



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**ANDERSON BATISTA DE SOUSA**

**CULTURA CORPORAL NAS ESCOLAS DO CAMPO:  
O uso dos jogos teatrais como conteúdo integrador.**

**SUMÉ - PB  
2017**

**ANDERSON BATISTA DE SOUSA**

**CULTURA CORPORAL NAS ESCOLAS DO CAMPO:  
O uso dos jogos teatrais como conteúdo integrador.**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo na área de linguagens e códigos.**

**Orientador: Professor Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo.**

**SUMÉ - PB  
2017**

S725c Sousa, Anderson Batista de.  
Cultura corporal nas escolas do campo: o uso dos jogos teatrais como conteúdo integrador. / Anderson Batista Sousa. - Sumé - PB: [s.n], 2017.

61 f.

Orientador: Professor Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Cultura corporal. 2. Teatro e educação. 3. Educação do campo. I. Título.

CDU: 796:37(043.1)

**ANDERSON BATISTA DE SOUSA**

**CULTURA CORPORAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: O uso dos jogos teatrais  
como conteúdo integrador.**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de licenciado em Educação do Campo na área de Linguagens e Códigos.

**BANCA EXAMINADORA**

Bruno M. R. do Araújo

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo  
UAEDUC/CDSA/UFPG  
Orientador

Patrícia J. C. Santos

Profa. Me. Patrícia de Jesus Costa dos Santos  
UNIFACISA  
Examinador 1

Patrícia de Farias Sousa Morais

Profa. Me. Patrícia de Farias Sousa Morais  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA  
Examinador 2

Aprovado em Sumé, 22 de Setembro de 2017.

*Dedico este trabalho primeiramente à Deus, por mais esse sonho concretizado, por ter me possibilitado estar firme durante toda essa difícil trajetória, dando-me força e coragem para conseguir atingir os meus objetivos. À minha família, principalmente a minha querida esposa, Leopoldina Borges Batista, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu já duvidei, proporcionando-me a firmeza necessária para que eu não desistisse de ir atrás do que eu buscava para minha vida. Em especial à minha amada filha Gabriella Borges Batista, In Memoriam, por ser um anjo que Deus nos enviou para encher de luz nossas vidas.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que tudo isso acontecesse ao longo da minha vida e, não somente nestes anos de universidade, mas em todos os momentos da minha vida.

A minha amada esposa, Leopoldina Borges Batista, pessoa com quem amo partilhar a vida, na companhia de nossos filhos amados, Alanne Luane Borges Batista, Anderson Gabriel Borges Batista e Gabriella Lucas Borges.

A minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir no meu sonho. A minha mãe, Anátalia Batista de Sousa e minha irmã Alessandra Batista de Sousa Barata que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam durante a graduação, o orientador Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Bruno Medeiros Roldão de Araújo, em especial a Prof.<sup>a</sup> Me. Patrícia de Farias Sousa Morais e a Prof.<sup>a</sup> Me. Patrícia de Jesus Costa dos Santos, por sempre me proporcionarem o conhecimento não apenas o racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, portanto, que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a conclusão desse curso superior.

A CAPES pelo apoio financeiro, através da bolsa de estudos do PIBID Diversidade, incentivo que muito contribuiu para esse processo de formação integral.

Meus agradecimentos aos amigos, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza. Em especial o meu amigo e irmão, José Jonnat Barbosa Guimarães pelas alegrias, tristezas e dores que compartilhamos juntos nessa trajetória.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*“Amo a liberdade, por isso as coisas que amo deixo-as livres. Se voltarem é porque as conquistei. Se não voltarem é porque nunca as tive.”*

**Bob Marley**

## RESUMO

A vivência em sala de aula oferecida pela docência compartilhada, uma das ações do projeto PIBID Diversidade, nos coloca diante de uma problemática corriqueira nas escolas de educação básica do campo, bem como das zonas urbana, que é a questão da aprendizagem que se encontra desfavorecida mediante a apatia dos educandos diante de metodologias tradicionais de ensino ou de outros fatores. Diante desse quadro problemático surgiu o questionamento: Como atrair a atenção e o interesse dos alunos diante dos conteúdos apresentados em sala de aula? Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a importância dos jogos teatrais como facilitador no processo de ensino aprendizagem na área de Linguagens e Códigos. Quanto aos objetivos específicos: foram apresentar experiências no tocante a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação; compreender o valor pedagógico inerente à experiência teatral como prática educativa. Para tanto foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como *lócus* a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista José Leal Ramos, situada no município de São João do Cariri, estado da Paraíba. Os sujeitos da pesquisa foram professora da área de Linguagens e Códigos do Ensino Fundamental II que ministram as aulas de Língua Portuguesa e Cultura Corporal e 19 alunos do 2º ano do Ensino Médio da referida Escola. Como instrumentos para a coleta dos dados, foram utilizados um roteiro e um diário de campo, no qual foram anotados todas as informações referentes a sequência didática das atividades realizadas. Todas as informações colhidas durante o período de pesquisa foram interpretadas através da análise de conteúdos de Bardin. A realização dos Jogos Teatrais como atividades de motivação para as aulas de leitura literária representou um recurso lúdico que enriqueceu de maneira bastante agradável os momentos de aprendizagem, possibilitando aos educandos (as) um estímulo ao desenvolvimento de várias habilidades. Percebemos com esse estudo, o interesse e a participação efetiva dos discentes ao longo da execução das estratégias de leitura, a exemplo dos Jogos Teatrais, um espaço de aprendizagem que vem desenvolvendo práticas leitoras cativantes e mediadas.

**Palavras-chave:** Cultura Corporal. Jogos Teatrais. Literatura.



## ABSTRACT

The classroom experience offered by shared teaching, one of the actions of the PIBID project diversity, puts us on a common problem in schools of basic education of the field, as well as urban areas, that is the question of learning that is disadvantaged by the apathy of students on traditional methodologies of teaching or other factors. Given this problematic framework emerged the questioning: how to attract the attention and interest of students on the content displayed in the classroom? In this way, the overall objective of this research was to analyze the importance of theatre games as a facilitator in the process of learning education in the area of languages and codes. As specific objectives: to present experiences regarding playfulness, perception, expressiveness and imagination; understand the pedagogical value inherent in the theatrical experience as educational practice. For both a qualitative research with the locus to State School of elementary and high school Loyal journalist José Ramos, in the municipality of São João do Cariri, Paraíba State. The subjects of the research were a teacher of Languages and codes from area elementary school II providing the Portuguese Language and culture classes and 19 students of 2nd year high school students of that School. As instruments for data collection, we used a script and a field journal, in which were noted all information regarding didactic sequence of activities. All information collected during the survey period were interpreted through the analysis of content of Bardin. The realization of theatre games as motivational activities to literary reading classes represented a playful feature which has enriched very pleasant moments of learning, allowing learners a encouraging the development of several skills. We realize with this study, the interest and the effective participation of students along the implementation of reading strategies, like the Theatrical Games, a learning space that has been developing captivating readers and mediated practices.

**Keywords:** Body Culture. Theatre Games. Literature.

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CBCE** – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

**CCM** – Cultura Corporal de Movimento

**CDSA** – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

**CELAFISCS** - Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul

**CEME** – Conselhos Estaduais e Municipais de Educação

**EF** – Educação Física

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande

**UAEDUC** – Unidade Acadêmica de Educação do Campo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I:</b> Composição das turmas do Ensino Fundamental.....	35
<b>Quadro II:</b> Composição das turmas do Ensino Médio.....	35
<b>Quadro III:</b> Composição das turmas do EJA – Educação de Jovens e Adultos....	35

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1</b>	Localização geográfica da Escola Jornalista José Leal Ramos	34
<b>Figura 2</b>	Obras literárias de Ariano Suassuna.....	45

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	Apresentação do Projeto .....	38
<b>Foto 2</b>	Realização dos Jogos Teatrais.....	42
<b>Foto 3</b>	Ensaaios para o Espetáculo Teatral.....	46
<b>Foto 4</b>	Registros da peça <i>Auto da Compadecida: um Espetáculo da Cultura Popular Nordestina</i> .....	48

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
2.1	APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL .....	14
2.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CURRÍCULO.....	19
2.3	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO .....	21
2.4	JOGOS TEATRAIS E TEATRO NA ESCOLA .....	26
2.5	JOGOS DE IMPROVISAÇÃO E JOGOS TEATRAIS .....	30
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>33</b>
3.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	33
<b>3.1.1</b>	<b>Objeto de estudo pesquisa de campo e bibliográfica.....</b>	<b>34</b>
3.2	CENÁRIO DO ESTUDO .....	34
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA .....	36
3.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO .....	36
3.5	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO .....	36
3.6	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS .....	36
3.7	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	37
3.8	ANÁLISE DE DADOS .....	38
3.9	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	38
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>39</b>
4.1	A LUDICIDADE E EXPRESSIVIDADE EM SALA DE AULA ATRAVÉS DOS JOGOS TEATRAIS .....	39
<b>4.1.1</b>	<b>Jogo da mentira.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Jogo do ABC.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Frases sorteadas .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Jogo do Congela .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Encenação de Provérbios .....</b>	<b>42</b>
4.2	O VALOR PEDAGÓGICO E A EXPERIÊNCIA TEATRAL COMO ELEMENTO INTEGRADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	43
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os propósitos da Educação Física escolar têm sido muito discutido desde a década de 1980, e isso tem contribuído para que os professores da área trabalhem com várias propostas pedagógicas baseadas em tendências ou abordagens educacionais das mais diversas. Nesse sentido, podemos dizer que a Educação Física deve relacionar uma pedagogia de desenvolvimento, que respeita aquilo que o educando traz consigo, a uma pedagogia de formação, preocupada em proporcionar-lhes diversos saberes sobre si mesmos e sobre o mundo.

A Educação Física no passado era vista como um meio de preparar a juventude para a defesa da nação, o fortalecimento do trabalhador e também uma busca por novos talentos esportivos (CASTELLANI FILHO, 1998). Hoje a Educação Física como componente curricular da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mostra que a prática pedagógica tem como caráter essencial propiciar uma aprendizagem que mobilize aspectos afetivos, sociais e éticos, buscando adotar hábitos saudáveis de higiene e alimentação, além de buscar ter um espírito crítico, conhecendo as diferentes manifestações da cultura corporal.

Diante desses aspectos, temos a compreensão de que a Educação Física é muito mais abrangente e fundamental para o desenvolvimento do educando sendo preciso esquecer um pouco a Educação Física voltada somente para o ensino do esporte, visto que, este é apenas em dos conteúdos da cultura corporal, dessa forma, percebe-se que só o esporte não compreende todas as necessidades do educando nessa fase da vivência escolar (CASTELLANI FILHO, 2012).

De acordo com essas considerações, pensamos que o jogo pode trazer contribuições para o desenvolvimento da autonomia do educando, da individualidade e da conscientização social. Nesse seguimento, Huizinga (2014) aponta que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, concebendo o jogo como fenômeno da cultura, a qual carrega por si só um caráter lúdico. O autor ainda define o jogo como:

Uma atividade 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 de vida cotidiana (HUIZINGA, 2014, p.37).

Tendo em vista que uma das características primordiais do jogo compreende a sua intensidade e seu poder de fascinação, e é nessa intensidade, nessa fascinação e capacidade de excitar que reside à própria essência do jogo (HUIZINGA, 2014).

Uma das possibilidades que pode favorecer uma aproximação dos educandos com a cultura corporal a partir da leitura literária, bem como de todo o processo de ensino e aprendizagem em geral, seria a conexão entre educação e teatro, devidamente definida na obra de Viola Spolin, que aborda os jogos teatrais em sala de aula, e assegura que tais jogos não são meros “passatempos do currículo” e, sim estratégias de ensino que permitem abordar conteúdos específicos de diversas disciplinas, em especial a cultura corporal de movimento (ROCHA; SOUSA, 2016; SPOLIN, 2012).

Os jogos teatrais em sala de aula possuem vasta relevância no que diz respeito à execução de um trabalho que estabelece relações com alguns elementos fundamentais para a formação do educando, uma vez que, integraliza em suas ações: a criatividade, a inventividade, a atitude, a liberdade, a comunicação, a vontade de compartilhar e da aproximação com a comunidade escolar e que se apresenta frequentemente entre os objetivos dos jogos (SOUSA, ROCHA, 2016; SPOLIN, 2007).

O sistema de jogos teatrais de Viola Spolin é uma consequência de experimentação prática e possui características que são decorrentes do processo de criação coletiva do qual se originou (KOUDELA, 2011). A autora ainda reconhece que esse sistema de atuação que são baseados em jogos de improvisação, estimula seus participantes a elaborarem um conhecimento a respeito da linguagem teatral, por meio de um método no qual o educando, juntamente com o grupo, assimila apoiado na experimentação cênica e da análise crítica do que fora praticado, elaborando coletivamente acerca de suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral. (FERREIRA, 2010).

A partir desses apontamentos, percebemos que tais fundamentos se enquadram com as experiências do PIBID Diversidade do CDSA/UFCG, que tem se procurado atender os princípios da Educação do Campo com a vertente de uma Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido paraibano.

O projeto PIBID Diversidade “*Tecendo saberes e práticas no aprender docente do campo: olhares, diálogos e interações*”, concebido pelo Curso de



Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido/UFCG, teve suas atividades iniciadas em 2014, abrangendo 06 escolas públicas localizadas no Cariri Paraibano (PIBID, 2014).

De acordo com a fonte citada, atualmente o projeto é composto por 62 bolsistas da Licenciatura em Educação do Campo, divididos nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e da Matemática e Ciências Humanas e Sociais, operando em conjunto com professores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo supervisionado por docentes da Educação Básica das escolas contempladas, sob a coordenação de docentes do CDSA/UFCG, com entendimento de contribuir para a construção de uma Educação Contextualizada, pública, gratuita, laica e socialmente referenciada no Semiárido Brasileiro (PIBID, 2014).

Estes aspectos vão de encontro a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quando explica em seu artigo 28 que: “na oferta da educação básica para a comunidade rural, os sistemas de ensino poderão adaptar conteúdos curriculares e metodologias aplicadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo e às peculiaridades da região”.

O PIBID Diversidade tem sido fundamental na formação dos educadores da Licenciatura em Educação do Campo, pois tem proporcionado o exercício constante da teoria e da prática envolvendo estudantes do curso, estudantes das escolas, docentes da universidade e docentes da Educação Básica das escolas envolvidas. Além disso, tem proporcionado uma profícua troca de saberes entre o saber científico e dos camponeses estudantes das escolas do campo que se constitui numa dos princípios da Educação do Campo.

A vivência em sala de aula oferecida pela docência compartilhada, uma das ações do projeto supracitado, nos coloca diante de uma problemática corriqueira nas escolas de educação básica do campo, bem como das zonas urbanas, que é a questão da aprendizagem que se encontra desfavorecida mediante a apatia dos educandos diante de metodologias tradicionais de ensino ou de outros fatores.

A aprendizagem pode ser estabelecida como uma mudança no comportamento do educando em função da experiência, caracterizando-se pelo caráter sistemático e intencional e pela organização das atividades que estimulam, estabelecendo-se em um grupo de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar (ALVES, 2007, p. 18).

Diante desse quadro problemático surgiu o questionamento: Como atrair a atenção e o interesse dos alunos diante dos conteúdos apresentados em sala de aula? Em meio a esse contexto, justifica-se a escolha por essa temática proposta nessa pesquisa, advindas de nossas vivências no programa de iniciação à docência, PIBID Diversidade, que nos coloca de fato diante da prática docente desde suas dificuldades até as ações mais prazerosas encontradas na prática docente.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a importância dos jogos teatrais como facilitador no processo de ensino aprendizagem na área de linguagens e códigos. Quanto aos objetivos específicos são: a) Apresentar experiências no tocante a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação. b) Compreender o valor pedagógico inerente à experiência teatral como prática educativa. Percebemos com esse estudo, o interesse e a participação efetiva dos discentes ao longo da execução das estratégias de leitura, a exemplo dos Jogos Teatrais, um espaço de aprendizagem que vem desenvolvendo práticas leitoras cativantes e mediadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

A Educação Física escolar aqui em destaque pode ser entendida como área de conhecimento ou como prática social, deste modo mostra que há certa dificuldade em determinar as particularidades ou especificidades próprias de cada campo de estudo (CAPARROZ, 2007).

Segundo as afirmações de Betti; Zuliani (2002), o termo Educação Física é uma locução que surge no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação. A partir daí a formação da criança e do jovem passa a ser estruturada como uma educação integral – corpo, mente e espírito –, como desenvolvimento pleno da personalidade (CASTELLANI FILHO, 1998).

De acordo com Darido (2011), a Educação Física vem unir-se à educação intelectual e à educação moral, a adjetivação da palavra educação demonstra uma visão ainda fragmentada do homem. A autora ainda destaca que durante o século XX, a Educação Física escolar brasileira sofreu influências de correntes de pensamento filosófico, de tendências políticas, científicas e pedagógicas.

Até a década de 1950, a Educação Física no Brasil sofreu com influências provenientes da filosofia positivista, da área médica, a exemplo da concepção higienista da Educação Física que tinha a preocupação central com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício (CASTELLANI FILHO, 2012).

No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados (DARIDO, 2011). Conforme Castellani Filho (1998), ambas as concepções, higienista e militarista, consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que desse suporte a ela.

Durante o período final dos anos 70 e início dos anos 80 a literatura referente à Educação Física é posta em questionamento, o que ocasiona uma maior reflexão sobre a identidade da área (FREIRE, 2003). Isso acontece pelo fato de que nesse

período a sociedade brasileira vivencia o momento histórico sociopolítico que é o processo de redemocratização pós-ditadura militar e também a carência por políticas públicas com relação à pós-graduação e especializações na área, bem como o desenvolvimento de pesquisas em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior – IES (CAPARROZ, 2007), O autor ainda destaca que a Educação Física dos anos de 1980 é marcada por várias ações de tamanha importância ocasionando um momento de redimensionamento da Educação Física nesse período.

Alguns fatos que marcaram esse momento foram o envio de um número marcante de professores que, com apoio governamental, realizaram estudos de pós-graduação no exterior, bem como o estabelecimento de convênios e intercâmbios com centros de pesquisas estrangeiros, a organização de laboratórios de pesquisa em determinadas universidades, a fundação do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (Celafiscs), a fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o início da pós-graduação em Educação Física no Brasil com o curso de mestrado da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, em 1977 (KUNZ, 2006).

Segundo Bracht (2007) a ampliação dos cursos de formação de professores nessa área de conhecimento, não assegura a presença de um professor de Educação Física, qualificado e habilitado, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, principalmente em escolas públicas em cidades afastadas dos núcleos de formação de professores e que as aulas de Educação Física, na maioria das vezes, são ministradas por professores não habilitados e licenciados nessa área.

Tendo como fator preponderante para essa mudança de perspectiva, o movimento de redemocratização e abertura política iniciado nos anos de 1980, influenciando diretamente na produção teórica da Educação Física nesse período (KUNZ, 2006). Movido pelo intenso debate político da época, no qual a sociedade brasileira se contrapõe ao sistema militar opressor de anos anteriores, também dentro da área sua produção teórica sofre tamanha influência política nesse momento (FREIRE, 2003). Isso fica evidenciado quando observamos as produções teóricas da área, referente aos anos anteriores a esse processo de reformulação política, sendo assim, observou-se que até o início dos anos de 1980, predominava os aspectos biológicos, principalmente em relação à fisiologia e a cineantropometria, nas pesquisas realizadas, indicando forte influência das ciências naturais, entretanto, a partir desse período, observa-se um interesse acentuado pelas

questões de ordem pedagógica e sociocultural, denotando assim a influência das ciências sociais e humanas (CAPARROZ, 2007).

Até o início dos anos de 1980 não encontrávamos uma oposição organizada contra o estabelecido, que não mais atendia as perspectivas da sociedade atual, voltando-se para uma concepção de forte crítica social (CASTELLANI FILHO, 1998). Mesmo diante de uma crescente oposição político-pedagógica da área, grupos conservadores mantiveram seu posicionamento de “desideologização” em torno do debate da Educação Física escolar brasileira (CAPARROZ, 2007).

Sabe-se que pela Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existe a obrigatoriedade do ensino da Educação Física na escola no que se refere à Educação Básica, não sendo obrigatório para o ensino noturno. Muitos anos após a vigência dessa lei, a Educação Física continua enfrentando muitas dificuldades para manter-se na grade curricular das escolas (FREIRE; VENÂNCIO, 2005).

Segundo Bracht (2007), devido à flexibilidade posta na LDB e a má interpretação da mesma nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CEME), no ensino noturno, a Educação Física fica praticamente ausente, com isso, é possível perceber que a sua presença foi diminuída também nos Ensinos Fundamental e Médio diurno.

Há uma cristalização em um imaginário social que vê a Educação Física basicamente vinculada ao fenômeno esportivo, tendo o esporte como conteúdo central tratado nas aulas pelos professores. Nessa perspectiva, conhecer os esportes não significa mais apenas saber executá-los, mas também conhecer suas regras, sua história, sua inserção sociopolítica (CASTELLANI FILHO, 2012)

Esse ponto de vista nos permite supor a possibilidade de por em prática uma proposta das Pedagogias críticas da Educação Física que defende aliar a prática esportiva a uma visão crítica do próprio fenômeno esportivo (FREIRE; VENÂNCIO, 2005). Nessa perspectiva:

É tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Tal ato implica também compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte-espetáculo, para o que deve possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

Nesse cenário, a Educação Física que, nos anos de 1970, era fortemente influenciada pela concepção tecnicista, que passa a incorporar elementos da pedagogia pela didática, nos anos de 1980, passa a apropriar-se das teorias da educação que estavam sendo produzidas nessa mesma época, questionando a neutralidade da educação no processo histórico social político e econômico, compondo a escola como veiculadora da ideologia burguesa (CASTELLANI FILHO, 1998). “Essas teorias procuravam operar análises críticas de cunho progressista, para explicitar as finalidades sociopolíticas da educação, apontando para concepções que traziam em seu bojo uma visão transformadora de mundo, de homem, de escola” (CAPARROZ, 2007, p.21).

Nesse momento surge com maior força uma preocupação com a identidade da Educação Física, tomando de conta da área as produções de cunho filosófico, sociológico, histórico, antropológico e pedagógico (DARIDO, 2011). Trazendo a tona questões que provavelmente tenham sido obscurecidas nos anos de repressão anteriores a esse processo renovação política que tratava principalmente de questões médicas e biológicas na área (CASTELLANI FILHO, 1998). Esse “movimento renovador” muito contribuiu à medida que aumenta significativamente os debates alavancando reflexões que antes nem se pensava em propor. (CAPARROZ, 2007).

Nesse contexto histórico, a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, bem como a correspondente transformação de sua prática pedagógica (KUNZ, 2006). Segundo Betti; Zuliani (2002): “A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento...” (BETTI; ZULIANI, 2002 p. 74, 75).

No que diz respeito à Educação Física para a formação integral do ser humano, Bracht (2007) identifica que, a produção teórica iniciada nos anos 80, baseada em propostas humanistas, marcada pela defesa de uma concepção de ser humano total o que resulta numa revitalização e reapropriação da educação integral.

Vinculado a uma perspectiva pedagógica progressista e crítica, esse discurso da formação integral teve a intenção principal de sair da dicotomia corpo e mente que explicava o ser humano a partir dessas duas substâncias (DARIDO, 2011). Nesse sentido, a Educação Física modernizadora encontra-se dividida entre

concepções de educação que trata de questões basicamente biológicas e ou pedagógicas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Sendo assim, o diferencial entre concepções de educação está no fato de uma entender a Educação Física como educação do físico, enquanto a outra a entende como educação por meio do físico, acreditando que a ginástica, o esporte, os jogos e a dança são considerados como instrumentos para promoção da educação num sentido amplo, na verdade, “a educação física modernizadora não supera a visão dualista de homem, pois o entende de forma composta (corpo e mente)” (CAPARROZ, 2007 p. 28).

Cabe ressaltar que a crise política, de identidade e concepções de educação vivenciada no país e na área da Educação Física nesse momento, não foi encarada como um problema pelos intelectuais da área e sim como uma possibilidade de desenvolvimento qualitativo dentro da mesma (CASTELLANI FILHO, 1998). Isso porque “a identidade da Educação Física demandava análises críticas coerentes, consistentes, densas, múltiplas, que possibilitassem uma visão mais ampla e profunda da área.” (CAPARROZ, 2007 p.30)

Este movimento crítico procura caminhar no sentido da construção de alternativas para a prática, o que se configurou nas nomeadas Pedagogias Progressistas, cujas propostas de ação visam colocar a educação, a prática pedagógica, portanto, na perspectiva da transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e justa (BRACHT, 2007).

Através do desenvolvimento da pesquisa científica em Educação Física, impulsionaria de forma significativa sua prática pedagógica, de ensino e da atividade docente (DARIDO, 2011). Nesse sentido:

A falta de precisão conceitual verificada na literatura especializada com a distinção entre Educação Física como campo de conhecimento e Educação Física como prática social amplia-se, a meu ver, quando essa literatura se refere, especificamente, à Educação Física que se efetua dentro das instituições escolares (CAPARROZ, 2007 p.52).

Nessa perspectiva de crise a sociedade brasileira, que é capitalista por excelência, travando uma luta entre classes sociais em razão de seus interesses, de um lado a classe proprietária preocupada apenas em acumular riquezas para gerar mais renda, aumentarem o consumo e o patrimônio, com isso, conservar o poder

político em seu domínio mantendo sua posição de privilégio na qual se encontra, ou seja, uma luta pela manutenção do *status quo* (CASTELLANI FILHO, 1998). Por outro lado à classe trabalhadora luta pelas camadas populares, sua sobrevivência, seus direitos à: emprego, salário digno, alimentação, transporte, moradia, saúde, educação, condições dignas de existência (CASTELANI FILHO, et al., 2012). Sobre esses aspectos a Educação Física escolar não está fora dessa disputa de interesses ideológicos, sob os quais, a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em um dado momento histórico (DARIDO, 2011).

Durante a década de 90 as Pedagogias Progressistas ou Pedagogias Críticas, são postas ao desafio de produzir mudanças consistentes na prática pedagógica no Brasil, sendo “claro que esse processo não é etapista como descrito, pois a própria Pedagogia freiriana (Paulo Freire) nasceu da prática e suas reflexões teóricas nela se nutriam” (BRACHT, 2007 p.77). Quando uma pedagogia não atende mais as expectativas de sujeitos representantes das diferentes classes sociais de uma sociedade, ela entra em crise por não condizer mais com seus respectivos interesses (SOARES, 1992).

A partir de então, novos esclarecimentos pedagógicos vão sendo produzidos, gerando as pedagogias em desenvolvimento, das quais seus argumentos estão ligados à construção ou manutenção de uma pedagogia que venha ser efetivada com hegemonia (SOUZA, 1987).

## 2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Em um projeto pedagógico escolar a função social do currículo é de organizar a reflexão pedagógica do aluno de modo que o faça pensar a realidade social desenvolvendo uma lógica estabelecida (TAFFAREL, 2010). Nesse sentido, ele “apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o educando traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras” (CASTELANI FILHO, et al., 2012, p.29). Para Saviani (1991, p.26), “o saber escolar é o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo”.



Nessa perspectiva da ação curricular, a organização do tempo e do espaço pedagógico é de grande necessidade para o educando aprender, portanto:

[...] o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica (CASTELANI FILHO, et al., 2012, p.31).

Outro grande entrave com que se depara o trabalho do professor de Educação Física, de acordo com o que diz Bracht (2007), é a necessidade de equipar melhor as escolas com material adequado às aulas, bem como as instalações exclusivas para as aulas de Educação Física, sabendo que a maior parte das escolas sequer possui esses espaços adequados para realização das aulas, materiais ou manutenção das instalações existentes, com isso, podendo comprometer o desempenho do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Segundo Freire (2003), ausência de um espaço específico para as aulas de Educação Física pode ser um forte indicador da posição secundária desta disciplina na hierarquia dos saberes escolar. Desta forma, quando o professor qualifica a quadra como espaço de “aulas práticas” e a sala como espaço para as “aulas teóricas”, quando se percebe que os espaços destinados às aulas de Educação Física apresentam-se conformados de acordo com as modalidades esportivas, encontramos significados pedagógicos importantes, pois isso denuncia o tipo de prática aí realizada e condiciona, de alguma forma, as suas propriedades (BRACHT, 2007).

O tratamento dado ao conhecimento vem a refletir a direção e os pressupostos utilizados para selecionar, organizar, e sistematizar os conteúdos de ensino. Os conteúdos de ensino surgem a partir de conteúdos culturais universais, incorporados pela humanidade e reavaliados constantemente perante a realidade social (CASTELANI FILHO, et al., 2012, p.32).

No que diz respeito à metodologia e estratégias, a contínua centralização e burocratização do ensino retirou do professor a incumbência por muitas decisões, que cabem ao professor, e a ninguém mais (KUNZ, 2006). No Ensino Fundamental recomenda-se uma metodologia de base lúdica e que privilegie a criatividade do educando é a mais indicada e a partir desse ponto, outras estratégias podem ser

mobilizadas, em razão das características do conteúdo e dos objetivos específicos a atingir (CAPARROZ, 2007).

No Ensino Médio, deve-se dar destaque à obtenção de conhecimentos sobre a Cultura Corporal de Movimento (CCM) e facilitar a vivência de práticas corporais, levando em conta as predileções dos alunos, todavia, a escolha de estratégias, bem como de conteúdos específicos, deve obedecer aos princípios metodológicos gerais (BETTI; ZULIANI, 2002 p. 77).

Por esse ponto de vista, Betti; Zuliani (2002) apontam alguns princípios metodológicos gerais como: 1) O princípio da inclusão: são os conteúdos e as estratégias utilizadas pelo professor para trabalhar a inclusão dos alunos; 2) O princípio da diversidade: os conteúdos devem ser voltados para a acultura corporal de movimento, incluindo os conteúdos da Educação Física escolar e suas variações (dança, luta, ginástica, etc.); 3) O princípio da complexidade: Deve seguir diferentes graus de dificuldades desde o mais fácil até o mais complexo, tanto no ponto de vista motor e/ou cognitivo; e 4) O princípio da adequação do aluno: É preciso levar em consideração as características e interesses do aluno nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

Segundo Neira; Uvinha (2009), é possível dizer que a prática escolar da Educação Física, durante muito tempo, serviu de instrumento ideológico para a “educação do corpo”, indicando certo alinhamento às intenções dos grupos que ocupam o poder desde a sua instalação na escola.

### 2.3 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Na busca por uma melhor compreensão que contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais empregou a diferenciação entre corpo e organismo referindo-se da seguinte maneira:

Organismo é um sistema estritamente fisiológico - e corpo - que se relaciona dentro de um contexto sociocultural - e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal (BRASIL, 1997 p. 22).

De acordo com Neira; Uvinha (2009), a Educação Física, tanto em seu discurso acadêmico quanto no informal, apropriou-se da expressão “cultura corporal” conferindo-lhe sentidos e significados por vezes contraditórios, assim, colocando a cultura corporal no centro da discussão pedagógica da Educação Física. Diante disso, cabe dizer que, “no ponto de vista da cultura corporal, o movimento é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela” (BRACHT, 1997).

Se levarmos em consideração o conhecimento antropológico, ele passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas, reconhecendo que somos uma cultura possível entre tantas outras, porém não a única (BETTI, 1993). Daolio (1995) aponta que tal conhecimento é realizado com a finalidade de entendermos a essência de certa manifestação cultural em uma determinada sociedade, e relacionar com aspectos da nossa própria sociedade, atento as diferenças e semelhanças entre os vários grupos sociais. O autor ainda reconhece que essa versatilidade cultural é o que torna a humanidade diversa, fazendo com que os homens, apesar de pertencerem todos à mesma espécie, se manifestam por meio de singularidades culturais.

Para Bracht (1997), atuar pedagogicamente com o movimentar-se na perspectiva da cultura não basta para conferir à Educação Física escolar uma concepção, para ele, o conceito de cultura pode ser definido em termos sociais e politicamente conservadores e, sendo assim, seu reflexo sobre a prática escolar não contribuirá para modificação do atual quadro de injustiça social.

De acordo com Betti (1993), os conceitos de cultura e função social da escola, não deve perder de vista seu foco principal, que é o ensino, visto como uma ação pedagógica fundamentada na perspectiva cultural, contribuindo para transformação das relações sociais.

Durante o transcorrer do século XX, o termo “cultura” ganha destaque como processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, o que faz estabelecer uma forma de distinção social, nesse contexto, “cultura passa a ser entendida como um modo de vida característico e, também, o nome que descreve as obras e práticas artísticas” (NEIRA; UVINHA, 2009 p. 15). Os autores ainda explicam que os estudos culturais acreditam que no íntimo da classe popular não existe apenas submissão, mas também resistência e, por essa razão, os membros da chamada elite social trabalham na sua distorção e descaracterização, modificando a cultura

popular segundo seus interesses, no entanto, os estudos culturais configuram a cultura como campo de luta em torno da significação social. Nesse sentido, entende-se que:

A cultura é um campo de produção de significados no qual os grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] A cultura é um campo no qual se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma que as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (NEIRA; UVINHA, 2009 p. 17).

Nesse seguimento podemos considerar que é impossível se pensar a natureza humana como unicamente biológica e desvinculada da cultura. Sendo capaz de afirmar que “a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura” (DAOLIO, 1995 p. 33).

Pode-se dizer como Rodrigues (1986), que “a estrutura biológica do homem lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar e a cultura lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes, os conteúdos do pensamento”.

Procurando uma melhor compreensão do homem, Geertz (1989), afirma que ele não deve ser determinado “nem pelas suas habilidades inatas, nem pelo seu comportamento real,” e sim pela união dessas duas classes, pela forma que o primeiro é transformado no segundo por meio de atuações específicas em situações culturais particulares. O autor ainda diz que é a partir da concepção de que o homem dispõe de uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que se chega à ideia de que o que caracteriza o ser humano é rigorosamente a sua capacidade de diferenciação por meio da construção social de diferentes padrões culturais.

Daolio (1995) acrescenta que o próprio conceito de natureza pode ser diferente de uma sociedade para outra, sendo ele próprio uma construção cultural, pois, como afirma Rodrigues, “[...] desde que construída socialmente a natureza é variável culturalmente” (2006, p. 21).

Na linha de pensamento desenvolvida por Geertz (1989), na qual ser homem não é ser um homem qualquer, mas uma espécie peculiar de homem é possível discutir o corpo como uma construção cultural, visto que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Nesse seguimento, “todo

homem, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais no seu corpo” e o controle e uso do corpo apresentam-se, desta maneira, como fundamental ao surgimento da cultura. (DAOLIO, 1995 p. 34).

No corpo estão registrados todas as regras, normas e valores de uma sociedade, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca e “mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões, em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo” (DAOLIO, 1995 p. 36,37).

Considerando a cultura corporal no ambiente escolar, outros autores construíram os possíveis discursos, a exemplo de Betti (1992), que ao evidenciar a presença da Educação Física na escola, afirma que a função pedagógica desse componente é integrar e introduzir os educandos no mundo da cultura física.

Nesse seguimento, a cultura física, corporal ou motora se revela em uma parte da cultura mais extensa e integram as conquistas materiais e simbólicas específica de uma sociedade, envolvendo o exercício físico, a ginástica, a recreação, o treinamento esportivo, a dança, entre outros (NEIRA; UVINHA, 2009).

Em outro artigo, Betti (1993) refere-se à cultura corporal como estabelecida pela cultura geral ao mesmo tempo em que pode determiná-la no interior de uma relação dialética estabelecida entre as duas. O referido autor diz que a cultura corporal também pode ser vista como um segmento independente da realidade cultural, caracterizado pelo “[...] domínio dos valores e padrões das atividades físicas, dentre as quais destacamos as atividades institucionalizadas, como o esporte, a dança, o jogo e a ginástica” (BETTI, 1993, p.44).

Soares et al. (1992) colaboram para o entendimento da prática pedagógica da Educação Física na perspectiva da cultura corporal ao confirmarem que a condição do componente no currículo escolar deve tematizar as formas de atividades expressivas corporais, possibilitando uma reflexão pedagógica sobre o acúmulo das formas de expressão do mundo que o homem tem elaborado no transcorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal “que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (SOARES, et al. 1992, p. 38).

Nesse contexto Neira; Uvinha (2009), também afirma que a cultura corporal são conferidas as diversas manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da

dança e da luta e, para cada uma delas, cada grupo social constituirá uma determinada identidade, atribuindo-lhes sentido e significado diferentes naquela cultura que as produziu e reproduziu.

Em se tratando de manifestações culturais que reúnem gestualidades específicas, que expressam e representa uma cultura, possuindo assim, intenção comunicativa de ideias, sentimentos e formas de ser, portanto, à construção cultural de um povo (NEIRA & UVINHA, 2009 p. 38).

A linguagem corporal, ainda segundo os autores Neira & Uvinha (2009), é produzida individualmente pela lenta internalização de uma imensidão de gestos por meio de um intensivo diálogo com o ambiente cultural. Se a linguagem corporal for reconhecida enquanto função simbólica, a cada gesto serão atribuídos determinados sentidos/significados em compatibilidade com o contexto cultural de sua produção e reprodução, proporcionando assim, um corpo marcado e identificado em sua corporeidade.

Ao compreendermos a linguagem como um dos aspectos da cultura e, em consequência disso, a linguagem corporal vista como elemento gerador da cultura corporal, configura-se o conhecimento a ser tratado pela Educação Física no âmbito escolar. Nessa concepção, os autores ainda afirmam que:

A prática pedagógica da Educação Física numa perspectiva cultural e pautada nos pressupostos da pedagogia pós-crítica visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significados de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais (NEIRA; UVINHA, 2009, p. 42).

Segundo Gonçalves (1994), a Educação Física como ação educativa está relacionada de modo direto a corporalidade e ao movimento do ser humano. Envolve, conseqüentemente, um exercício intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, compreendendo as formas de atividade física, como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto. Esses moldes de atividade física são fenômenos culturais, e correspondem a formas de apropriação do mundo pelos homens, desse modo, são realidades sócio-históricas, integradas no processo dialético da história da humanidade.

Em relação às práticas escolares, a autora afirma que elas carregam a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas reproduzem as relações sociais que identificam a sociedade capitalista moderna. “Ao mesmo tempo que reproduz as

estruturas de dominação constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais” (GONÇALVES, 1994 p. 32).

Nesse sentido, encontramos nos PCN's (1997), a definição de que, o aspecto da cultura corporal intensifica a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, tendo em vista que, os seus conteúdos e as capacidades que se sugere a aperfeiçoar como produtos socioculturais configuram-se como direito de todos. Além disso, assume uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.

Ainda citando os PCN's (1997), a Educação Física possibilita a vivência e familiarização com diversas práticas corporais provenientes das mais diferenciadas manifestações culturais que influenciam e se fazem presente na vida cotidiana. Portanto, as danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas integram um extenso patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado, partindo assim para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais.

#### 2.4 JOGOS TEATRAIS E O TEATRO NA ESCOLA

Argumentar a respeito de uma experiência com a arte teatral na qualidade de atividade educacional de grande relevância, não é nada simples, uma vez que, propostas similares vêm sendo investigadas ao longo dos tempos, e continua estimulando o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos, visto que, as formulações históricas para essas questões estão ligadas as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade em diferentes épocas. Um grande desafio com relação ao pensamento acerca do valor pedagógico da arte está na tentativa de esclarecer, em que medida, a experiência artística pode ser compreendida na qualidade de ação educativa (DESGRANGES, 2011 p.21).

Na Base Nacional Comum Curricular (2016) diz que para o ensino da arte, o Teatro estabelece a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. “Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física” (BRASIL, 2016, p. 154). O documento ainda afirma que os processos de criação teatral passam por contextos de criação coletiva e colaborativa, por meio de

jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizadas pela interação entre atuantes e espectadores. Nesse sentido, “o fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (BRASIL, 2016, p.154).

O teatro tornou-se um significativo aliado da educação, com isso, a frequência a espetáculos passa a ser recomendada como relevante experiência pedagógica e essa grandeza educacional inerente ao ato de assistir uma encenação teatral, todavia, tem sido considerada, ocasionalmente, de maneira um tanto vaga, embasada em clichês do tipo: teatro é cultura (DESGRANGES, 2011). Em outros casos é entendido de maneira reducionista, evidenciando meramente “suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral” (DESGRANGES, 2011, p.21, 22).

Na tentativa de uma melhor compreensão acerca da questão na qual experiências artísticas (mais precisamente o teatro) podem contribuir de maneira educacional. Desgranges (2011) vai investigar uma pesquisa realizada pelo educador francês Philippe Meirieu no ano de 1992, com crianças e jovens extremamente desfavorecidos habitantes da cidade de Lião, pesquisa essa que se apresentou altamente rica e reveladora. Em entrevistas realizadas com estes indivíduos, foi percebido que uma das características marcantes desses educandos, “que se sentem fracassados pessoal e socialmente, é a absoluta incapacidade de pensar uma história, de pensar a própria história” (MEIRIEU, 1993, p. 14). O autor ainda esclarece que em conversa com estes educandos lhes foram pedido que falassem de si, contar sua história, assim, foi percebido a grande dificuldade que eles têm de articular a linguagem para falar da própria vida, o que consiste em relevante deficiência.

Meirieu (1993) ressalta que dos entrevistados, os mais habituados a frequentar salas de teatro, de cinema e a ouvir histórias demonstraram maior facilidade de criar uma narrativa, uma história, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. Por esse ponto de vista, chega-se ao entendimento de “quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história” (DESGRANGES, 2011 p. 22, 23).



Diante dessas revelações, Desgranges (2011), pôde perceber que no teatro, no que lhe diz respeito, uma narrativa é apresentada utilizando-se conjuntamente de vários elementos de significação como a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, entre outros. Com isso, certifica-se que “a experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a essa arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação” (DESGRANGES, 2011 p. 23). Assim, o autor relata que a imersão no jogo da linguagem teatral, estimula o espectador a perceber, decodificar e interpretar de forma pessoal os variados signos que compõe o discurso cênico.

Segundo o autor a linguagem é intrínseca à própria história, uma vez que o discurso histórico é sempre uma narrativa. Sendo assim, a história está viva no discurso vivo, e “apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e modifica-la ao seu modo. Compreender o passado situar-se no presente e sentir-se capaz de projetar-se no futuro” (DESGRANGES, 2011 p. 23-24).

Em outra linha de pesquisa acerca do teatro como desenvolvedor das capacidades humanas, Desgranges (2011), vai investigar as técnicas do Teatro do Oprimido, essa prática teatral que foi idealizada há mais de quarenta anos por Augusto Boal, certamente o homem de teatro brasileiro mais conhecido internacionalmente. O teatro de Boal teve enorme reconhecimento em países da Europa, bem como, em diversas outras nações, até porque o teatrólogo viveu muitos anos na França, onde desenvolveu e difundiu seu método.

Nesta prática teatral concebida por Boal, cada espectador é considerado um ator em potencial, no entanto, essa potencialidade não é vista como natural, sendo necessária uma ação para que isso aconteça. Nesse sentido, a participação do espectador nas práticas do Teatro do Oprimido precisa ser preparada metodicamente, visando um participante em estado de alerta pronto para agir. Como sugere o criador desse método, em primeiro lugar o participante é preparado com exercícios dramáticos, que tem por objetivo “ampliar a consciência de seu corpo e desenvolver as suas capacidades criativas e expressivas” (DESGRANGES, 2011 p.70). Sendo assim, entende-se que:

“Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o espectador estará habilitado para praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua

condição de espectador e assumir a de ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista” (BOAL, 1988 p. 143).

Após algumas experiências com exercícios dramáticos, sendo esses, propostas oferecidas gradualmente ao grupo de participantes preparando-os para que possam intervir diretamente nas cenas apresentadas. O Teatro do Oprimido pretende a partir dessas ações, “ajudar o espectador a transformar-se em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou na cena” (DESGRANGES, 2011 p.70).

Desgranges (2011) afirma que o convite de intervenção que se faz ao espectador do Teatro do Oprimido é chamado por seu idealizador de dramaturgia simultânea, assim, interpreta-se uma cena curta, de dez a quinze minutos, proposta por alguém do local onde esta acontecendo o evento, e que é improvisada pelos atores. A cena será mostrada até que o problema central seja apresentado e que se necessita encontrar uma solução, instante em que os atores interrompem a cena solicitando que os espectadores ofereçam soluções possíveis (DESGRANGES, 2011 p.70) e desse modo, os atores encenam de improviso todas as soluções propostas pelos espectadores, finalizando com um debate sobre a situação de opressão apresentada e a possibilidade das soluções apontadas pelos espectadores.

Em um segundo momento da intervenção proposta por Desgranges (2011), aos espectadores do Teatro do Oprimido, o convite é feito para uma intervenção mais diretamente na cena, trata-se do teatro- imagem, onde o espectador é provocado a se expressar sobre algum tema escolhido previamente, porém, ao invés de se manifestar usando palavras, o participante deverá comunicar-se por meio de uma imagem usando seus corpos.

O último estágio desta proposta é o teatro fórum (ou teatro-debate), no qual uma cena é apresentada pelos atores, seguindo o mesmo esquema dos estágios anteriores para a escolha de uma temática significativa, com uma situação de opressão comum àquela comunidade específica finalizando com perguntas aos participantes em relação ao desfecho da situação-problema (DESGRANGES, 2011). Por fim, o autor aponta que, havendo descontentamento, a encenação é reapresentada e proposta aos participantes que interfiram no momento que acharem necessário, a proposta então será a de modificar o papel dos atores, o opressor

passa a ser oprimido e vice-versa, sendo a discussão sobre a situação apresentada, o ponto chave dessa atividade teatral (DESGRANGES, 2011 p.72).

## 2.5 JOGOS DE IMPROVISAÇÃO E JOGOS TEATRAIS

O trabalho com o teatro vem sendo desenvolvido em diversas instituições educacionais e culturais, através da prática com jogos de improvisação. Isso acontece pelo fato de que nos exercícios, o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender e de ver teatro, estimulando os participantes a organizar o discurso cênico explorando a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral (DESGRANGES, 2011).

Os jogos de improvisação teatral são exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores realizam uma cena de maneira improvisada, sem ensaio, fazendo com que haja uma improvisação a partir de uma combinação prévia seguindo as instruções do coordenador do processo logo após as apresentações, onde o grupo conversa e analisa a experiência (DESGRANGES, 2011). O autor ainda considera que o valor educacional presente nessas práticas, deve ser compreendido a partir do significativo atributo pedagógico próprio da experiência teatral.

O sistema de jogos teatrais (*Theater Games*) foram sistematizados por Viola Spolin, nos Estados Unidos, a partir dos anos 1940. A autora foi bastante influenciada Stanislávski, no período em que este apresentou as ações físicas como procedimento na formação de atores, e por Neva Boyd, com quem aprendeu a importância dos jogos no processo educacional. Desde então, Viola desenvolveu um sistema objetivando o aprendizado da atuação teatral, com a intenção acessar a todos que desejam expressar-se através do teatro (DESGRANGES, 2011).

O sistema deste jogo chegou ao Brasil na década de 1970, trazido por Ingrid Dormien Koudela, responsável pela tradução dos livros da autora norte-americana, realizando estudos e diversos experimentos com os jogos teatrais, os quais apresentam resultados surpreendentes, fundindo-se rapidamente pelo país (KOUDELA, 2011).

Viola Spolin baseada nos jogos de regras, criou um sistema de exercícios para o treinamento do teatro, centrada em um objetivo inicial de libertar a atuação de crianças e amadores de comportamentos rígidos e mecânicos em cena (SPOLIN, 2010). A autora esclarece que este sistema de atuação, apoiado em jogos de

improvisação, tem a finalidade de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, partindo do método no qual o indivíduo, juntamente com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado elaborando coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral.

Neste sentido, Viola afirma que todas as pessoas são capazes de representar, tendo a capacidade de atuar e a cena é algo que se aprende, não sendo apenas um talento inato (SPOLIN, 2010). A autora acrescenta que, alicerçado no conceito dos jogos de regras, esse sistema recusa a presença de um professor autoritário, detentor do saber, propondo uma prática educacional na qual o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado, sendo que, o grupo trabalha e decide em conjunto e o professor participa e coordena o processo.

O processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais fundamenta-se a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador dos exercícios, para que o grupo, e cada um de seus integrantes elaborem suas próprias respostas (DESGRANGES, 2011). Segundo o autor as respostas de cada grupo são analisadas por todos os participantes, que vão, em função do foco, especificando o que funcionou ou não nas cenas.

Na medida em que o grupo vai compreendendo e resolvendo os problemas apresentados com as resoluções cênicas próprias e criativas, o coordenador da atividade vai propondo novos desafios, aumentando o grau de complexidade, o que vai levando o grupo a explorar os diversos aspectos da encenação, trabalhando os vários elementos da linguagem teatral, que vão sendo propostos como foco de investigação, por exemplo: a percepção espacial e cenográfica (ONDE), aos que se referem à construção de personagens (QUEM), e o desenvolvimento da ação dramática (O QUE) (KOUDELA, 2011).

A definição do foco de investigação em cada jogo teatral aponta para especificidade, o ponto de concentração do problema, com isso, ajuda o jogador a separar as técnicas teatrais complexas, explorando-as de maneira mais detalhada, facilitando o envolvimento do jogador com o problema, liberando-o para uma ação espontânea, nesse seguimento, os diferentes aspectos do aprendizado vão sendo trabalhados separadamente, mesmo que alguns aspectos não estejam em foco na cena, esses podem ser discutidos nas análises do grupo (SPOLIN, 2010).

Com relação à complexidade da sequência dos problemas, nesse sistema, o coordenador das ações durante os jogos, deve tornar gradativamente mais complexo as sequências dos problemas de atuação, a partir das respostas do grupo, dando continuidade em relação aos problemas anteriores, elaborando uma do processo que se desenvolve (DESGRANGES, 2011). O autor atenta para relevância na hora de escolher problemas desafio, que ponha em questão aspectos que sejam realmente significativos para o aprendizado do grupo.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO**

A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que através deste tipo de investigação o pesquisador tem a oportunidade de observar sentimentos, emoções que através de uma pesquisa quantitativa não seria possível encontrar tais resultados, uma vez que, na pesquisa qualitativa não tende a quantificar (FLICK, 2009). Ainda segundo o autor, por meio desta pesquisa interpretam-se as subjetividades dos resultados encontrados.

Nesse estudo, optou-se pela pesquisa de campo pela oportunidade de angariar informações e conhecimentos acerca de um determinado problema que até então não se obteve respostas ou suas hipóteses ainda não foram comprovadas, sendo possível desta forma, descobrir as relações que acontecem entre determinados fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2010). É interessante a realização deste tipo de investigação, pois é através do lugar natural no qual são acontecidos os fatos ou fenômenos que os participantes sentem-se mais confortáveis de realizar suas atividades rotineiras, não interferindo assim, no resultado da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010).

##### **3.1.1 Objeto de estudo pesquisa de campo e bibliográfica.**

A pesquisa-ação definida por Moreira & Caleffe (2006, p. 89-90) como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”.

De acordo com Minayo (2007, p. 22) “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”.

#### **3.2 CENÁRIO DO ESTUDO**

O local escolhido para a pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista José Leal Ramos, situada no município de São João do Cariri, estado da Paraíba. (Figura 1)

**Figura 1** – Localização geográfica da Escola Jornalista José Leal Ramos



**Fonte:** MORAIS, L.G.B. de L.

Conforme o *Projeto Político Pedagógico* da Escola.<sup>1</sup>

Fundada em 1988, inicialmente era conhecida como Escola Nossa senhora dos Milagres, tendo a modificação em seu nome, no ano de 2001 (PPP, 2014).

A Escola José Leal Ramos foi fundada no mês de março de 1988, primeiramente funcionou no prédio da Escola Nossa Senhora dos Milagres cedido pela Prefeitura Municipal de São João do Cariri, neste local funcionou até o ano 1989. No ano de 1990, passou a funcionar na Rua 15 de novembro no prédio da extinta Escola Cenecista Cariris, prédio este adquirido pela Prefeitura Municipal de São João do Cariri. Foi feito com a Secretaria de Educação e Cultura um comodato e a Secretaria fez uma reforma e ampliação no referido prédio. No ano de 1999 a Prefeitura fez também uma reforma no referido prédio. Somente no ano de 2003, em 30 de junho, a Escola José Leal Ramos encerrou as atividades nesse prédio e passou a funcionar num prédio próprio inaugurado no ano de 2003. A escola começou a funcionar neste prédio no dia 04 de julho de 2003, sendo um prédio de arquitetura moderna, atendendo aos padrões de exigência do MEC para uma Escola moderna (PPP, 2016).

De acordo com o referido documento, a estrutura física da escola é composta por 10 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala para os professores, 01 sala de suporte para Educação Física, 01 sala de apoio pedagógico, 01 sala de informática, 01 sala para a diretoria, 01 secretaria, 01 recepção, 03 banheiros, 01 refeitório, 01 cantina,

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Jornalista José Leal Ramos.

01 depósito, 01 laboratório de ciências, 01 sala de recursos, 01 quadra poliesportiva, 01 praça e 01 pátio.

Em relação à organização, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista José Leal Ramos oferecem modalidades de ensino nos turnos manhã, tarde e noite, com aulas de segunda à sexta-feira sendo divididos da seguinte maneira conforme quadro I, II e III:

**Quadro I – Composição das turmas do Ensino Fundamental II**

ANO	QUANTIDADE DE TURMAS	TURNO			
		Manhã	Qt. alunos	Tarde	Qt. alunos
6º ano	01	01	11	—	—
7º ano	01	01	09	—	—
8º ano	01	01	12	—	—
9º ano	01	—	—	01	18

Fonte: EEEFM Jornalista José Leal Ramos, 2017.

**Quadro II – Composição das turmas do Ensino Médio**

ANO	QUANTIDADE DE TURMAS	TURNO			
		Manhã	Qt. alunos	Tarde	Qt. alunos
1º ano	02	01	27	01	14
2º ano	02	01	20	01	14
3º ano	02	01	14	01	13

Fonte: EEEFM Jornalista José Leal Ramos, 2017.

**Quadro III – Composição das turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos**

CICLOS	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	TURNO
Ciclo III (5ª e 6ª séries)	01	20	Noturno
Ciclo IV (7ª e 8ª séries)	01	22	Noturno
Ciclo VI (1º e 2º anos Médio)	01	30	Noturno
3º ano – VII ciclo	01	11	Noturno

Fonte: EEEFM Jornalista José Leal Ramos, 2017.

A escola que é organizada pela gestão estadual, desenvolve projeto em parceria, a exemplo do PIBID Diversidade, desenvolvido pelo Centro de



Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tal projeto desenvolve suas ações seguindo a proposta pedagógica prevista pela escola. Sobre o PIBID Diversidade, seu objetivo é de promover o aprimoramento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas de educação básica do campo, como também fortalecer a iniciação docente dos estudantes deste Curso com sua inserção na Escola de Educação Básica do Campo.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram a professora da área de Linguagens e Códigos do Ensino médio que ministram as aulas de Língua Portuguesa e Cultura Corporal e 19 alunos do 2º ano do Ensino Médio, sendo 8 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista José Leal Ramos, situada em São João do Cariri, no Estado da Paraíba.

### 3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Foram incluídos na pesquisa os professores que ministram aulas de Cultura Corporal e Língua Portuguesa e os alunos do Ensino Médio, dos gêneros masculino e feminino.

### 3.5 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Foram excluídos os professores das áreas de Ciências humanas e sociais, Ciências da natureza e Matemática, além dos alunos que não estão matriculados no 2º ano do Ensino Médio.

### 3.6 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos para a coleta dos dados, foram utilizadas um diário de campo, no qual foram anotadas todas as informações referentes à sequência didática das atividades, bem como as vivências realizadas com os alunos do Ensino

Médio e um roteiro observacional. Esses tipos de instrumentos foram selecionados por serem importantes para que as dúvidas do pesquisador em relação aos fatores emocionais e sociais do participante sejam esclarecidas (MARCONI; LAKATOS, 2010; FLICK, 2009).

### 3.7 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O percurso metodológico para a realização desta pesquisa se desenvolve a partir de etapas, a primeira delas refere-se ao planejamento integrado feito com a professora da disciplina de Língua Portuguesa e com os (as) bolsistas colaboradores (as) do PIBID Diversidade (UFCEG/CDSA). Nesses encontros são apontadas sugestões, discutidas as primeiras ações em relação às motivações para a vivência literária, e realizada a seleção das obras literárias, de materiais e recursos a serem utilizados.

Para dar início efetivamente à pesquisa, o pesquisador entrou em contato com a direção da instituição, explicando o interesse em utilizar as informações acerca dos problemas enfrentados nas escolas e que necessitam da instituição de ensino. Os alunos foram apresentados ao projeto e a equipe do PIBID deu início às atividades voltadas para práticas de jogos teatrais. (Foto 1)

**Foto 1 – Apresentação do Projeto**



**Fonte:** SOUSA, A. B. de. (Julho/2015)

Após a apresentação do projeto, com ênfase no texto dramático, passamos para atividades de motivação com oficinas de *Jogos Teatrais* e encontros de leitura

literária para a escolha da obra a ser trabalhada, nesse caso escolhemos a obra *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna. A partir daí passamos para leitura de cordéis que deram origem à obra escolhida: “*O dinheiro*”; “*O Cavalo que defecava dinheiro*”, ambos de Leandro Gomes de Barros, e “*O Castigo da Soberba*”. Na sequência realizamos a elaboração do roteiro para encenação de alguns atos da obra escolhida, então, partimos para os ensaios com as respectivas falas dos personagens para a culminância com a socialização do Projeto de leitura dramática na IX Exposição Científica e Cultural da EEEFM Jornalista José Leal Ramos.

### 3.8 ANÁLISES DOS DADOS

Todas as informações colhidas durante o período da pesquisa foram interpretadas através da análise de conteúdos de Bardin, que passou por três etapas: 1. Pré-análise, 2. Descrição analítica e 3. Interpretação referencial, uma vez que em seus estudos ela procura apresentar “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 38).

### 3.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Pelo fato da pesquisa envolver crianças e adolescentes, bem como um grupo limitado de profissionais facilitando a identificação dos mesmos, foi necessário utilizar os aspectos éticos que são característicos de uma pesquisa científica. Assim, foram respeitadas as identidades dos participantes. Desta forma, optou-se pela utilização de nomes fictícios para a apresentação dos resultados obtidos.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 A LUDICIDADE E EXPRESSIVIDADE EM SALA DE AULA ATRAVÉS DOS JOGOS TEATRAIS**

A realização dos Jogos Teatrais como atividades de motivação para as aulas de leitura literária representou um recurso lúdico que enriqueceu de maneira bastante agradável os momentos de aprendizagem, possibilitando aos educandos (as) um estímulo ao desenvolvimento de várias habilidades. Entende-se por ludicidade aquelas atividades que propiciam momentos de prazer e integração entre os participantes (LUCKESI, 2000).

Araújo (1974) revela que o objetivo do teatro e dos jogos teatrais na escola não é o de formar atores profissionais, cenógrafos ou dramaturgos, diferentemente, a participação dos educandos nessas atividades deve levá-lo a estruturar melhor suas atitudes, a adquirir comportamentos que contribuam para expansão e afirmação de sua personalidade, ou seja, o teatro mais do que qualquer outra atividade escolar, pode desenvolver em seus educandos a socialização, incentivando-os a integrar-se em seu grupo.

Tais concepções vão de encontro com as ideias acerca da educação e prática pedagógica do trabalho docente, visto que: “Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científico e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos” (CASTELANI FILHO, et al., 2012, p.45). Assim, percebemos tais práticas foram vivenciadas com a turma do 2º ano do Ensino Médio que fez parte do projeto, no qual foram utilizadas atividades que estimularam os alunos e incentivou no processo ensino-aprendizagem por meio do jogo da mentira, jogo do ABC, Frases sorteadas, congela e encenação de provérbios.

#### **4.1.1 Jogo da mentira**

Três participantes jogam iniciando um diálogo ou uma ação sendo que um dos participantes procura sempre atrapalhar. Ao ouvir a palavra “MENTIRA”, proferida pelo atrapalhador, os jogadores precisam mudar o que acabou de fazer ou

falar. Neste jogo, o tema do diálogo deve ser sugerido pela plateia ou o restante do grupo. No momento inicial do jogo, por ser o primeiro, os jogadores (educandos) tiveram um pouco de receio em participar, porém não tivemos grandes dificuldades, pois, contamos com a colaboração dos mais extrovertidos da classe que se ofereceram para darmos início ao jogo.

Iniciamos o jogo dando as instruções e solicitando a plateia (educandos que não participavam desse jogo) que sugerissem um tema para darmos início ao diálogo cênico. Nesse momento toda a turma, que antes dera pouca importância para atividade, já se encontrava participando, dando sugestões, querendo participar de alguma forma.

O tema gerador, por ter sido sugerido pelo grupo, trás consigo uma carga de significação própria desse grupo de jogadores aproximando-os ainda mais da atividade pedagógica.

#### **4.1.2 Jogo do abc**

Um grupo de jogadores deve improvisar uma cena na qual cada fala deve iniciar a cena com uma frase em ordem alfabética até o final do alfabeto, o tema da cena sugerido pela plateia. Nesse jogo o grupo já se encontrava bem mais solícito a participar da atividade. Educandos que permaneceram quietos no jogo anterior, nesse, já se disponibilizaram a participar da atividade. Durante as instruções do jogo, foram vários os educandos que deram sugestões sobre o tema gerador, as interações dialógicas tomaram conta da experiência, cada um indicava uma temática que queria ver em destaque.

Por ser um jogo de improvisação cênica com a participação da plateia, os participantes sentiram-se com liberdade de improvisar suas ações de acordo com vontades, porém, sem esquecer as regras propostas no jogo.

Quando um jogador improvisava uma ação iniciando sua fala com a letra “A” por exemplo, o seguinte jogador já estava pensando na sua participação atento como deveria iniciar sua fala, com qual letra deveria começar.

O grupo nesse momento mostrava certa desenvoltura com a atividade desenvolvida. Quando alguém cometia um equívoco com a letra de início da frase a turma caía em risos, mas um tentava ajudar o outro a corrigir seu equívoco, nesse momento a felicidade se mostrava estampada na face de cada educando/jogador.

### **4.1.3 Frases sorteadas**

Durante a cena improvisada por um grupo de jogadores o mediador sorteia frases escritas em pedacinhos de papel pela plateia, no momento do diálogo e das ações da cena improvisada vai-se incluindo frases sorteadas na cena o que vai mudando o rumo da cena. O tema inicial pode ser sugerido pela plateia. Nesse jogo, a apatia inicial não fazia mais parte da turma, a grande maioria dos participantes da oficina de jogos teatrais queria cada vez mais participar dos jogos seguintes.

Desta vez a instrução principal do jogo era que cada um, que desta vez estava na plateia, escrevesse frases do seu cotidiano em um pedaço de papel para que um grupo menor, que desta vez estaria improvisando a cena a partir dessas frases.

Durante a escrita dessas frases a euforia toma conta da classe, cada jogador se sentia fazendo parte do jogo por estar contribuindo para sua construção. No momento que o mediador ia sorteando as frases o grupo que improvisava a cena ia construindo um diálogo, o qual ganhava sentido quando cada um se reconhecia no instante que identificava sua frase escrita na cena improvisada pelos colegas.

### **4.1.4 Jogo do congela**

Enquanto um grupo de jogadores improvisa uma cena, outro grupo observa, quando o mediador grita “CONGELA” os que estão de fora podem entrar na cena, podendo mudar o assunto das ações em cada entrada de cada competidor.

A cada jogo apresentado a dificuldade agora era de controlar os que queria participar da atividade. A turma encontrava-se solta, porém atenta às instruções do jogo, que nesse caso era para um grupo improvisar uma cena, também com a temática sugerida pela plateia de educandos/jogadores, o que muito lhes agradava por tratar de assuntos recorrentes das vivências de cada participante.

Durante a improvisação cênica, em dado momento, o mediador da oficina menciona a palavra “congela”, o grupo que está representando para como estátuas imóveis, momento que entra em cena o restante da turma e como escultores modelam os que estão congelados como queiram.

Com esse processo de modelagem cênica os jogadores fizeram várias interpretações da cena, à medida que iam modificando a cena ao mesmo tempo iam ajustando as ações a cada interrupção do mediador. O que estava dando certo eles mantinha, o que não estava muito adequado eles modificavam até que ficasse verdadeiramente importante e significativo para o grupo. (Foto 2)

**Foto 2** – Realização dos Jogos Teatrais



Fonte: SOUSA, A. B. de. (Agosto/2015)

#### 4.1.6 Encenação de provérbios

Jogadores recebem determinados provérbios populares e têm a incumbência de encená-los para que a plateia adivinhe a partir do desempenho teatral e de sua expressão corporal, qual é o provérbio em questão. Com o grupo totalmente integrado a atividade, seguimos a oficina de jogos teatrais com o jogo dos "provérbios populares". Pegamos uma lista desses provérbios, falamos ao "pé do ouvido" o provérbio que deveria ser encenado para o grupo de jogadores que estavam na improvisação sem que a plateia soubesse para que desvendassem o provérbio encenado. De acordo com cada improvisação os educandos faziam várias interpretações acerca dos provérbios populares em destaque. A cada provérbio desvendado mudávamos o grupo que estava improvisando, desse modo, praticamente todos educandos/jogadores participaram da atividade proposta.

Ao término de cada jogo teatral realizamos uma análise crítica do que foi desenvolvido durante as ações previstas nas instruções de cada jogo. Os educandos fizeram uma avaliação positiva da atividade, desejando que mais atividades nesse seguimento fossem desenvolvidas na escola, pois segundo eles os

jogos teatrais despertaram sua expressividade corporal, interpretação cênica, capacidade de improvisação e reação diante das problemáticas propostas pelos jogos.

#### 4.2 O VALOR PEDAGÓGICO E A EXPERIÊNCIA TEATRAL COMO ELEMENTO INTEGRADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os jogos teatrais possibilitam aos educandos a percepção do corpo como uma forma de comunicação em toda sua extensão, por meio dos sentidos, da linguagem corporal, da linguagem verbal, dos jogos teatrais que preparam e integram a turma para o início das experiências de dramatização propriamente dita (RUGNA, 2009).

Assim, o professor mediador deve estar sempre disponível a acolher as produções lúdicas do educando e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender, pois acolhimento do jogo significa o acolhimento da cultura lúdica, o que submete a compartilhar com o educando suas brincadeiras, seus jogos, suas histórias, curiosidades, seduzindo-as a descobrir e descobrir-se, a criar e criar-se, enfim, conhecer-se (SOMMERHALDER, 2011).

A utilização dos jogos teatrais com a turma do 2º ano do ensino médio oportunizou trabalhar o indivíduo como um todo, além de promover alguns benefícios em relação à pronúncia das palavras e o emprego da concordância nas aulas de literatura e língua portuguesa, como também o desenvolvimento da sequência lógica contada pelos discentes e, por conseguinte, a interpretação. Os (as) educandos (as) se sentem animados ao exercitar tais atividades lúdicas, pois facilitam muito a compreensão e motivam a aprendizagem.

Segundo Spolin (2010), o jogo teatral é uma maneira natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal essencial para a experiência, desenvolvendo as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. A autora ainda diz que, as habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se e recebendo todo estímulo que o jogo tem para oferecer.

Na sequência das aulas anunciamos para a turma a experiência de leitura com a obra *“O Auto da Compadecida”* do escritor paraibano Ariano Suassuna. A



peça foi bem recepcionada pela turma que já conhecia a sua versão em microssérie. A referida obra nasceu da fusão de três folhetos de cordel: “*O enterro do cachorro*”; “*O cavalo que defecava dinheiro*” e “*O castigo da soberba*”. Sabendo disso, foi proposta antes da leitura da obra, a leitura da poesia popular, tendo em vista a observar a relação intertextual.

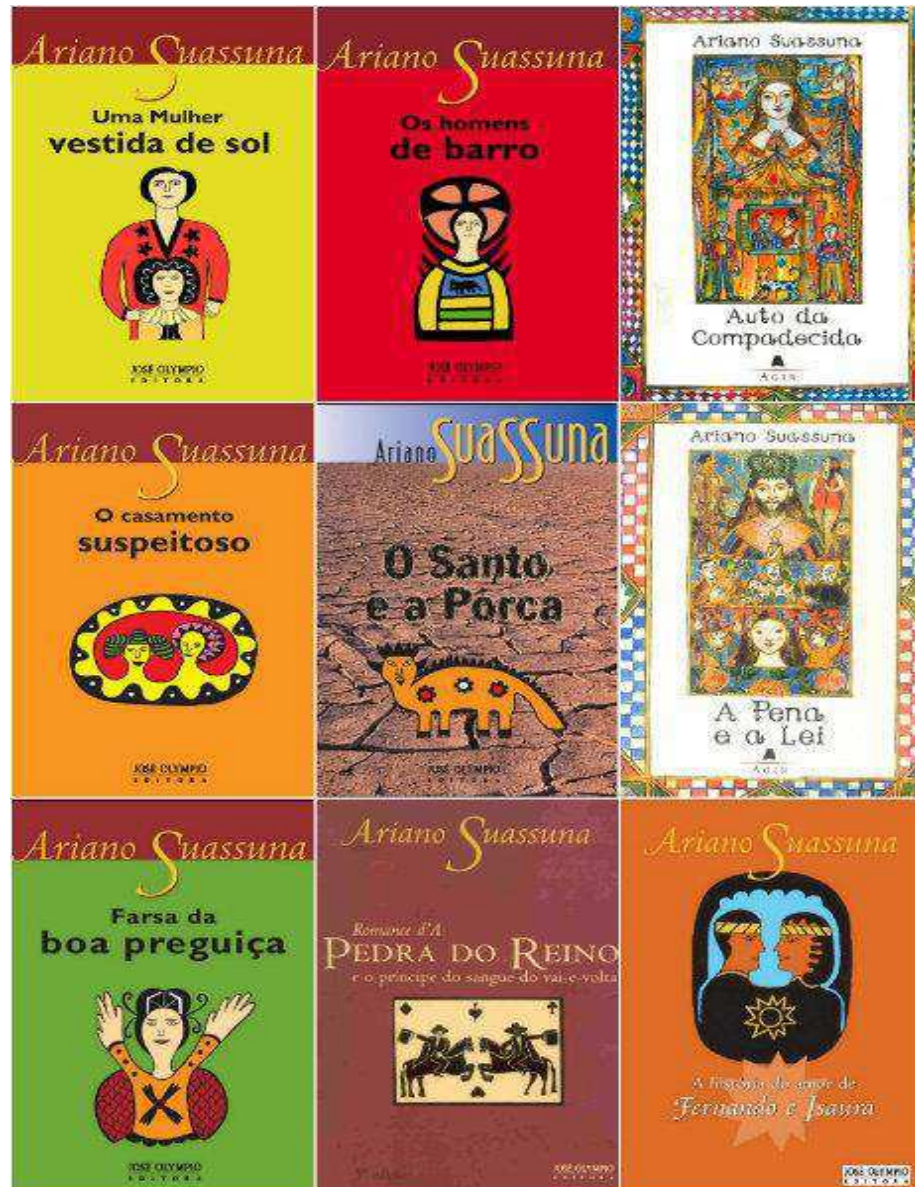
Para a leitura dos cordéis foi privilegiado o Jogo Dramático, no qual cada aluno (a) jogador, lia de forma expressiva cada estrofe, sendo essa leitura oral realizada por vários (as) alunos (as). Após a leitura, a turma já enfatizou a diferença de tom/ritmo de cada leitor (a), alguns leram pausadamente, já outros imprimiam mais emoção à leitura de certos versos do cordel em estudo.

O Jogo Dramático pode ser caracterizado como uma atividade grupal, na qual o jogador elabora por si e com os outros as criações cênicas, utilizando-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de averiguação e apreensão da linguagem teatral, desenvolvendo no processo, as possibilidades expressiva e analítica, habilitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para esclarecimento dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral, estimulando ainda, a tornar-se um observador em sua relação com diversas produções espetaculares (DESGRANGES, 2011).

O clima estava propício a um bom trabalho, e quando a leitura oral terminou, ouvimos as primeiras inferências acerca do folheto, bem como realizamos alguns questionamentos. Com isso, promovemos um caloroso debate sobre as questões sociais postas em tal poema, sobretudo, as situações que estabeleciam o diálogo intertextual com as cenas do “*Auto da Compadecida*”.

Em outro momento fizemos uma breve apresentação do literato Ariano Suassuna e de suas principais obras (as quais havíamos trazidos da Biblioteca da escola) e ressaltamos a importância de suas obras no cenário da literatura brasileira. Esse contato físico com a obra e a exploração dos elementos paratextuais consiste também numa etapa importante a ser considerada na experiência com o texto literário. Seguem representações de alguns livros de Ariano Suassuna que demonstramos, tendo em vista estimular a busca por outras fontes de leituras.

Figura 2 – Obras literárias de Ariano Suassuna



Fonte: SOUSA, A. B. de. (Agosto/2015)

A aula seguinte destinou-se ao início da leitura na íntegra da peça *Auto da Compadecida*. Antes desse momento de maior convivência literária, foi realizada uma breve abordagem acerca das características do gênero texto teatral escrito, uma vez que a turma teria contato com essa tipologia.

Em seguida, promovemos a leitura compartilhada da obra em estudo e os (as) educando (as) responderam muito bem a essa metodologia, de viés mais dialógico, que permitiu um debate mais envolvente acerca das questões temáticas suscitadas,

sobretudo, a avareza humana e suas amargas consequências com desfecho moralizante conforme os preceitos do cristianismo católico.

A próxima etapa correspondeu à exibição do filme baseado na peça teatral homônima de Ariano Suassuna, *Auto da Compadecida*, uma comédia que mistura regionalismos e religiosidade para contar a história de dois nordestinos. Em quatro episódios, narra às aventuras de João Grilo, um sertanejo desnutrido e malandro que faz da esperteza seu modo de ganhar a vida, e seu companheiro de estrada Chicó, um mentiroso compulsivo e covarde, metido a valente e conquistador.

Após toda essa vivência de leitura literária, os passos seguintes consistiram em produzir um roteiro teatral que privilegiasse os principais trechos da peça e/ou dos episódios do filme *Auto da Compadecida*. Para tanto, foi necessário uma discussão com a turma envolvida no projeto para contemplar as cenas que mereciam maior evidência, que ficaram assim sistematizadas em cinco atos: *ATO I: O Emprego; ATO II: A morte da cachorra; ATO III: O pulo da gaita; ATO IV: O Julgamento; e ATO V: Romance entre Chicó e Rosinha*.

Assim, podemos perceber que a inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica e da adoção dos princípios da educação pela ação proposta nesta atividade, possibilitou o aproveitamento das áreas artísticas no currículo escolar como propões (KOUDELA, 2011). A autora ainda afirma que a experimentação de novas práticas de ensino e, principalmente a diversificação de atividades escolares, possibilita a inclusão na escola e nas atividades relacionadas com educação física, jogos educacionais, música, cinema e teatro.

Com o roteiro teatral concluído iniciaram-se as leituras dramáticas, antes, foram feitas a divisão dos personagens e também a leitura das indicações cênicas. A leitura do roteiro teatral para aqueles discentes era uma experiência nova, mas que estava agradando e envolvendo todos os participantes, inclusive aqueles que tinham apatia por leitura. Dando continuidade às ações do projeto, iniciaram-se os ensaios para organização do Espetáculo que seria apresentado na IX Exposição Científica e Cultural da Escola. Desgranges (2011) relata que a imersão no jogo da linguagem teatral, estimula o espectador a perceber, decodificar e interpretar de forma pessoal os variados signos que compõe o discurso cênico. (Foto 3)

**Foto 3** – Ensaios para o Espetáculo Teatral



**Fonte:** SOUSA, A. B. de. (Agosto/2015)

Em 15 e 16 de Outubro de 2015 realizou-se a IX Exposição Científica e Cultural da Escola Estadual Jornalista José Leal Ramos. Nesse evento ocorreu a socialização do projeto interdisciplinar da escola *Entre livros e leitores: vivenciando múltiplos saberes com a leitura literária no espaço escolar*, do qual integra esta vivência dramático-literária do projeto PIBID Diversidade – Área de Linguagens. Nesta oportunidade, a turma do 2º ano do Ensino Médio socializou o Espetáculo Teatral. Veja a seguir registros dessa significativa experiência: (Foto 4).



**Foto 4** – Registros da peça *Auto da Compadecida: um Espetáculo da Cultura Popular Nordestina*



**Fonte:** SOUSA, A. B. de. (Outubro/2015)

Esta vivência possibilitou aos alunos o conhecimento literário, conhecimento do mesmo e do outro, respeitando o individual e o coletivo, resignificando o “ser” humano. A esse apontamento Geertz (1989) relata que “tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 64).

Essa convivência dramático-literária possibilitou ainda o contato particular que todos (as) aprendizes envolvidos estabeleceram com os textos literários (cordéis, peças, roteiro teatral). Seguindo um percurso metodológico voltado para apreciação contínua com os gêneros literários, realizamos atividades com diferentes abordagens em sala de aula e isso propiciou uma convivência mais demorada e significativa com os textos. Assim sendo, partilhamos com nossos alunos as sensações provocadas pela Literatura e pelos Jogos Teatrais, aproximando-os de suas expressões corporais, de suas emoções, de suas posturas diante da vida, além de motivar reflexões e críticas sobre a realidade sugerida em tais textos literários.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de Jogos Teatrais com os alunos da Escola Jornalista José Leal Ramos através do projeto PIBID Diversidade na área de Linguagens e Códigos, oportunizou trabalhar o indivíduo como um todo, além de alguns benefícios linguísticos em relação à pronúncia das palavras e a concordância dentre outros. Os (as) educandos (as) se sentem animados ao exercitar tais atividades lúdicas, pois facilitam muito a compreensão e aprendizagem, sobretudo possibilitou aproximá-los da leitura literária, a exemplo da vivência com a obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, bem como, de outras obras literárias.

A observação que fizemos com relação às práticas de leitura no espaço educacional revelou um pouco da carência de uma prática de leitura diferenciada e diversificada. Por meio das atividades desenvolvidas tentamos suprir um pouco dessa carência. Percebemos, com isso, o interesse e a participação efetiva dos discentes ao longo da execução das estratégias de leitura, a exemplo dos Jogos Teatrais, um espaço de aprendizagem que vem desenvolvendo práticas leitoras cativantes e mediadas. Portanto, é fundamental que os educadores sejam leitores assíduos e que saibam incentivar a formação de novos leitores, a fim de que os educandos possam exercer o direito de serem despertados pelo prazer de ler.

A partir dessa vivência da prática docente do PIBID Diversidade na escola do campo foi possível constatar que o trabalho com a Cultura Corporal por meio dos Jogos Teatrais, associado à Leitura Literária, permite ao professor criar, em sua prática, experiências de ensino que motivem os educandos a compreenderem o que estão estudando, familiarizando-os com a linguagem teatral contemplada em especial nos textos literários, possibilitando aos jovens leitores camponeses a capacidade de estabelecer relações cognitivas entre a linguagem literária e conceitos da vida real.

Finalmente percebemos que a Literatura interligada a atividades lúdicas possibilitou um diálogo multidisciplinar. Foi nesse sentido que o referido trabalho almejou efetuar práticas pedagógicas que contemplou as especificidades do ensino da Literatura e da Cultura Corporal, vinculado aos jogos teatrais e, conseqüentemente favoreceu para aqueles educandos (as) que revelam certas carências de leitura, bem como da expressão corporal no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. Ed. Vila Velhas, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.
- ARAÚJO, Hilton Carlos de. **Educação através do teatro**. Rio de Janeiro: Editex, 1974.
- BARDIN, Laurence; **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 1, Número 1, 2002.
- BETTI, Mauro. Cultura corporal e cultura esportiva, **Revista Paulista de Educação Física**, vol. 7, n. 12, p. 44-51, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BRACHT, Valter. Educação física: conhecimento e especificidades. In: SOUSA, E.S. & VAGO, T. M. (orgs.). Trilhas e partilhas – **Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- BRACHT, Valter. Et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**, 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**, 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.



CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo,** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões,** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.** 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec/ Edições Mandacaru, 2011.

ENID DIVERSIDADE. **PIBID Diversidade: O Direito a iniciação a docência como valorização profissional e fortalecimento da escola pública.** Disponível em: <<https://www.doity.com.br/iii-enid-diversidade>> Acesso em: 30/08/2017.

FERREIRA, Taís. **Jogando os dados: os jogos teatrais como possível metodologia de construção de dados em estudos de recepção teatral.** Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/plateroeeu/texto-19-artlgodosiEtaisferreirafenixjanfevmarabr2010>> Acesso em: 30 de ago. 2017.

FLICK, Uwe; **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana. **O jogo dentro e fora da escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação.** Campinas: Papyrus, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: perspectiva, 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos,** São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1**: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, DP & A, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; UVINHA, Ricardo Ricci. **Cultura corporal**: diálogos entre educação física e lazer, Petrópolis: Vozes, 2009.

ROCHA, Viviane Maria Almeida; SOUSA, Patrícia de Farias. Jogos teatrais como estímulo a leitura literária: relato das vivências do PIBID com a obra Romeu e Julieta. **Anais ENLINJE**. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/veristas/enlinje/trabalhos/TRABALHO\\_EV063\\_MD1\\_SA6\\_ID664\\_25072016114823.pdf](https://editorarealize.com.br/veristas/enlinje/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA6_ID664_25072016114823.pdf)> Acessado em: 30 de ago. de 2017.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Dois Pontos, 2006.

RUGNA, Betina. **Teatro em sala de aula**. São Paulo: Alaúde Editorial, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, São Paulo: Cortez/Autores associados, 1991.

SOARES, Carmen Lucia. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOMMERHALDER, Aline; ALVEZ, Fernando Donizete. **Jogo e educação da infância**: muito prazer em aprender. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1987.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

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

TAFFAREL, Celi Zulke. Educação Física: Referências curriculares para a rede pública do Estado da Bahia. **Rascunho digital**. Disponível em: < <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=834>>. Acessado em: 30 de agosto de 2017.

**APÊNDICE**

Roteiro Teatral “AUTO DA COMPADECIDA” (ARIANO SUASSUNA)

**I CENA – O EMPREGO**

**(FRENTE A PADARIA)**

**CHICÓ:** (Grita) Pô de casa!

**PADEIRO:** Pô de fora! Quem é?

**CHICÓ:** Sou eu, é sou eu mesmo. Ouvi dizer que o senhor tá precisando de ajudante.

**PADEIRO:** Por quê? Que me ajudar é?

**Chico:** Sim.

**PADEIRO:** Pois pode ajudar. Ajuda e Dinheiro são duas coisas que não se enjeitam. (Entrega um balaio de pão para Chicó)

**CHICÓ:** Quanto você paga?

**PADEIRO:** Eu já tô deixando você me ajudar, você que mais o quê? (Segue caminhando e Chicó acompanha).

**JOÃO GRILO:** Eu não disse que você tinha a cara de besta Chicó!

**DORA:** (Toda interessada e oferecida olha para Chicó) Você tá parado é?

**CHICÓ:** Parado, esfomeado e aperriado.

**JOÃO GRILO:** E doido pra ajudar.

**DORA:** Pois o emprego é seu.

**PADEIRO:** Tudo bem o emprego é seu.

**JOÃO GRILO:** E o salário?

**DORA:** O salário é pouco.

**PADEIRO:** mas em compensação o serviço é muito!

**JOÃO GRILO:** Serviço muito precisa de dois ajudantes.

**PADEIRO:** Eu pago os dois pelo preço de um.

**JOÃO GRILO:** E quanto é o preço de um?

**DORA:** Cinco tostões.

**JOÃO GRILO:** (grita) Cinco tostões tá bom pra tu Chicó?

**CHICÓ:** Pra mim tá.

**JOÃO GRILO:** Vamos fazer essa conta, Chicó trabalha por dois ganha cinco tostões pelo preço de um, eu trabalho por mais dois e recebo pelo preço de um.

**CHICÓ:** Eu vou fazer tudo sozinho é?

**JOÃO GRILO:** Claro que não, né Chicó, mas da metade você dá conta.

**CHICÓ:** Mas da metade vá lá!

**JOÃO GRILO:** (Fazendo os gestos com as mãos) Chicó trabalha por dois e ganha o preço de um e dá conta da metade do serviço e eu trabalho por dois, ganho preço de um e dou conta da outra metade do serviço.

**PADEIRO:** Nada disso, eu falei dois pelo preço de um.

**JOÃO GRILO:** Mas o senhor tá ganhando quatro pelo preço de dois, Patrão, o que ia dá no mesmo.

**PADEIRO:** E é?

**DORA:** É... Não sabe fazer conta não é?

**PADEIRO:** Então tá fechado. (Finaliza a Cena)

.Roteiro Teatral “AUTO DA COMPADECIDA” (ARIANO SUASSUNA)

### **III CENA – A GAITA MILAGROSA**

(Severino saindo da Igreja com João Grilo sendo puxado pelo colarinho da camisa e o jogo no chão)

**SEVERINO:** O amarelo mais amarelo que eu vou ter o prazer de matar.

(O Capanga aponta o rife para João Grilo que está deitado no chão).

**JOÃO GRILO:** (clama) Um momento! Antes de morrer eu lhe queria fazer um grande favor.

**SEVERINO:** Qual é? (Puxando Chicó pela camisa)

**JOÃO GRILO:** Dá-lhe essa gaita de presente!

**SEVERINO:** Pra que eu quero uma gaita de presente?

**JOÃO GRILO:** É pra nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer.

**SEVERINO:** Que história é essa? Já ouvi falar em chocalho bento que benze mordida de cobra (ajeita o gatilho do rifle), mas de gaita que cura ferimento de rifle é a primeira vez.

**JOÃO GRILO:** (Gritando) Mas cura, essa gaita foi benzida por meu Padim Ciço pouco antes dele morrer.

**SEVERINO:** Só acredito vendo.

**JOÃO GRILO:** Pois não, queira a Vossa Excelência me ceder o seu punhal.

**SEVERINO:** Olhe lá!

**JOÃO GRILO:** Tenho cuidado, se eu tentar alguma coisa pro seu lado queime.

**SEVERINO:** Aponte o rifle pra esse amarelo, que é desse povo que tenho medo. E agora?

**JOÃO GRILO:** Agora eu vou dá uma punhalada na barriga de Chicó.

**CHICÓ:** OXE! Na minha não.

**JOÃO GRILO:** Mas homem deixe de moleza Chicó, depois eu toco na gaita e você vive de novo. (Fala baixinho) A bexiga, a bexiga!

**CHICÓ:** Não, muito obrigado João, mas eu não quero não!

**JOÃO GRILO:** Eu não já disse que depois eu toco a gaita.

**CHICÓ:** (Com uma pedra na mão) Então vamos fazer o seguinte, você leva a punhalada e eu toco a gaita.

**JOÃO GRILO:** Homem, quer saber do que mais, vamos deixar de conversa e tome lá (dá a punhalada na bexiga que está presa na barriga de Chicó) (fala baixinho) A bexiga! Morre desgraçado!

**CHICÓ:** (Chicó cai no chão desfalecendo)

**JOÃO GRILO:** Está vendo o sangue?

**SEVERINO:** Tô, de você ter dado a facada isso eu nunca duvidei, agora eu quero ver é você curar o homem.

**JOÃO GRILO:** É já (Começa a tocar a gaita - Música... Chicó começa devagarzinho mexendo os dedos e depois dança com João Grilo)

**SEVERINO:** Você não tá sentindo nada?

**CHICÓ:** Nadinha!

**SEVERINO:** E antes?

**CHICO:** Antes quando?

**SEVERINO:** Antes de João tocar a gaita.

**CHICÓ:** Ah, tava morto!

**SEVERINO:** Morto?

**CHICÓ:** Completamente morto. (Voz bem lesa) Vi Nossa Senhora e o meu Padim Ciço no céu.

**SEVERINO:** Mas em tão pouco tempo, como foi isso?

**CHICÓ:** Não sei, só sei que foi assim!

**SEVERINO:** Diga, o que foi que Padim Ciço lhe disse.

**CHICÓ:** Disse assim: Essa gaitinha que eu abençoei antes de morrer entregue ela a Severino, que necessita muito mais dela do que você. (Música instrumental solene)

**SEVERINO:** Meu Deus! Só pode ter sido mesmo meu Padim Ciço.

**CAPANGA:** E com uma gaita que desmata até eu quero gostaria de matar esse povo.

**SEVERINO:** João me dê essa gaita.

**JOÃO GRILO:** (Puxa a gaita de Severino) Então me solte e solte Chicó.

**SEVERINO:** Não pode ser João! Eu matei o padeiro, sua melhor, o padre e o bispo e eles morreram esperando por vocês. E se eu não matar eles vêm de noite me perseguir, porque será uma injustiça.

**JOÃO GRILO:** Não faça isso, eu lhe dei a oportunidade de conhecer meu Padim Padim Ciço, você paga desse modo.

**SEVERINO:** De conhecer meu Padim Ciço eu nunca tive essa sorte.

**JOÃO GRILO:** Pode conhecê-lo agora.

**SEVERINO:** Como?

**JOÃO GRILO:** Seu Caba lhe dá um tiro de rifle e você vai visitá-lo depois eu toco a gaita e depois o senhor volta.

**SEVERINO:** E se você não tocar?

**JOÃO GRILO:** Não vê que eu não faço uma miséria dessa. Garanto que toco.

**SEVERINO:** Sua ideia é boa, mas por segurança entregue a gaita ao meu cabra. (João Grilo corre e entrega) E agora eu levo um tiro e vejo meu Padim Ciço?

**JOÃO GRILO:** VÊ! Não vê Chicó?

**CHICÓ:** Vê demais, tá lá vestida de azul com uma porção de anjinhos ao redor. Disse assim: Diga a Severino que eu quero vê-lo.

**SEVERINO:** Ah, eu vou. Atire!

**CAPANGA:** Capitão!

**SEVERINO:** Atire cabra frouxo que eu to mandando!

**CAPANGA:** Vamos embora que a volante já deve ter sido avisada.

**SEVERINO:** Atire!

**JOÃO GRILO:** Oh homem, atire de uma vez, pelo amor de Deus.

**CAPANGA:** hum eu não gosto de matar chefe não, mas tem de matar.

**SEVERINO:** Espere! Não esqueça de tocar na gaita.

**CAPANGA:** Não tem cuidado não Capitão.

**SEVERINO:** Então atire! (O capanga atira em Severino)

**CAPANGA:** E os macacos estão chegando... (Sons de tiros) O capanga toca, toca a gaita. Capitão!

**JOÃO GRILO:** Deixe o Capitão falar mais bocadinho com Padim Ciço.

**CAPANGA:** Desgraçado, você matou meu Capitão. (Ele foge dos tiros)

**JOÃO GRILO** (Rouba o dinheiro dos bolsos de Severino e corre para Igreja, mas antes de fechar a porta sofre um tiro do Capanga e morre) Música triste!

**CHICÓ:** João, João você vai morrer!

**JOÃO GRILO:** Acho que vou Chicó!

**CHICÓ:** João você não pode morrer.

**JOÃO GRILO:** Eu só lamento não poder gastar o dinheiro da porca da bisavó de Dona Rosinha (morre).

**CHICÓ:** (Guarda o dinheiro.)

(A palhaça entra com uma vela e coloca nas mãos de João Grilo) FINALIZA A CENA