3219-3091 cel 8872-9002

Comitê de Ética em Pesquisa

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Braga - PT

Natal (RN) _____ de setembro de 2011.

APÊNDICE XII - Autorização da professora PR4

Universidade do Minho
Instituto de Educação

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: Maristela de Oliveira Mesca

Assinatura: 

Pesquisador responsável:

Nayde Solange Garcia Fonseca,

Av. Praia de Genipabu, 2100, 11º apto 1101 Bloco Trindade

Ponta Negra, Natal – RN

tel: 3219-3091 cel 8872-9002

Comitê de Ética em Pesquisa

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Braga - PT

Natal (RN) 28 de setembro de 2011.

APÊNDICE XIII - Autorização da professora PC5

Universidade do Minho
Instituto de Educação

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: Maria da Conceição de Oliveira Andrade

Assinatura: Maria da Conceição de O. Andrade

Pesquisador responsável:

Nayde Solange Garcia Fonseca,

Av. Praia de Genipabu, 2100, 11º apto 1101 Bloco Trindade

Ponta Negra, Natal – RN

tel: 3219-3091 cel 8872-9002

Comitê de Ética em Pesquisa

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Braga - PT

Natal (RN) _____ de setembro de 2011.

APÊNDICE XIV - Autorização da professora PE6

Universidade do Minho
Instituto da Educação

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: EDNA MARIA DA SILVA

Assinatura: Edna Maria da Silva

Pesquisador responsável:

Nayde Solange Garcia Fonseca

Nayde Solange Garcia Fonseca,

Av. Praia de Genipabu, 2100, 11º apto 1101 Bloco Trindade

Ponta Negra, Natal – RN

tel: 3219-3091 cel 8872-9002

Comitê de Ética em Pesquisa

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Braga - PT

Natal (RN) 12 de setembro de 2011.

APÊNDICE XV - Entrevista, p. 180



UNIVERSIDADE DO MINHO

Dados de caracterização do entrevistado

Nome:

Sexo:

Idade:

Formação inicial:

Quantos anos trabalha como docente?

E quantos anos nas séries iniciais do ensino fundamental?

Entrevista ao professor/a

1. Se você tivesse que explicar a alguma pessoa o que é teatro de animação, como você o faria? Quais os tipos de teatro de animação que você conhece?
2. Você já assistiu alguma apresentação de teatro animação? Conte o que achou mais significativo e por quê?
3. Na sua prática docente, você já realizou algum trabalho com teatro de animação? Explique como você realizou. E com qual frequência?
4. É possível utilizar a interdisciplinaridade ao realizar um trabalho com a linguagem teatral? Se sim, como o faria para articular às áreas de conhecimento?
5. Ao elaborar um plano de aula acerca da linguagem teatral, quais são os objetivos a serem alcançados pelos alunos?
6. Quais os conteúdos a serem utilizados?
7. De que forma os alunos são avaliados?
8. Nas aulas com a linguagem teatral você acredita que existe a necessidade de um apoio maior da coordenação pedagógica em relação as outras áreas de conhecimento?
9. Como o teatro de animação pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos?
10. Durante sua formação (inicial ou continua) você teve acesso ao conhecimento teórico metodológico acerca do teatro de animação. Conte como foi essa formação.
11. O que você espera de uma formação em teatro de animação?
12. A proposta político pedagógica da escola em que você trabalha contempla o teatro de animação?
13. A entrevista realizada possibilitou você fazer uma reflexão acerca da sua experiência? Por quê?
14. O que você achou da entrevista?
15. Você acrescentaria alguma coisa mais? Tem alguma crítica ou sugestão a fazer?

Obrigada pelas contribuições - Dtda Nayde Solange Garcia Fonseca. Contato: naydesolange@hotmail.com
Orientador: Prof. Dr. José Augusto Pacheco

APÊNDICE XVI - Poesias das crianças Turma PC5, p. 284

Poesia 1 - Não confunda
ABB

Não confunda boneca com sapeca.
Não confunda peixe com deixe.
Não confunda animal com real. não confunda janela com panela.
Não confunda tigela com canela.

Poesia 2 - Um dia bonito
ABSL

Um dia bonito. Eu acordo com sol brilhando no céu.
Levanto contente e assopro o apito.
Brinco com as borboleteas violetas voando no céu.

Poesia 3 - Jogo de Rima
ALFB

Rato rima com prato. Prato rima com sapato.
Sapato rima com gato. E gato rima com sapo.
Sapato rima com gato, sapo com copo.
Gato rima com pato.

Poesia 4 - O relógio Amarelo
ALMB

O relógio amarelo marca as horas e os minutos.
As pessoas olham a hora, para ir embora.
Para almoçar, para jantar e para dormir.
No outro dia, acordar para ir para escola.

Poesia 5 - Bichos
ARS

Um bicho, dois bichos, passeiam perto do rio.
Na manhã de sol dorme o caracol.
Duas onças, pulam o rio na floresta.

Poesia 6 - Foguete
DMSL

Voa la no céu, vai até o alto da nuvem. Na lua, poza.
O homem abre a porta vai para rua.

Poesia 7 - O Gato
HAP

O gato comeu o rato, que bateu no pato.
Foi atrás do leão que comeu o pão.
O gato que gosta de queijo te deu um beijo
Ele é uma beleza,
É da princesa, que é da realeza.
É o gato da princesa Fernanda.

Poesia 8 - A flor
JPA

A flor cresce e reproduz, vira amor de flor.
O amor que nunca vai esquecer. Essa flor une o amor.
O amor imbatível. O amor que sempre vai durar e crescer
Cada dia mais.

Poesia 9 - Duda brincalhona
LHCD

Duda brincalhona, brinca, brinca, brinca, até não querer.
Ela gosta de brincar, se esconder. Brinca de canhão.
Comilona, Duda é louca por macarronada.
Não troca por nada.

Poesia 10 - Borboleta
LMSF

Borboleta, bela voa na janela.
Borboleta colorida são bonitas,
Borboleta laranja, voa em qualquer lugar.

Poesia 11 - Chocolate Inglês
LSF
Era uma vez um chocolate inglês.
Nessa brincadeira, conta um, dois, três!
Pisque com o olho, pise no pé.
Pisque o olho, outra vez!

Poesia 12 - O gato e o rato
MLMRS
O gato brinca no mato.
Ele viu o sapato. Dentro do sapato, tinha um pato.
O gato pulou no sapato.
O rato viu o gato e fugiu.
O sapato ficou no mato, e o gato foi para casa.

Poesia 13 - Se essa rua, se essa rua fosse minha
MSS
Se essa rua, se essa rua fosse minha.
Seria muito bonitinha, como uma florestinha.
Teria muitas árvores, muito lindas.
Se essa rua fosse minha,
ela seria com muitos animaizinhos e florzinhas.
Eu teria uma fadinha.
Assim seria, se essa rua fosse minha.

Poesia 14 - Aniversário
MGCS
Festa com máscaras, tem comida,
tem bebida, tem cachorro quente.
Depois do aniversário a gente chega em casa e dorme feliz.

Poesia 15 - Desenhos e futebol
PBD
Dragoball joga futebol no campo.
Cristiano Ronaldo joga bonito futebol.
Ronaldinho Gaucho, joga mais ou menos.
Leonel Messi, é o melhor do mundo.

Poesia 16 - O restaurante
PCP
Eu fui ao restaurante, bebi um refrigerante.
A minha amiga bebeu uma coca-cola, que trouxe da escola.
Na escola tinha prova de português e depois de inglês.

Poesia 17 - Essa rua é minha
THSB
Essa rua é minha
Então, eu quero muitos carros passando.
Muitas pessoas caminhando.
Quero casas coloridas para enfeitar a rua.
Quero crianças brincando com pipas, carros e bicicletas.

Poesia 18 - O pinto tagarela
YMR
Eu conheço um pinto tagarela, fala, fala, falaaaaaa,
Tudo pra ela, a galinha.
O pinto tagarela, falou que a galinha Pintadinha,
pulava, pulava, pulava, para o lado e para baixo.

ANEXOS

ANEXO I Grade Curricular UFRN

| |
|--|
| Matriz Curricular : Pedagogia - Natal - Presencial – Licenciatura. |
| Período letivo de entrada em vigor 2011.2. |
| Carga horária: total mínima 3135 hrs - Optativa mínima: 180h. |
| Crédito obrigatório 164 hrs. Total (20h. práticos -144h. Teóricos). |
| Carga horária obrigatória: 2955 hrs. Total – 765h. Práticos – 2190h. Teóricos. |
| Carga horária obrigatória - Atividade acadêmica especial: 496h. |
| Prazo período letivo: mínimo 7 médio 8 máximo 12. |
| Créditos por semestre: mínimo 16, médio 26 máximo 30. |

| | |
|---|-------------|
| 1º NÍVEL | |
| FPE5000 - FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO I - 60h | Obrigatória |
| FPE5001 - FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO I - 60h | Obrigatória |
| FPE5003 - FUNDAMENTOS SÓCIO-ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO - 60h | Obrigatória |
| FPE5004 - EDUCAÇÃO E LINGUAGEM – Alfabetização e letramento 30h | Obrigatória |
| FPE5005 - SEMINÁRIO DE PESQUISA I - 30h | Obrigatória |
| FPE5022 - ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h | Obrigatória |
| LET0475 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I - 60h | Obrigatória |
| PEC5006 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS I - 30h | Obrigatória |
| Carga Horária Total: 390hrs. | |

| | |
|--|-------------|
| 2º Nível | |
| DAE0016 - ENADE - INGRESSANTE - 0h | Obrigatória |
| FPE5007 - FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO II - 90h | Obrigatória |
| FPE5008 - FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO II - 60h | Obrigatória |
| FPE5009 - POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - 60h | Obrigatória |
| FPE5010 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 60h | Obrigatória |
| FPE5011 - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM - 60h | Obrigatória |
| FPE5012 - SEMINÁRIO DE PESQUISA II - 30h | Obrigatória |
| PEC5013 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS II - 30h | Obrigatória |
| Carga Horária Total: 390hrs. | |

| | |
|---|-------------|
| 3º Nível | |
| FPE5014 - FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 90h | Obrigatória |
| FPE5016 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS - 60h | Obrigatória |
| FPE5017 - EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA - 60h | Obrigatória |
| FPE5018 - EDUCAÇÃO INFANTIL – concepção de criança, infância e políticas públicas - 60h | Obrigatória |
| FPE5019 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO I - 60h | Obrigatória |
| PEC5015 - DIDÁTICA - 90h | Obrigatória |
| PEC5020 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS III - 30h | Obrigatória |

| | |
|--|-------------|
| Carga Horária Total: 450hrs. | |
| 4º Nível | |
| FPE5002 - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 60h | Obrigatória |
| FPE5023 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 60h | Obrigatória |
| FPE5024 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO II - 60h | Obrigatória |
| FPE5040 - TEORIA E PRÁTICA DA LITERATURA I - 60h | Obrigatória |
| PEC5021 - TEORIAS E PRÁTICAS CURRICULARES - 60h | Obrigatória |
| PEC5026 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60h | Obrigatória |
| PEC5027 - PRÁTICA DE GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - 60h | Obrigatória |
| Carga Horária Total: 420 hrs | |

| | |
|--|-------------|
| 5º Nível | |
| FPE 5025 - SEMINÁRIO DE PESQUISA III - 30h | Obrigatória |
| PEC 5028 - ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I - 60 h | Obrigatória |
| PEC 5029 - ENSINO DA MATEMÁTICA I - 60h | Obrigatória |
| PEC 5030 - ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS I - 60h | Obrigatória |
| PEC 5031 - ENSINO DA HISTÓRIA I - 60h | Obrigatória |
| PEC 5032 - ENSINO DE GEOGRAFIA I - 60 h | Obrigatória |
| PEC5034 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES I - 105h | Obrigatória |
| Carga Horária Total 435 hrs | |

| | |
|---|-------------|
| 6º Nível | |
| PEC5035 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II - 90h | Obrigatória |
| PEC5036 - ENSINO DA MATEMÁTICA II - 90h | Obrigatória |
| PEC5037 - ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS II - 90h | Obrigatória |
| PEC5038 - ENSINO DA HISTÓRIA II - 90h | Obrigatória |
| PEC5039 - ENSINO DE GEOGRAFIA II - 90h | Obrigatória |
| Carga Horária total: 450 hrs | |

| | |
|---|-------------|
| 7º Nível | |
| FPE5033 - SEMINÁRIO DE PESQUISA IV - 30h | Obrigatória |
| PEC5041 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - 30h | Obrigatória |
| PEC5042 - TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h | Obrigatória |
| PEC5043 - ATIVIDADE ESPECIAL COLETIVA ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES II - 105h | Obrigatória |
| PEC5044 - EDUCAÇÃO CONTINUADA - 60h | Obrigatória |
| Carga Horária total: 285 hrs | |

| | |
|--|-------------|
| 8º Nível | |
| EST0224 - ESTATÍSTICA NA EDUCACAO - 60h | Optativa |
| FPE5048 - EDUCAÇÃO NO CAMPO - 60h | Optativa |
| FPE5053 - POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60h | Optativa |
| FPE5059 - TEORIA E PRÁTICA DA LITERATURA II - 60h | Optativa |
| FPE5060 - TECNOLOGIA ASSISTIVA - 60h | Optativa |
| FPE5061 - HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO - 60h | Optativa |
| FPE5062 - HISTÓRIAS DE VIDA: FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE - 60h | Optativa |
| FPE5063 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO - 60h | Optativa |
| FPE5065 - COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - 60h | Optativa |
| FPE5066 - TÓPICOS ESPECIAIS I - 30h | Optativa |
| FPE5067 - TÓPICOS ESPECIAIS II - 30h | Optativa |
| FPE5068 - TÓPICOS ESPECIAIS III- 30h | Optativa |
| PEC5056 - METODOLOGIA DO ENSINO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS I - 60h | Optativa |
| PEC5057 - METODOLOGIA DO ENSINO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS I I- 60h | Optativa |
| PEC5058- METODOLOGIA DO ENSINO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS III - 60h | Optativa |
| PEC5064 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES - 60h | Optativa |
| PEC5045 - ATIVIDADE ESPECIAL COLETIVA ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES III - 105h | Obrigatória |
| PEC5046 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - 30h | Obrigatória |
| Carga horária Total -1005 hrs | |