

*Caminhos de um
programa de iniciação
à docência em artes
cênicas no Mato Grosso
do Sul*

Matheus Vinícius de Sousa Fernandes

Neste trabalho relato algumas das minhas experiências advindas do subprojeto “Formação Humanística” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/UFGD) do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, no período de 2011 a 2013, relacionando-a com minha vida discente na rede pública e particular no estado do Mato Grosso do Sul. O subprojeto das Artes Cênicas, financiado pela CAPES, tem por objetivo fomentar uma prática docente na área teatral como incentivo à formação do curso de licenciatura acima citado. O projeto não somente cumpriu sua função em minha formação como artista-docente e de muitos outros artistas-educadores participantes, como promoveu a prática e fruição teatral, vertente da arte que, até então, era distanciada de muitos educandos das escolas parceiras do programa.

Palavras-chave: Arte teatral; Formação; PIBID.

Introdução

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa que visa ao aperfeiçoamento e à valorização do estudante que irá lecionar na educação básica no Brasil. Para tal, são concedidas bolsas aos estudantes das licenciaturas das IES (Instituições de Ensino Superior) de forma a inserir o estudante no contexto escolar, sob a forma de desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas. O estudante contemplado pelo programa conta com a supervisão de um professor e coordenador da Licenciatura e dos professores regentes das escolas públicas parceiras em concordância com a área de atuação. O PIBID/UFGD é feito por diversas licenciaturas, entre as quais se encontra o subprojeto das Cênicas, intitulado “Teatro Escolar: Formação Humanística” que tem por objetivo fomentar a prática docente de futuros professores de Arte (Teatro) para a rede pública e, ainda, aproximar, por meio da prática teatral, universidade, escola e comunidade em Dourados, respondendo a outro objetivo: fomentar essa vertente artística que, até então, era pouco difundida como área do conhecimento nas escolas parceiras. Para discorrer sobre

minhas práticas no PIBID e sua pertinência, reitero a importância da contextualização da problemática da arte nas escolas do Mato Grosso do Sul, por meio de minhas experiências pessoais como discente da rede pública e particular.

O teatro na rede pública no estado do Mato Grosso do Sul e na cidade de Dourados/MS

Sempre atento às questões artísticas e docentes relacionadas à Arte em geral, observo, desde a infância, a deformidade do ensino da arte no estado do Mato Grosso Do Sul. Embora eu tenha nascido Campo Grande, capital deste estado, a minha formação básica se deu em duas cidades do interior do estado: Aquidauana e Dourados. Vale destacar que minha intenção é problematizar e não generalizar as questões através de experiências pessoais em algumas das doze escolas que frequentei no estado.

Nos primeiros três anos do Ensino Fundamental I, eu estudei em uma conceituada escola particular de Aquidauana. Fazendo uma retrospectiva (contrastando com o restante do ensino fundamental na rede pública na cidade de Dourados), o ensino de Artes nessa escola voltava-se para as clássicas famosas “datas comemorativas”, quando não se assemelhava ao ensino tecnicista⁷. Saliento que existem grandes diferenças entre estrutura física, processos de ensino e aprendizagem em geral entre as escolas públicas e particulares, mas que não se faz pertinente na discussão do artigo já que o mesmo aborda a questão da Arte na escola.

Se na escola particular situada, o ensino de Artes era voltado para construção de máscaras de carnaval pré-fabricadas, no ensino público o importante era dançar a música de uma famosa cantora baiana que falava sobre o índio, mas contextualizar não era importante. O “fazer sentido algum” era o regimento, era importante somente por “se apresentar”, fazendo da arte um subsídio. Mostrar algo para os outros, muitas vezes, não tem sentido artístico, pois o envolvimento dos educadores era para com o entretenimento e não para com a Arte.

Refletir sobre a Arte também não era ocupação da escola, ainda

⁷ O ensino tecnicista foi instaurado na década de 50 nos Estados Unidos e nos anos 60 ao Brasil. Visava uma possível eficiência e competência na escola voltada para o mercado de trabalho, o professor passa a ser considerado um técnico, a disciplina de Artes foi também reduzida aos conhecimentos técnicos, em detrimento da linguagem artística (MARTINS, 1998).

que soubéssemos diariamente “como é” levar inúmeras tarefas diárias de matemática e português, disciplinas essas consideradas importantes; outras vezes, de ciências, inglês e estudos sociais. Arte era literalmente um passatempo e não mais do que isso.

Não se separava um tempo para a aula de arte, mas poderia ser em qualquer hora, desde que servisse de auxílio para outra disciplina. Quantas tabuadas em EVA (material emborrachado muito utilizado no artesanato) foram produzidas nessa escola e quantos “teatrinhos” para tomar vacina e escovar os dentes nós presenciamos? A questão não era somente nas escolas que frequentei e muito menos da minha época como discente do Ensino Básico nos anos de 1990 e 2000. Segundo Dutra (1982), a problemática é antiga:

Há duas décadas os colégios brasileiros vêm incentivando e especificando sempre mais o ensino da arte dramática. Conhecemos programas de alguns colégios do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, e seria extenso e desnecessário transcrevê-los aqui. Estes programas constituem-se de conteúdo que entrosa com línguas modernas, desenho, canto orfeônico, música, educação física, história e geografia, etc. e compõem-se em duas prates: teoria e prática (DUTRA, 1982, p. 5).

Na década de 80 no país, o ensino do teatro já era difundido há mais de vinte anos em grandes cidades brasileiras, ou seja, desde a década de 1960. Atentemos para a palavra “entrosa” que consta na quinta linha da citação acima. Por mais que seja um entrosamento bem sucedido, este termo propõe que a arte sirva de subsídio para outra disciplina ou menospreza sua própria função, já que há uma ausência na contextualizar da autora sobre a arte com função em si mesma, no caso a arte dramática. A reflexão prioritária não se dá pela falta do ensino do teatro ou da arte na escola, mas sim como se dá o ensino do teatro na escola.

Vygotsky, médico de formação e psicólogo na prática, professor de estética, ator, diretor de teatro e teórico recorrente em pesquisas em diversos países, já alertava sobre a importância da arte ter uma função em si mesma e não ser mera reprodução de mensagens alheias que, muitas vezes, não fazem sentido para a criança; ou mesmo do erro de colocá-la como suprimento para outras disciplinas (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011). Para ele, mais importante do que a

pertinência de ter a arte teatral na escola era o sentido que aquilo fazia na vida das crianças e na escola (VYGOTSKY, 2009). Em consonância com os pensamentos de Vygotsky, Iavelberg (2010) enfatiza que a arte na escola não exerce função na educação só pela presença, mas por meio das experiências, processos de criação e relação entre professor e aluno, e pela inclusão do histórico-cultural do educando no contexto da sala, a arte poderá operar papel transformador na escola.

A arte por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais nas comunidades e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e instituições que promovem ações sociais (IAVELBERG, 2010, p. 10).

Para que o projeto do PIBID Artes Cênicas da UFGD acontecesse, as relações entre alunos, professores e comunidade foram estudadas por todos os participantes. Por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas, identificamos como se dava o ensino de Artes na escola: se existia algum tipo de abordagem da linguagem teatral dentro e fora da grade curricular, dentre outras questões pertinentes.

O que antecede é tão importante quanto a atividade em si

O PIBID Artes Cênicas da UFGD, “Formação Humanística” não elencou receitas ou apresentou propostas imutáveis para com as escolas parceiras. Anteriormente às aulas e oficinas, os integrantes do projeto, junto às professoras supervisoras, planejavam e dialogavam acerca das abordagens teóricas e práticas intrínsecas ao processo. Refletíamos, com as coordenadoras do subprojeto e os demais envolvidos no processo, de que forma que contextualizávamos e problematizávamos a prática teatral por meio de seminários, oficinas e simulações entre os acadêmicos.

Elaborar propostas dentro do grupo antes de serem levadas às escolas de modo algum se fazia como um preparo de modelo pronto, e sim como um aporte de inúmeras possibilidades a serem empregadas

sobre como lidar com o imprevisto. Essa preparação era importante para reflexões do contexto da aula programada. Sequencialmente, após o período de elaboração e as feitura das práticas pedagógicas nas escolas, discutíamos a aplicabilidade de cada aula, improvisos, insights, estruturação, planos gerais das aulas e o que foi além.

Lidar com imprevistos é corriqueiro nas práticas de arte em sala de aula, a partir do momento em que se busca uma não mecanização da arte ou do modelo de aula. Na arte teatral não seria diferente das demais vertentes artísticas. Acreditávamos na proposta de que o fazer teatral era importante, desde que acompanhado de uma contextualização e reflexão, conforme afirma Fernandes:

Implicitamente, os PCNs retomam os conceitos da Proposta Triangular (PT) de Ana Mae Barbosa, proposta essa norteadora para as pesquisas e acontecimentos [...] A Proposta se dá através de três eixos norteadores: fazer, apreciar e contextualizar, englobando essas três ações mentais/sensoriais básicas. Para um ensino de arte na escola, quando se pauta somente no fazer, mutila o ensino da arte. Logo, além do fazer, a arte deve pensar no trabalho artístico realizado, na reflexão perante o feito, e se houve processos prazerosos para os alunos (FERNANDES, 2012, p. 6).

Aula de teatro na escola não proporciona somente um crescimento individual, mas um crescimento coletivo em que cada expressão pessoal é levada em consideração. É papel da escola e do professor de arte, que opto chamar de professor-artista, propor esse estreitamento da ideia individual e coletiva de maneira espontânea e eficaz, sem forçar uma progressão rápida ou crendo que a arte é fazedora de milagres para com o comportamento do indivíduo ou do grupo. Se houver progressão em dada questão, e acredito que há pelas práticas até hoje vivenciadas, será consequência das propostas e elaborações coerentes. Não seria o objetivo do teatro na escola melhorar o comportamento do grupo abordado e ter fim nessa questão.

Desafio na Escola

O projeto em si, que obviamente em qualquer metrópole poderia se tornar apenas mais um projeto de teatro na escola, se fez ousado

em uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. Primeiramente, porque o grupo participante era composto por acadêmicos da primeira e segunda turma do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do estado do Mato Grosso do Sul, local em que o teatro na escola não era muito difundido e, ainda, porque não existia tradição teatral nas instituições da educação básica atendidas pelo programa. Outro fato de relevância é que, na maioria das escolas o ensino de Artes era voltado para as Artes Visuais, área de formação dos professores regentes.

O desafio do grupo foi de despertar interesse dos alunos para com essa modalidade artística. Para efeitos, preparamos – o grupo de acadêmicos participantes do PIBID juntamente com as coordenadoras e supervisoras – diversas estratégias e oferecemos inúmeras possibilidades de fruição artística. A primeira possibilidade foi o convite feito aos alunos para as oficinas de teatro por meio de uma chamada não tradicional. Como despertar o interesse ou como atrair alunos para aula de teatro de forma não formal? Cada subgrupo em sua respectiva escola parceira preparava cartas e convites de maneira lúdica, de modo que cada educando participasse do evento, tirando dúvidas de como seriam aulas/oficinas de teatro. Dinâmicas, estudos de improvisações e jogos foram pertinentes na etapa. Saliento que alguns grupos trabalhavam dentro da disciplina de Artes e outros em oficinas no contraturno.

Como despertar o interesse nos alunos através do teatro?

Existem muitas respostas para a questão abordada. Em suma, talvez em lugar-comum, poderia citar o despertar por meio da criatividade, do lúdico, de novas formas de atuação, etc. Mas isso, se faz conexo desde que esteja atrelado a outras questões. Acredito que na escola, o teatro deva inserir o contexto social e cultural do aluno dentro do trabalho e, se o subprojeto busca tratar sobre as questões humanísticas diversas dentro de um dado contexto, seria inviável fazer aulas de teatro em que envolvesse somente o processo de formação teatral, montagens de peças, formas de atuação.

Sempre me indagava acerca do que me movia no projeto e o que poderia elaborar de distinto nas partes que me cabiam. Por esta

razão, segui em busca de diversas respostas e suportes para questões que dialogavam com o Teatro, paralelas ao projeto. Matriculei-me em um curso de “Psicologia Pedagógica Concreta” que a própria universidade ofereceu aos professores da rede pública do estado. Pedi autorização como graduando e me envolvi nesse outro projeto de ensino que abordava problemáticas escolares contemporâneas analisadas através de conceitos de Vygotsky. Para minha surpresa, o professor regente dedicou parte do curso semestral para falar da Arte no espaço escolar para inúmeros professores das mais distintas áreas do conhecimento. Nesse percurso, notei a pertinência da preparação e estudos dos “pibidianos” que se encaixavam nas falas do professor sobre a questão da arte em geral na educação e de como Vygotsky tratou sobre a pertinência do teatro na escola no começo do século XX, na Antiga União Soviética. Ademais, foi recorrente a discussão sobre a desvalorização da arte teatral entre os próprios professores do estado por meio de suas declarações, pois muitos deles viam o teatro somente como ferramenta e não como área do conhecimento.

Observe, então, que todas as discussões e estudos de grupo dentro do PIBID Artes Cênicas da UFGD constituíram pertinência para o meu contextualizar no Curso de Psicologia e minha propriedade em tratar dos assuntos relacionados à arte e educação se fez através desse repertório adquirido também dentro do programa. Embora não tivéssemos tratado de Vygotsky especificamente no projeto, outros educadores e arte-educadores no Brasil dialogaram em nossos estudos, em plano consonante com as falas do autor bielorrusso, para o qual é importante repensar e construir a inserção do contexto de cada aluno dentro da aula de teatro. De fato, o PIBID Artes Cênicas incentivava uma busca de novos conhecimentos que enriquecessem as discussões acerca do papel do teatro na escola.

Nas aulas de teatro nas escolas parceiras, esses estudos foram relevantes de maneira a não ceder à pressão do sistema escolar presenciado desde minha infância, cujos objetivos eram claramente formular apresentações teatrais para datas comemorativas, menosprezando o objetivo do ensino do teatro na escola. Essas aulas de teatro elaboradas dentro do Projeto buscavam um não enrijecimento do fazer teatral de modo a não inibir as atividades de criação da criança e do adolescente. Essa preocupação foi problematizada por Vygotsky (2009) no começo do século XX. O autor já alertava para

o perigo da criação teatral enrijecida, época essa que alguns pedagogos condenaram e aboliram o ensino do teatro na escola, sob a alegação de que essa vertente artística promove certa artificialidade e mudança negativa de comportamento:

Alguns pedagogos declaravam-se radicalmente contra a criação teatral infantil. Eles apontavam o perigo que essa forma tem para o desenvolvimento prematuro da vaidade e do comportamento artificial nas crianças etc. Na realidade, a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto [...]. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 100-101).

Dentro do PIBID Artes Cênicas, a preocupação do grupo era similar ao que foi escrito por Vygotsky a respeito do enrijecimento quando se faz teatro com criança na escola, o fazer pelo fazer ou o decorar o texto sem o entendimento do mesmo. Qual seria o sentido do fazer teatral na escola quando são impostos textos que nem mesmos as crianças entendem? Por que reproduzir etapas do teatro adulto ou profissional no ambiente escolar? Pensávamos no público-alvo e finalidade da experiência teatral na escola, sob uma óptica também pedagógica.

Quando discutíamos o fazer teatro com as crianças não pensávamos no produto em detrimento do processo. Era, então, proposta uma desmistificação do enfoque do teatro servente de outra disciplina. Faríamos apresentações teatrais com as crianças desde que a motivação também partisse do interesse delas. Ademais, nos importava construir apresentações cênicas como forma de fruição para os alunos, de maneira a estabelecer uma relação horizontal.

Nosso trabalho de ator e produtor de apresentações teatrais nos espaços escolares atendidos

No que concerne à fruição artística, o projeto não se restringiu em apresentações dos educandos das escolas por meio das aulas e oficinas. Nós, graduandos bolsistas do programa, criamos um grupo teatral e preparávamos apresentações em distintas modalidades para colocar a criança como espectadora não somente delas mesmas: adaptamos contos infantis, criamos instalações artísticas visuais e áudio-verbo-visuais, performances, dentre outras. O projeto como um todo acreditava que essa era também uma forma interessante de propiciar a fruição artística, momento em que as professoras supervisoras, bolsistas e coordenadoras colocavam em ação seus estudos que reverberavam em construções cênicas. Éramos atores, produtores, diretores e colaboradores desses diversos experimentos. Também construí, em parceria com as professoras de artes visuais, algumas instalações artísticas e colaborei para trabalhos de outros graduandos. Tínhamos em mente uma preocupação com a qualidade estética e artística que se levaria para a escola e, em princípio, não pretendíamos estender as apresentações para outros ambientes externos às escolas parceiras. Pensávamos em todas as esferas de produção e montagem dos espetáculos: cenografia, iluminação, adaptações. A direção dos espetáculos do grupo dos atores bolsistas do programa ficava a cargo de uma das coordenadoras do PIBID Artes Cênicas da UFGD, professora do curso de Artes Cênicas, contando com a codireção de professores convidados do mesmo curso e auxílio dos técnicos da Universidade para utilização dos recursos de iluminação e sonoplastia. Sabíamos da importância de não somente propiciar a prática para os alunos, mas de experimentar a prática e contribuir para a fruição artística dos educandos das escolas de ensino básico atendidas.

Disponibilizávamos tempo para contextualizar e refletir com as crianças e adolescentes as peças oferecidas e instalações em variados momentos, antes e depois da apresentação. Essa contextualização se fazia entre conversas e jogos de contextualização. Ademais, abordávamos nas reuniões semanais (bolsistas, coordenação do projeto e professoras supervisoras) a recepção de cada evento na escola, o aprimoramento das apresentações, o que talvez não tenha funcionado artisticamente ou como se deu todo o processo em cada apresentação. Em cada semestre reunimos experimentações cênicas em distintas modalidades.

Exemplificando um processo teatral do PIBID Artes Cênicas

Como já elenquei acima, semanalmente tínhamos uma preparação para lecionar e para o processo de construção das oficinas. Essa disposição permeava tanto a questão de abordagem do professor na escola como especificamente no que concerne à questão e cuidado quando se trabalha o teatro dentro da sala de aula. Para exemplificar, discorrerei sobre o trabalho que fiz junto com a outra participante no segundo semestre do ano de 2012, com auxílio e supervisão da professora de Artes da escola e das coordenadoras do projeto.

Primeiramente, teríamos que optar por um grupo específico de crianças. Após inúmeros apontamentos, optamos por aquelas salas consideradas “problemas”. Trabalhar o ensino do teatro com as crianças que eram conhecidas pela falta de disciplina não seria uma tarefa fácil, mas desafiadora.

Começamos explicando para as turmas como se dá o ensino das Artes nas escolas brasileiras, visto que, em princípio, a arte para grande parte das crianças seria somente as visuais. Falamos das possibilidades da questão artística no ambiente escolar, exemplificando nossa formação e as diferentes vertentes: o teatro, a dança e a música que são tão relevantes quanto artes visuais, primando por não hierarquizar nenhuma delas.

Essa construção da inclusão do novo reverberava de forma diferente em cada aluno. Alguns poucos fizeram aulas de teatro com o PIBID no ano anterior, outros não se interessavam pelo teatro devido à timidez corriqueira na infância, alguns ainda associavam teatro com brincadeira de menina ou declaravam que aula de futebol teria mais sentido. Acredito que esse pré-julgamento era uma defesa para com o desconhecido.

A contextualização sobre como poderiam ser as aulas de teatro e o quão seria importante os alunos participarem fizeram despertar o interesse naqueles que ainda olhavam o programa com desconfiança. De maneira alguma menosprezamos a inteligência dessas crianças ou obrigamos a feitura de uma peça teatral. Tudo dependeria do rendimento e da proporção da imersão das crianças e do interesse das mesmas.

A primeira tarefa nesse grupo, crendo ser primordial, foi a de

propor para as crianças um reconhecimento do ambiente que fazíamos parte, a começar pela relação com o outro. Observamos que muitos alunos criavam grupos que não interagiam com os demais. Entendo que existe uma questão de empatia, mas objetivávamos certa relação de respeito e reciprocidade e não uma obrigatoriedade de amizade entre todos. Dentro dessa primeira proposta foi acordado que cada educando se apresentaria de maneira espontânea, um processo de reconhecimento e nós – os bolsistas e a professora regente – nos incluímos no jogo.

A apresentação não poderia ser de maneira formal ou convencional, visto que precisávamos despertar o interesse pelo jogo. Logo, por meio da interação e outras possibilidades pertinentes, inauguramos as atividades. Percebi que a aula fluiu de acordo com o grau de influência mútua entre os educandos, criar esse vínculo e “crédito” entre eles mesmos fez com que se entregassem ao projeto verdadeiramente. Experimentávamos junto às crianças, participávamos ativamente de todo o processo, pois não teria sentido um olhar regulador externo.

Convencionávamos diversas questões antes do início de cada processo. Eram expostos, sempre no início da aula, os objetivos de estarmos ali para não dispersarmos e que o plano poderia mudar de acordo com o rendimento e, ainda, apresentaríamos uma possível experimentação cênica final dependendo do grau de envolvimento de cada um, além de isso acontecer por fator voluntário e não obrigatório. Importamo-nos em estabelecer relações: relação do educando com o teatro, do professor com o aluno, do espaço escolar com a comunidade, etc.

Fazíamos as oficinas e as aulas de teatro dentro de salas sem ventilação adequada, carteiras que ocupavam metade do espaço e bastante degradadas. Concordamos, então, que poderíamos transformar aquilo no nosso espaço, evidenciando a importância do “espaço” no teatro. Já que não tínhamos aparatos e estrutura disponíveis, concentraríamos na organização e, caso houvesse a colaboração de todos faríamos as aulas, sempre que possível, na quadra de esportes quando autorizados pela coordenação da escola.

Posso ressaltar algumas das atividades programadas com o auxílio da professora supervisora. Em uma delas fizemos com que cada um entrevistasse um colega de sala com quem não tivesse um contato

maior ou que não considerasse amigo, para gerar uma aproximação. O questionário se deu através de perguntas simples, formuladas por eles mesmos com a nossa ajuda. Já estávamos fazendo aula de teatro de forma a não permear um mesmos com a nossa ajuda. Já estávamos fazendo aula de teatro de forma a não permear um lugar-comum, a aula ocorria nessa proposta, onde muitos ao entrevistar o amigo usavam o lápis como microfone, alteravam as vozes, exerciam dois papéis diferentes de repórter e de entrevistado, entre outras disposições. Ao final, de forma voluntária, grande parte das duplas se apresentou à sala, explanando suas perguntas e respostas: brincadeiras que gostavam de executar nas horas vagas, o que acontecia no caminho da casa para a escola, o funcionamento de algumas questões no próprio bairro em que residiam. Achamos interessante inverter os papéis de maneira que se João entrevistou Sofia, João responderia como Sofia, e Sofia por sua vez faria pergunta como João, fugindo de caricaturas. A proposta se sustentaria em se colocar no papel do outro, de problematizar o ser individual e o ser social e não entrar no processo da imitação.

Também de forma natural, tratamos da possibilidade que o teatro nos proporciona ao exercermos papéis que não são os nossos com novas possibilidades; da questão do respeito ao outro e de quantas coincidências não sabíamos que tínhamos com alguns outros colegas da sala. Ao contrário da minha expectativa, grande foi o número de duplas que quiseram transmutar o mero falar sobre a entrevista para a linguagem teatral frente à sala, fator que comprovava um grau de confiança, respeito e disponibilidade entre os mesmos.

Como disse, combinávamos vários episódios dentre as aulas e não ultrapassávamos o limite de cada criança. Cada sujeito participava das aulas de acordo com suas possibilidades. Ao final dessa aula contextualizamos o que foi feito e refletimos a respeito das individualidades, do histórico-cultural que nos encontramos, das brincadeiras preferidas em comum e de que já estávamos fazendo teatro e que aquela era também uma maneira da arte teatral em sala.

Ao nos conhecermos melhor e com o passar do tempo, as possibilidades e as atividades foram se modificando. Os jogos teatrais foram circulares no processo. Dentre os teóricos que inspiraram as construções das aulas e da resignificação dos jogos estão: Augusto Boal, Ingrid Koudela, Viola Spolin, Ryngaert, Olga Reverbel.

Esses jogos eram correntes nas reuniões do PIBID Artes

Cênicas entre todos os bolsistas dos subgrupos dentro do projeto. Contextualizávamos semanalmente a aplicação das aulas de teatro de todas as escolas participantes e as diferentes faixas etárias com as quais trabalhávamos. O feedback se fez importante para que o grupo se consolidasse de fato com coesão e zelo para não difundir o jogo pelo jogo. Obviamente, nem todas as aplicações e jogos tiveram os resultados esperados, embora as improvisações e abordagens fossem estudadas e discutidas pertinentemente. Acredito que devemos estar sempre preparados com outros planos possíveis – A, B ou C – quando se trata de aula de Artes em geral ou do ensino de qualquer disciplina para crianças. Ainda que o jogo fosse problematizado, experimentado e refletido nas reuniões em distintas possibilidades, sabíamos que o meio é fator preponderante para o andamento e que trabalharíamos com diferentes grupos de crianças e adolescentes.

Ainda nesse semestre, propusemos também a feitura de um gibi pessoal, em parceria com a professora regente das Artes Visuais, dentro do Projeto Político Pedagógico da escola, no qual cada criança contava sobre suas preferências, gostos e costumes e se retratava de maneira mais pertinente que a significasse na dimensão visual. Muitos, ao invés de um autorretrato costumeiro, frente ao espelho ou com sua própria foto, preferiram desenhar algum objeto que os representasse. Dentre os múltiplos desenhos destaco: bola de futebol, batom, microfone (rapper), vestido. Era um retrato do desejo ou anseio pelo que ainda há de acontecer que trazia também alguns elementos novos para originais jogos a partir das atividades citadas. Era uma ferramenta que desvendava os sonhos de cada aluno frente à realidade periférica da escola. Quando tratamos dos jogos teatrais ou da aplicabilidade de qualquer aula objetivávamos um por um por meio de planos, compreendendo que cada jogo e aula carregam em si seus objetivos específicos. O gibi foi recorrente nas experimentações cênicas dos alunos, transportando a linguagem visual para a teatral.

Nesse semestre, usufruímos de quinze encontros com as crianças, reunindo todo o material disponível e passamos a trabalhar em processo para construção da apresentação final sugerida pelos próprios alunos: o gibi autorretrato, diário de bordo, fotografias do processo e os jogos. As crianças pesquisaram as brincadeiras dos pais, avós ou responsáveis e com todo o material utilizamos os jogos teatrais como um processo de apropriação e significação da própria história

em cena. Era um rico material para a construção cênica que se deu ao final do ano: em coletivo construímos o cenário com brinquedos, novos e antigos, autorretratos, e processo de construção dramatúrgica não linear baseada no contexto histórico de cada um. Foi um acordo, um processo que primou pela disponibilidade das crianças.

Recordo as dezenas de vezes os empecilhos colocados pela comunidade escolar devido à escolha da turma que era, talvez, a mais problemática do Ensino Fundamental I na escola. Mas, assim como Vygotsky (2010), acredito que o professor, educador, artista-docente não está ali para educar ninguém, mas para organizar um ambiente que eduque por si só, atividades que discutam a questão da indisciplina sem “didatizar”, para que a criança reflita sua própria educação. Entendo que o fazer teatral, embora não pensado para a cena a princípio, necessita de atenção, dedicação e respeito independente da faixa etária. O fazer pelo fazer, a arte e a arte prioriza a moral da história e amortece o sentido estético e artístico. Não estávamos ali para formar atores, mas para pensar o teatro que caminha para formação cultural do sujeito, que estabelece relações, que transcende o cotidiano e o sentido de moralizar. Não disciplinamos ninguém, estabelecemos acordos e horários para as distintas tarefas, com base no respeito mútuo. Não escondo que alcançar os objetivos não foi tarefa fácil, já que em princípio pausávamos o processo para esclarecer algumas questões, retomávamos o que convencionamos, repensávamos a individualidade e refletíamos sobre as desavenças pessoais que ocorrem em qualquer sala de aula.

E foi assim que, ao final de todos esses meses, construímos uma apresentação em torno de todo o histórico-cultural de cada um, destacando a importância individual e do grupo considerando o encontro e, ainda, que existem inúmeros tipos de inteligência, a delicadeza da “fantasia” de cada aluno, seus anseios e a preocupação para com a ética e respeito na sala.

Ao cenário, retratos deles mesmos. No palco, ressignificação de sonhos, brincadeiras, jogos, brinquedos. No enredo, suas construções a partir do olhar para um eu coletivo. Na minha memória uma desenvoltura motora, social e que transcende as palavras da importância das aulas de teatro no coletivo e individual de cada criança participante.

Considerações Finais

Creio que o teatro reverberou em cada um de uma maneira. O Currículo do teatro na escola, segundo Olga Reverbel (1995) tem por princípios a liberdade, ação, criação, expressão e sociedade. Permeamos esse caminho para o acontecimento do teatro nas escolas parceiras. Não só isso, construímos o feito de sairmos do espaço da escola e nos deslocamos para o Teatro Municipal e Teatro do curso de Artes Cênicas com as nossas (a dos bolsistas) experimentações para outros grupos escolares, processo de suma importância em minha vida profissional, também enquanto artista.

Relevo, ainda, a idealização da Mostra Cênica naquele ano que reuniu todos os processos do PIBID Artes Cênicas da UFGD no teatro da universidade. Alcançamos uma dimensão inimaginável, processos demonstrados por meio da experimentação cênica em reunião com outras escolas e comunidade universitária. As crianças e adolescentes participantes do projeto atuaram e demonstraram esse trabalho.

O deslocamento por si só na Mostra foi um acontecimento para elas, pois se apresentaram para professores, graduandos, diretores, crianças e adolescentes de outras escolas. Entendo que para esse acontecimento caberia outro relato exclusivo. Não nos deslocamos somente geograficamente, mas dos preconceitos, metodologias, abordagens e teorias fechadas que se olvidam da distância entre teoria e prática na escola. O fazer, a experimentação cênica, só foi relevante porque era resultado de todo o processo que demandou tempo e dedicação. A importância da Mostra não se deu pelo fazer, era uma finalização de um trabalho conjunto e coeso. Vi em cada criança e brincadeira ressignificada no palco uma reivindicação como sujeito de sua própria história.

Reitero por onde caminho que o PIBID oferece a oportunidade de colocar o graduando frente à realidade escolar pública e prepara para o estágio oferecendo bases para a construção de um futuro docente. Lecionei em uma das escolas mais problemáticas da cidade de Florianópolis e apresentei meu projeto de mestrado em teatro tendo como base toda a minha preparação pelo PIBID e, ainda, baseei-me no meu Trabalho de Conclusão de Curso como especialista em Arte e Educação com bases nessas experiências. Afirmo veemente que somente com a graduação e o estágio obrigatório o resultado como

docente não surtiria tantos efeitos positivos e não teria preparação suficiente para enfrentar uma sala de aula no contexto atual.

Esse é um fator que move o PIBID Artes Cênicas até hoje; o pioneiro na formação de público nessa geração da cidade, nos questionamentos propiciados pelo processo, do estreitamento da relação entre escola, universidade e comunidade; em compor a arte com fim em si mesma, mas que no percurso estrutural desse “fim” se instaura um caminho motivador e transformador para o cidadão do mundo e preparar o licenciado para atuar efetivamente na rede pública de ensino. Não posso deixar de exaltar o grau de estima que tenho ao PIBID Artes Cênicas da UFGD, um programa essencial para minha formação como professor-artista e a importância do mesmo para as escolas parceiras na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Referências

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Inquietações e mudança no ensino das artes. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, E.; CAMARGO, R.; ROSA, M; BARROS, E. Vygotsky e o teatro: descoberta, relações e revelações. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, p. 229-240, 2011.

DUTRA, Dilma D. Teatro/Educação: O teatro na escola. 3. ed. [Florianópolis]: [s.n.], 1982.

FERNANDES, Matheus V. S. Teatro na escola: desenvolturas e tessituras de um programa de iniciação à docência na área das Artes. *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 2012, Dourados. Anais... Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. Dourados: UFGD, 2012.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores recurso eletrônico. Artmed. Porto Alegre: 2010.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. Didática do ensino da arte. São Paulo: FTD, 1998.

REVERBEL, Olga G. Jogos teatrais na escola: atividades globais e de expressão. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

_____. Teatro: atividades na escola. 3 ed. Porto Alegre: Editora Kuarup, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.