O JOGO DRAMÁTICO E O TEATRO DE BONECOS PARA PROFESSORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires[1]
Ana Cristina Marinho Lúcio[2]

Resumo: neste trabalho, relatamos a experiência do curso de formação **Maria Clara Machado na sala de aula**: o jogo dramático e o teatro de bonecos para professores. Realizamos cinco encontros, nos quais os participantes relataram a sua experiência com o texto dramático; leram peças; vivenciaram o jogo dramático e o teatro de bonecos como uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, principalmente, para as crianças, sem nos desviarmos do nosso foco principal – a leitura do texto dramático; e, por fim, avaliamos o curso. Para isso, recorremos às reflexões teóricas, em especial, de Maurice Tardif (2002), Maria Clara Machado (2001), Cristina Melo (1998) e Viola Spolin (2007), que fundamentaram este estudo.
Palavras-chave: Maria Clara Machado; Ensino; Teatro.

1. Professora Doutora em Literatura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
2. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras.

Abstract: in this article, we describe the experience of the training course called **Maria Clara Machado in the classroom**: the dramatic play and puppet theater for teachers. We held five meetings, in which participants reported their experience with the dramatic text; read plays; experienced the dramatic play and the puppet theater as ways to make lessons more dynamic and attractive, especially for children, without straying from the main focus – the reading of the dramatic text – and finally evaluated the course. In order to achieve this, we made theoretical reflections of the contributions of Maurice Tardif (2002), Maria Clara Machado (2001), Cristina Melo (1998) and Viola Spolin (2007), on which this study was based.
Keywords: Maria Clara Machado; Teaching: Theater

1 Introdução: a concepção do Curso de Formação de Professores

Desde o Mestrado (2006), quando elaboramos uma proposta metodológica para trabalhar o texto dramático no Ensino Médio, a partir das reflexões de Cristina Melo (1998), havia o desejo de promovermos um curso de formação de professores. Retomamos esta ideia de uma forma diferente, com outro público e com peças infantis durante o Doutorado. Para isso, escolhemos a cidade de Areial, por se tratar de um público

com condições menos favoráveis, principalmente em termos econômicos, e com dificuldade de obter formação, por ser um município pequeno e distante da capital do Estado, embora seja um pouco mais próximo de cidades maiores, como Campina Grande. A escolha se deu também pela facilidade de acesso de nossa parte, porque já conhecíamos pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação da referida cidade.

Para o curso, inscreveram-se 27 pessoas, a maioria constituída de professores em exercício, alguns afastados temporariamente de sala de aula, outros em salas de acompanhamento de alunos com necessidades especiais ou com dificuldade de aprendizagem, e apenas duas que ocupam cargos administrativos na prefeitura. A maior parte já atua em sala de aula entre 14 e 29 anos, e apenas uma professora ministra aula há 6 anos. Com exceção de três professores que concluíram apenas o Curso Logos II, a maior parte é formada no Curso Pedagogia em Serviço, um curso superior especial oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba, para professores que atuam em sala de aula, mas não possuíam graduação; duas concluíram o curso regular de Letras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e uma terminou Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Nesse trabalho, Maurice Tardif (2002) nos orientou, através do livro **Saberes docentes e formação profissional**, por refletir sobre a prática do professor em sala de aula,

discutindo os saberes que a fundamentam a partir da realidade individual e social desse público. O autor relaciona o saber do professor aos condicionantes e ao contexto de trabalho, procurando estabelecer uma ponte entre os aspectos sociais e individuais do docente. Ele postula a "idéia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática" (TARDIF, 2002, p.12). Nesse sentido, o crítico aponta para os perigos do *mentalismo* e do *sociologismo,* que pregam, respectivamente, a redução do saber a processos mentais, baseados na atividade cognitiva dos indivíduos, e a eliminação completa da contribuição dos atores na construção concreta do saber, reduzindo-a a uma produção social encerrada em si mesma.

Em suma, Tardif (op. cit.) se opõe ao mentalismo porque defende, em primeiro lugar, a ideia de que o saber é social, pois é partilhado por todo um grupo de agentes com uma formação comum, que trabalham numa mesma organização, sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. Em segundo, a posse e a utilização desse saber "repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização". Em terceiro, o objeto desse saber são práticas sociais. Em quarto, o que os professores ensinam e sua forma de ensinar se transformam com o tempo e com as mudanças sociais. E, por último, esse saber é adquirido "no

contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho" (TARDIF, op. cit., p.12; 14).

Diante disso, o pesquisador alerta para que não caiamos no outro extremo – o sociologismo, pois, embora o saber dos professores seja profundamente social, não deixa de ser "o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo". Ele defende que, por um lado, o saber dos professores depende das condições concretas, nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Logo, a sua perspectiva procura "situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, id. ibid, p.15-16), baseando-se em vários fios condutores:

- **Saber e trabalho**: "o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula" (p.16-17);
- **Diversidade do saber**: o saber dos professores é heterogêneo, visto que envolve conhecimentos e um saber-fazer muito variado no próprio exercício do

trabalho, procedendo de diversas fontes e de natureza diferente;

- **Temporalidade do saber**: o saber dos professores é temporal, porque foi adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional;
- **A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber**: "os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" (p.21);
- **Saberes humanos a respeito dos seres humanos**: o trabalho deve ser interativo, no qual "o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana" (p.22);
- **Saberes e formação dos professores**: parte da necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes docentes e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, e expressando a vontade de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino e os saberes

desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas nos cursos de formação de professores.

O curso foi ministrado com base nesses fios condutores, principalmente, o quarto e o sexto, haja vista que sugerimos experiências que deveriam ser vivenciadas na sua prática cotidiana e de acordo com a realidade de cada sala de aula, de modo que o professor poderia adequá-las ou modificá-las livremente. Assim, não poderíamos ignorar a experiência pessoal e profissional dos participantes do curso, bem como não bastava vivenciar as sugestões metodológicas apenas com eles durante a realização da formação sem que retornassem para contar e avaliar o seu trabalho em sala de aula com o texto dramático. Para Maurice Tardif (op. cit.), a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional, esses saberes passarão a ser reconhecidos. Nesse caso, era necessário que os professores refletissem, adequassem, modificassem e experimentassem as propostas que levamos para o curso, com o objetivo de validá-las e reconhecê-las como um conhecimento construído por ele também para melhorar a sua prática pedagógica.

Certamente, teria sido mais produtivo se tais propostas fossem produto do trabalho conjunto com todos os professores, porém o tempo disponibilizado para a realização da formação não

foi suficiente para começarmos dessa maneira. Por isso, levamos as propostas já elaboradas, sem a contribuição dos professores, embora experienciadas nas salas de aula em que lecionamos.

Por fim, segundo Tardif (2002), nas sociedades contemporâneas, "o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si" (p.35). Essa visão enfatiza apenas a dimensão da produção, sem evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais. Por não partilhar dessa postura, fomos encontrar os professores dentro da realidade em que lecionam, a fim de refletir com eles sobre os saberes que foram produzidos no meio acadêmico, mas que tinham de ser vivenciados em salas de aula reais e diversificados com o intuito de testar a sua exequibilidade, viabilidade e funcionalidade. Caso contrário, poderiam ser apenas "letras mortas" em um papel, que jamais cumpririam o seu objetivo e nem atingiriam o seu alvo.

2 Primeiro encontro: início do curso

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 24 de setembro de 2008, no período da tarde, em uma sala de aula da Secretaria de Educação da cidade de Areial, Paraíba. Primeiramente, fomos apresentados à turma pela secretária de Educação, Agmar

Mariath Guimarães Silva; falamos do curso e do seu objetivo, bem como da nossa experiência em sala de aula.

Em seguida, pedimos para que cada um se apresentasse e falasse um pouco da sua realidade (se lecionava na zona rural ou urbana, em que série(s), em sistema multisseriado ou não, quantos alunos havia em cada turma, dentre outros aspectos), da sua experiência com o teatro na vida e na escola, enquanto aluno e professor. No tocante à partilha, o nosso objetivo foi traçar o perfil da turma e descobrir o grau de proximidade que havia, principalmente, com o texto dramático no âmbito pessoal e profissional, de forma que pudéssemos considerar o conhecimento e as experiências prévias dos participantes no desenvolvimento do trabalho.

Os professores foram bastante participativos, cada um partilhou sobre a sua realidade e experiência, expondo suas dificuldades em sala de aula e expectativas em relação ao curso, bem como demonstrando muita boa vontade e interesse em refletir acerca da sua prática pedagógica.

Em seguida, perguntamos se os professores já haviam lido e/ou trabalhado um texto dramático em sala de aula; a maioria afirmou nunca ter levado peças para os seus alunos, apenas leram exemplares que encontraram na Biblioteca da escola, mas não citaram nenhum autor ou título, com exceção de uma professora que disse já ter lido uma peça de

Ana Maria Machado, cujo título não lembrava. Durante a discussão, demonstraram desconhecimento deste gênero, pois não souberam caracterizá-lo, distinguindo-o, por exemplo, de um conto.

Esse momento foi muito produtivo, devido à participação dos professores por meio de colocações e perguntas, de modo que se estendeu mais do que havíamos previsto, tanto que no tempo restante fizemos apenas uma breve explanação acerca da diferença entre dramaturgia e teatro, pois era importante na direção da metodologia do trabalho, já que a intenção principal era levar o texto dramático e priorizar a sua leitura, formando leitores e não atores. Também comentamos rapidamente sobre a ausência deste tipo de texto nas escolas, expondo um pouco as causas e as dificuldades, que estavam enraizadas na sua própria formação, por usar, quando usa, apenas a técnica teatral como pretexto para ensinar outros conteúdos ou lições de moral, esquecendo-se do texto.

Durante esse encontro, pudemos conhecer melhor os participantes e percebemos um grande interesse por parte dos professores em aprender e mudar a realidade em que vivem com as armas que possuem, apesar de todas as dificuldades que enfrentam diariamente.

3 Segundo encontro: leitura coletiva de *O Chapeuzinho Vermelho*

Este encontro ocorreu no dia 25 de setembro de 2008. Compareceram todos os professores. Inicialmente, retomamos alguns pontos que foram discutidos no dia anterior, para ratificar o objetivo do curso. Em seguida, sugerimos a leitura coletiva da peça **O Chapeuzinho Vermelho** (2001), de Maria Clara Machado. No tocante à sala de aula, ressaltamos que eles poderiam reunir a turma para contar a história no caso das crianças que não sabem ler; ou ler alguns trechos e, depois, pedir para que os alunos concluíssem a leitura em casa; ou ainda realizar a leitura de cenas ou de um ato por aula, sempre parando em uma parte interessante, para que os alunos ficassem curiosos para saber o que aconteceria em seguida na trama, assim, nas próximas aulas, eles iriam se interessar mais pela leitura e não seria cansativo. Enfim, ressaltamos que o modo como a leitura seria realizada iria depender da realidade de cada sala, por isto cada professor deveria escolher a metodologia que considerasse mais adequada ao contexto em que leciona.

Tendo em vista que era quase impossível disponibilizar um exemplar da peça para cada aluno, mostramos a leitura coletiva como alternativa para os professores, a não ser que o trabalho fosse realizado durante um longo período de tempo, de modo que pudesse ser feito um rodízio na turma com os

exemplares disponíveis. Enfatizamos que este tipo de leitura funcionou muito bem nas experiências que havíamos realizado anteriormente, proporcionando um clima de descontração e prazer, desde que fosse realizada de uma forma espontânea e expressiva, ao tentarmos encontrar o tom adequado para cada fala, por exemplo. Logo, não haveria problemas em realizá-la dessa maneira, desde que a turma dominasse a leitura e se dispusesse a participar.

Como também não foi possível disponibilizar um exemplar da peça para cada professor e nem eles podiam comprá-lo, providenciamos cópias xerocopiadas pela Secretaria de Educação. Neste momento, fizemos um grande círculo e, a partir do título da peça, levantamos algumas hipóteses no tocante à trama e desfecho da história, para retomá-las no final. Durante a leitura, cada um lia uma fala ou rubrica, procurando acompanhar a sequência e encontrar o tom de voz adequado para o que era lido. À medida que os professores liam, fizemos questão de enfatizar a importância de uma leitura expressiva, que realmente despertasse a atenção do aluno para o texto. Por isto, pedimos para que repetissem a fala, quando esta não correspondia ao que era indicado na rubrica.

Logo após, explicamos o papel da rubrica, apontando para as especificidades do texto dramático, que deveriam ser consideradas no momento da leitura, para que não perdêssemos o sentido da peça. Esse foi um momento muito prazeroso, pois

percebemos que de fato os professores se envolveram na leitura, mesmo os mais tímidos, como os dois únicos homens da turma, fizeram falsete e engrossaram a voz, gritaram, falaram mais baixo e mais alto, utilizando estes e outros recursos que causaram muito riso e descontraíram a todos. Assim, a leitura da peça tomou quase a manhã toda do encontro. Como não podíamos nos prolongar mais no horário, porque alguns iam ministrar aula à tarde, tivemos de interromper a leitura antes do final. Aproveitamos, então, para fazer um certo suspense em relação ao desfecho da história, para instigá-los a terminar de ler a peça em casa. Eles demonstraram muita curiosidade para conhecer o final, tanto que alguns insistiram para que terminássemos de ler, já que faltava pouco, mas não foi possível, o que foi bom no sentido de estimulá-los a concluir a leitura depois.

Durante essa atividade, verificamos que muitos professores apresentavam muita dificuldade em relação à leitura oral; a maioria começou a ler de uma forma inexpressiva, sem vigor nenhum e linearmente, desconsiderando a entonação da voz indicada pela rubrica e pela própria fala lida. Talvez esse fato tenha ocorrido por se tratar de uma leitura coletiva, na qual os outros inevitavelmente deveriam prestar atenção no leitor da vez, o que pode ser uma barreira para os mais tímidos, além do fato de não terem realizado uma leitura prévia do texto e de tentarem encontrar o tom adequado da fala no momento em que estavam lendo em voz alta.

No final do encontro anterior, pedimos que, se alguém dispusesse de tempo, lesse individualmente a peça O **Chapeuzinho Vermelho**, dentre todo o material que havia sido distribuído, o que teria facilitado a leitura coletiva, por terem um conhecimento prévio do texto. Quando voltamos, perguntamos se alguém havia lido a peça, mas nenhum dos participantes se pronunciou. Tentamos resolver esse problema durante a leitura coletiva, incentivando-os a encontrar o tom mais adequado, pedindo para que repetissem a fala sem gaguejar, lessem a rubrica de novo, enfim buscando um método mais expressivo e atrativo, que encantasse os alunos, convidando-os a ler também. É evidente que não se trata de um trabalho fácil, que precisa ser bem conduzido, para que a pessoa não se sinta constrangida e desista da leitura. Por essa razão, tentamos tornar este momento descontraído, como se fosse uma brincadeira em que todos eram convidados a participar. Essa tática funcionou bem, de forma que a leitura melhorou significativamente no final. Por fim, sugerimos que eles dessem continuidade a este trabalho depois, treinando a leitura em voz alta na frente de um espelho em casa, toda vez que fossem ler um texto literário para os seus alunos, como uma forma de visualizarem melhor a sua expressão facial durante o ato de ler e também de se desinibir. Ao final do encontro, mais uma vez pedimos para que lessem as outras peças e o material que havia sido distribuído.

4 Terceiro encontro: término da leitura e discussão sobre a peça

O terceiro encontro foi realizado no dia 03 de outubro de 2008, no período da manhã, com o comparecimento de 20 (vinte) professores. Começamos o encontro, perguntando se alguém havia lido o restante da peça e as outras peças (**A Gata Borralheira** e **O Gato de Botas)** distribuídas; a maioria disse que leu apenas o final de **O Chapeuzinho Vermelho** e uma professora afirmou ter lido **A Gata Borralheira**. Na verdade, diante da realidade deles, já esperávamos que em tão pouco tempo pudessem ler todo o material entregue, por isso os tranquilizamos neste sentido, dizendo que os textos teóricos serviriam para que pudessem consultá-los a fim de ampliarem seus conhecimentos ou sanarem alguma dúvida; bem como as peças foram dadas para que eles lessem outros textos infantis adaptados de contos de fadas e tivessem mais opção na hora de escolher a peça que iriam trabalhar em sala de aula.

Como os professores pediram para terminarmos de ler a peça coletivamente na sala, seguimos com a leitura até o final. Após concluirmos a leitura, retomamos as hipóteses levantadas anteriormente, para confirmá-las ou não. Dessa forma, verificamos que os personagens do conto se repetiam na peça – Chapeuzinho Vermelho, a mãe da menina, a vovozinha,

o caçador e o lobo mau, mas foram acrescentados outros, por exemplo, o menino Tinoco, as árvores e a coelha. Em seguida, perguntamos se haviam gostado do texto e que destacassem o(s) personagem(ns) e o(s) episódio(s) que lhes chamaram mais atenção, justificando tal escolha. Quase todos os participantes escolheram a vovó como a personagem que mais gostaram e o episódio em que ela se revela como uma velhinha surda, por considerarem o mais engraçado.

Por meio de um comentário de um professor, em especial, que disse ter gostado mais da vovó, porque ela era forte, venceu as adversidades sem desanimar, percebemos que eles apresentavam muita dificuldade para interpretar textos. O fato é que a vovozinha de Maria Clara Machado não tinha consciência do que estava acontecendo ao seu redor, de modo que ela, por ser surda, entendeu tudo errado, inclusive ao confundir o lobo mal com o vendedor da festa. Assim, não havia como ela ter sido forte e enfrentado as dificuldades se estava alheia à realidade, aos fatos ocorridos em sua casa. Como não podíamos deixar este equívoco de interpretação da peça passar despercebido ou na condição de verdade, perguntamos ao professor se a personagem realmente sabia o que estava acontecendo na sua casa, se tinha noção do perigo que corria com a presença do lobo, enfim; e ele respondeu que não. Então, continuamos perguntando se ela podia ter sido forte e vencido as adversidades quando não tinha a menor noção de perigo e eles responderam que não.

Durante a discussão, descobrimos ainda que as crianças da história eram ingênuas e os adultos também, exceto o lobo. Além disso, os professores perceberam que dona Chapelão apresentava preocupações supérfluas, como a preocupação com o bolo que estava no forno, quando sua filha corria perigo, o que consideraram um absurdo, pois uma mãe jamais poderia se comportar desta maneira.

Também comparamos a peça e as versões dos contos conhecidos por eles, verificando as semelhanças e as diferenças, de modo que a discussão se centrou, principalmente, nos personagens novos encontrados no texto dramático. Entre esses, a personagem que mais chamou atenção dos participantes foi Tinoco, por ser um menino que, mesmo sendo um pouco distraído e desorientado, cuidava da vovozinha, preocupava-se com ela, com a hora do seu remédio, enfim com a sua saúde e bem-estar. Por sua vez, o caçador, com sua mania de querer ser herói, foi motivo de discussão por parte de alguns professores que o consideraram uma personagem interessante, por ser engraçado, o que o torna diferente dos demais heróis conhecidos, como o próprio caçador das versões do conto.

Depois da discussão, sugerimos que os professores fizessem um diário de leitura, no qual iriam registrar suas impressões, o que lhes chamou mais atenção na peça, o que gostaram ou não, qual personagem lhes encantou mais, dentre outros apontamentos que considerassem importantes. Dessa forma, poderiam reviver

a leitura, refletir melhor sobre ela e, posteriormente, voltar a ela, por exemplo, quando fossem trabalhar o texto em sala de aula. Além disso, eles poderiam também retomá-la no relato de experiência, podendo dividir com os outros colegas, por exemplo, através de uma comunicação em um congresso ou de uma publicação.

Embora os professores tenham apresentado dificuldades de interpretação durante a discussão da peça, estas foram sendo sanadas à medida que fazíamos perguntas, retomávamos trechos e enfatizávamos que eles precisavam focar o texto e não fundamentar suas afirmações em suposições ou em "frases feitas" comumente usadas pelo senso comum. Então, discutimos com eles como compreender e interpretar um texto sem superinterpretações, desfazendo-se da ideia de que qualquer afirmação é válida sem fundamentá-la no próprio texto.

Por fim, pedimos que trouxessem material sucata, como tampas de garrafa e de creme dental, pedaços de tecido velho, palito de picolé, entre outros materiais, para que construíssemos os bonecos da próxima experiência que iríamos realizar no encontro seguinte. Não foi preciso providenciar cartolina, papel crepom, lápis hidrocor, giz de cera e cola, porque este material foi doado pela Secretaria de Educação, o que facilitou por não implicar em nenhum custo financeiro para os participantes. Antes de iniciar o curso, tentei negociar esta condição com a prefeitura, porque sabia da dificuldade financeira dos professores,

além disso, a ideia sempre foi trabalhar com a realidade deles, por isso, mesmo se não houvesse esse material doado, eles iriam construir os bonecos apenas com o material sucata que pode ser encontrado em qualquer lugar sem custos.

5 Quarto encontro: o jogo dramático e o teatro de bonecos na sala de aula

O quarto encontro aconteceu no dia 04 de outubro de 2008, no período da tarde. Inicialmente, oito professores entregaram o diário de leitura, contendo o registro da sua experiência ao ler a peça **O Chapeuzinho Vermelho.**

Em seguida, retomamos alguns pontos discutidos nos encontros anteriores, a fim de enfatizar a necessidade de não apenas teorizar a respeito de propostas metodológicas para trabalhar o texto dramático em sala de aula, mas de vivenciá-las na prática. Desta forma, iríamos nos tornar mais sensíveis e atentos às reações, ao desempenho e às dificuldades dos alunos durante a atividade, além de ser de extrema importância a vivência prazerosa com o texto lido tanto para o aluno quanto para o professor.

Como o objetivo central era experimentar o jogo dramático e o teatro de bonecos, não nos detemos muito na teoria. Por isso, comentamos brevemente o conceito de jogo dramático, a diferença entre este e o jogo teatral, bem como as

regras e as possibilidades de desenvolvê-lo de formas diferentes, com ou sem música, entre outras. Nesse momento, tentamos mostrar a importância do jogo para o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, enfatizando que não somos psicólogos e o objetivo do trabalho não é fazer terapia, e sim, brincar com a peça lida, vivenciando os personagens, por exemplo. Todas as reflexões foram pautadas no livro **Jogos Teatrais** (2007), de Viola Spolin, e no texto introdutório do livro **100 Jogos Dramáticos** (2001), de Maria Clara Machado.

Viola Spolin (2007) escreveu o primeiro livro sobre **Jogos Teatrais** direcionado para professores com pouco ou sem nenhum conhecimento teatral, com o objetivo de organizarem oficinas de jogos teatrais em sala de aula. Na verdade, a autora acredita que as oficinas de teatro, ao desenvolverem a habilidade de os alunos se comunicarem através do discurso, da escrita e de outras formas não verbais, podem revitalizar as aulas, complementar a aprendizagem escolar e ampliar a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Dessa forma, "pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir" (SPOLIN, 2007, p.29).

Spolin (op. cit.) desenvolveu uma abordagem de solução de problemas baseada na estrutura de jogos e exercícios

que permitissem aos alunos absorver habilidades de teatro sem esforço consciente, estimulando a ação, a relação, a espontaneidade e a criatividade em grupo. Logo, o jogo teatral por meio da oficina teatral se tornou o fundamento de uma nova abordagem do teatro, que se espalhou por vários grupos de teatro improvisacional em todo o país.

Nessa perspectiva, a brincadeira desenvolve habilidades e estratégias necessárias para o jogo, uma vez que a inventividade e a engenhosidade enfrentam todas as crises apresentadas por esse, de modo que os participantes podem atingir livremente e do seu jeito o objetivo proposto, desde que não desrespeitem as regras estabelecidas neste.

A estudiosa afirma que a maioria dos jogos propõe um problema que deve ser solucionado e é altamente social. Como a criança tem poucas oportunidades de interferir na realidade, de maneira que encontre a si mesma, devido ao controle do adulto que a impede de agir ou aceitar responsabilidades comunitárias, a oficina ajuda a exercer sua liberdade, a respeitar o outro e a ter responsabilidade dentro da sala de aula.

Essa experiência pede liberdade pessoal, pois "jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico" (SPOLIN, op. cit., p.31), além de nascer de um envolvimento orgânico (físico, intelectual e intuitivo) através do contato direto com o ambiente. Nesse contexto, a intuição, embora seja muitas vezes negligenciada, é vital para a

aprendizagem, mas somente poderá ser sentida se os alunos se sentirem livres para se relacionar e agir. Assim, o ato de jogar traz efeitos sociais e cognitivos, de tal forma que o jogador pode ser capaz de transformar objetos ou criá-los.

Por sua vez, o jogo teatral possui três pontos essenciais: o foco, a instrução e a avaliação. O primeiro não é o objetivo do jogo, mas o problema essencial que pode ser solucionado pelos participantes, de maneira que coloca o jogo em movimento, pois, ao se esforçar em permanecer com o foco e a incerteza sobre o resultado pode criar apoio mútuo, gerar envolvimento orgânico e diminuir preconceitos. Por isso, o professor tem de apresentar o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele e instruindo para que os alunos não saiam dele.

Logo, a instrução, segundo Spolin (2007, p.33), "é o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco". Ela nasce espontaneamente e é dada no momento em que os jogadores estão em movimento, guiando em direção ao foco, bem como gerando interação, movimento e transformação. Por fim, ela pode ser "evocativa, plena de potencialidades; pode ser um catalisador estimulante, provocante. Adições às instruções impressas irão surgir espontaneamente e instantaneamente quando você estiver trabalhando com o foco".

Por último, a avaliação deve lidar com o problema proposto pelo foco e indagar a respeito da sua solução, de modo que tudo o que é comunicado e percebido pelos jogadores na

plateia durante o jogo é discutido por todos, dentro de um ambiente livre.

Maria Clara Machado, no livro **100 jogos dramáticos** (2001), observou, durante os contatos que teve com crianças em várias situações, que elas precisam fazer exercícios de expressão espontânea, para que não se tornem

> máquinas de repetir conceitos, pobres robôs, cópias mal feitas de adultos ressequidos, porta-vozes do que se ouve todos os dias nos programas de televisão, anúncios ambulantes de produtos comerciais, imitadores de heróis mal representados, mal idealizados, veículos puros de uma agressividade mal dirigida e mal controlada (MACHADO, 2001, p. 11).

A autora nega o rumo que é dado à grande capacidade criativa e a sensibilidade infantil de perceber o mundo ao seu redor, por meio de um programa de ensino desligado do mundo da criança, como vimos anteriormente, além de apontar também para o fato de que os professores "abafaram sua sensibilidade e capacidade de criar, num programa rígido, sobrecarregado de teorias pseudopedagógicas" (MACHADO, 2001, p.12).

Por essa razão, na busca de alternativas para melhorar esse panorama, ela e Marta Rosman elaboraram o livro supracitado com jogos dramáticos ou de expressão espontânea, após experimentá-los no Tablado, com o objetivo de

> encontrar o caminho mais curto e mais atuante de se chegar, ou melhor, de se voltar a um estado de receptividade, de espontaneidade, de libertação da imaginação (perdida na infância), ao mesmo tempo que desenvolve na criança e no professor ou no futuro ator de teatro o espírito de observação, o sentido estético e social da vida (MACHADO, 2001, p. 12).

Nesse sentido, Maria Clara Machado estabeleceu duas regras fundamentais para que os jogos se tornem eficientes em sala de aula, de modo que não se reduza a mero pretexto para que os alunos se exibam ou façam bagunça: a sinceridade e o domínio. A primeira consiste em o aluno procurar sentir a ação e não simplesmente mostrá-la de uma forma explicativa.

Na visão da educadora do Tablado, "(p)ara *sentir* ou experimentar um sentimento, ele precisa saber o que está fazendo, *compreender* a situação dramática (MACHADO, 2001, p. 12). Para que isso ocorra, é fundamental a explicação dada pelo professor, visto que um personagem apenas será bem representado se for situado física e psicologicamente.

Dessa forma, para que o jogo aconteça de fato, é necessário que o professor e a turma opinem acerca da autenticidade, da sinceridade e até sobre os aspectos éticos da situação recriada por cada um. Ela enfatiza o papel do educador no jogo, afirmando que "(d)epende do professor encaminhar a crítica para uma

solução satisfatória, tanto artística como psicológica e social, se for o caso" (MACHADO, 2001, p. 13).

Já o domínio consiste em "controlar, dominar com a vontade sua capacidade de entrar no jogo". Assim, o aluno deve permanecer consciente de si mesmo, de modo que ele não esqueça de que está apenas representando, imitando uma situação alheia à própria vida com uma sinceridade que não pode ser desenfreada. Logo, mesmo que os alunos se identifiquem com os personagens representados não podem se emocionar demais, o que tornaria a aula uma sessão de psicodrama, que não é pertinente em sala de aula se não for dirigida por um especialista na área, por isso o professor deve estar atento, tendo em vista que o controle deve dominar os excessos sem anular a sinceridade e sem tolher a imaginação.

Maria Clara acreditava que o aluno, ao observar situações dramáticas, toma consciência de sua personalidade, de suas próprias reações, bem como de suas responsabilidades. Ela defendia que os jogos de expressão espontânea poderiam ser utilizados por professores de qualquer área do conhecimento, por ajudarem os alunos a se conhecerem e a viverem melhor, além de transmitirem uma forma própria de ver o mundo. Portanto, percebemos mais uma vez a preocupação da dramaturga com a escola, com o ensino oferecido às crianças, de modo que escreveu algumas obras direcionadas para os professores.

Realizamos um jogo dramático, primeiro com as músicas que os participantes conheciam sobre a história de Chapeuzinho, por exemplo, "Pela estrada afora, eu vou bem sozinha..." e "Quem tem medo do Lobo Mau"..., que foram relatadas durante a partilha da experiência com o conto na infância. Nesse momento, cantamos e dramatizamos, na primeira, a menina, e, na segunda, o lobo, gesticulando e andando como eles.

Em seguida, foram dados comandos, como na brincadeira "Seu Mestre mandou", do tipo "eu sou Chapeuzinho Vermelho andando pela floresta", "eu sou o Lobo Mau perseguindo a menina para devorá-la", "eu sou a vovó andando pela casa sem saber o que está acontecendo ao seu redor", entre outros, que seriam seguidos por todos. Esses seriam mudados inesperadamente, por isso era preciso ficar atento, para não perder o foco. Mesmo os homens, que eram mais inibidos, participaram de todo o jogo. Apenas uma participante ficou parada e não participou efetivamente da brincadeira. Os jogos não demandaram muito tempo, apenas cerca de 15 minutos, porque eles cansaram rapidamente.

No final, fizemos uma breve avaliação oral desse momento. Eles demonstraram bastante entusiasmo por terem conseguido se desinibir e participar efetivamente do jogo. Imediatamente, lembraram-se dos seus alunos, de como se sentiriam ao participar de um jogo dramático como esse, principalmente, as crianças que adoram este tipo de brincadeira com música e disseram que

iriam experimentá-lo nas turmas em que lecionam. De forma geral, consideramos satisfatório o resultado, visto que a maioria participou e pudemos contribuir para que o vivenciassem primeiro para, depois, levá-lo para a sala de aula, o que foi muito mais produtivo, porque eles puderam ter uma dimensão maior dos benefícios que esta atividade pode trazer para os alunos.

Experimentamos também o teatro de bonecos. Primeiro, comentamos de forma muito rápida o material teórico, entregue no primeiro encontro, sobre esse tipo de teatro, mostrando as várias formas de bonecos, como surgiram, a importância deles na carreira de Maria Clara Machado, entre outros aspectos suscitados pela discussão; e, em seguida, confeccionamos os bonecos e, a partir da peça **O Chapeuzinho Vermelho** (2001), criamos uma história para eles.

Inicialmente, enfatizamos que o teatro de bonecos faz parte da tradição popular e não apenas da erudita, de modo que está presente na vida dos homens desde os primórdios. Nesse momento, uma das participantes disse que era filha de um bonequeiro da cidade e conviveu com os bonecos desde que nasceu. Ela nos contou como foi essa experiência, como seu pai fazia os bonecos com madeira e pano, conhecidos como João Redondo, bem como a forma que "botava" na praça, nas casas que visitava. Enfim, retratou a alegria de assistir ao espetáculo e o encantamento diante dos bonecos, das histórias engraçadas, mesmo envolvendo pancadaria. Ao final do seu

relato, ressaltamos que a sua experiência seria muito importante para a realização do nosso trabalho com o teatro de bonecos, visto que poderia nos orientar na confecção dos bonecos e na criação da história a ser encenada por eles. Também relatamos a nossa experiência com o teatro de bonecos no início da nossa vida profissional, quando começamos a trabalhar como auxiliar de professora, em turmas de Maternal e Jardim I e II, na Creche Irmã Santana, na cidade de Pocinhos, no interior da Paraíba, no intuito de mostrar como esta atividade pode encantar as crianças.

Em seguida, tentamos evidenciar que, embora assuma nomes e características diferentes de acordo com cada tradição, por exemplo, sendo chamado de fantoche e representado por atores na cultura erudita, ou conhecido por mamulengo e apresentado por bonequeiros na cultura popular, os tipos de bonecos (luva, fio ou vareta) são semelhantes e as histórias contadas se misturam de maneira que há uma troca de fontes, ou seja, o popular se inspira no erudito e o inverso. Por isso, baseamo-nos em dois autores – Maria Clara Machado e Borba Filho, que vivenciaram o teatro de bonecos e refletiram sobre a sua origem, características e modo de representar em cada tradição, para nos ajudar a conhecer melhor esse tipo de teatro.

Por fim, discutimos que o teatro de bonecos é uma manifestação muito presente na cultura popular, embora, atualmente, não encontremos tantos bonequeiros como no passado, por exemplo, na cidade de Areial não existe mais gente

que "bota" boneco. Neste momento, os professores contaram que já haviam visto teatro de bonecos na escola e deram o exemplo de evangélicos que fizeram apresentações nas escolas do município. O fato de eles já terem vivenciado esta experiência nos ajudou no desenvolvimento da atividade com os bonecos durante o curso, de modo que apresentaram muita facilidade para confeccioná-los e manipulá-los.

Logo após, os participantes foram divididos em três grupos, que criaram uma história e os bonecos. Durante a confecção dos bonecos, houve uma empolgação geral, todos se envolveram no trabalho, uns demonstraram mais talento para o desenho, outros para a costura, entre outras habilidades. Assim, utilizaram o material sucata que trouxeram, como cabaça, meias, pedaços de tecido, espuma, bem como cartolina, lápis hidrocor, papel camurça, crepom, seda, cola, tesouras, entre outros, disponibilizados pela Secretaria de Educação.

Nesse momento, sugerimos que, quando fossem fazer essa experiência com os alunos, colocassem os nomes dos personagens no quadro e pedissem para eles dizerem como eles imaginam cada um fisicamente, emocionalmente, incluindo o vestuário. Depois, podiam fazer um roteiro de apresentação, todavia sem esquecer que esse tipo de teatro trabalha mais com a improvisação, logo o roteiro teria apenas o papel de nortear a manipulação e as falas dos bonecos durante a apresentação.

Ainda enfatizamos que os bonecos poderiam ser fabricados apenas com material sucata, como papelão, tubos de papel higiênico, jornal, tecido, meias velhas, tampas de garrafas, palito de picolé, entre outros. Como supúnhamos que o fato de ter de comprar algum tipo de material seria empecilho para realizar esta experiência, tentamos mostrar que pedir aos alunos para trazerem esse material é muito importante, pois eles se sentirão mais envolvidos na atividade e, consequentemente, mais motivados.

À medida que os professores trabalhavam na construção dos bonecos, evidenciamos que a confecção se torna mais interessante se for coletiva, de forma que podemos dividir a turma em grupos e cada grupo confecciona um ou mais bonecos. Isso vai depender da realidade da sala, logo só o professor saberá a melhor forma de fazer esse trabalho. As características elencadas anteriormente serão muito importantes, nesse momento, para que os alunos deem forma aos bonecos, deixando claro que eles devem se sentir livres para criar.

Em seguida, falamos para eles que, após a confecção dos bonecos, podiam separar as falas de cada personagem que serão ditas por cada aluno, e, se fosse preciso, realizasse um sorteio, para que não houvesse confusão na hora de escolher o papel que será encenado por cada um. Assim, eles já devem saber bem a história antes de encená-la e o professor deve orientá-los para que a recriem, improvisem se esquecerem a sua fala na

hora da apresentação. Ressaltamos, insistentemente, que é de suma importância que toda a turma, ou melhor, que todos os interessados tenham a oportunidade de participar dessa atividade, podendo haver um revezamento na manipulação dos bonecos. Na verdade, o mais importante nessa atividade é o processo e não a apresentação, por essa razão, se os alunos não quiserem apresentá-la para outras pessoas, não há nenhum problema.

Por fim, dissemos aos professores que ensaiassem com os alunos quantas vezes fosse preciso para que se sintam seguros e mais à vontade, entretanto o professor deve delimitar o tempo a partir da observação do desenvolvimento dos alunos. Então, propusemos que eles realizassem esse trabalho em 6 ou 8 horas/aula (uma ou duas manhãs), dependendo da disponibilidade de tempo de cada um. Assim, deixamos claro que se o professor juntamente com os alunos decidir que não querem encenar um texto pronto, como a peça sugerida nesse trabalho, poderiam escolher outro ou improvisarem histórias criadas pelos alunos no momento da manipulação.

No final do trabalho, em média, cada grupo criou os bonecos das personagens principais do conto (a menina, a mãe, o lobo, a vovó, o caçador) e dois retomaram personagens da peça (árvores e o menino Tinoco). Mas, nenhuma das histórias foi contada da mesma forma que nas versões do conto ou no texto dramático, pois todos acrescentaram novos episódios, como o que o caçador se apaixona por Chapeuzinho. Os bonecos

ficaram muito bonitos e chamaram a atenção pela riqueza de detalhes, principalmente, de seus trajes coloridos. Também os professores demonstraram muita facilidade para manipulá-los, o que provocou grande encantamento nos expectadores. Enfim, a apresentação dos três grupos, que durou em média trinta minutos (10 minutos para cada um), causou muita euforia e risos, pois todos se divertiram com a manipulação dos bonecos e com as improvisações das histórias sobre Chapeuzinho Vermelho.

Concluímos o dia com a avaliação das atividades realizadas, discutindo como foi a experiência com o teatro de bonecos para cada um. Todos se mostraram muito satisfeitos, de maneira que pareciam crianças encantadas, em especial, com os bonecos que criaram e manipularam. Logo, aproveitamos para lhes mostrar que se eles se sentiam alegres daquela forma, os seus alunos também se sentiriam, por isso era importante realizar este tipo de trabalho nas suas turmas.

6 Quinto encontro: partilha das experiências realizadas pelos professores e avaliação do curso

O encontro foi realizado no dia 27 de outubro de 2008, no período da tarde. Compareceram apenas 11 pessoas. A justificativa apresentada pelos presentes foi a de que o feriado do dia do Servidor Público havia sido antecipado para os funcionários do Estado, mas para os do Município, não, logo

como o dia foi livre para alguns, eles não compareceram. No último encontro, para atender aos apelos dos professores que trabalhavam no turno da manhã, solicitamos à secretária de Educação que os liberassem das aulas, a fim de que participassem do curso, e ela atendeu ao pedido. Apesar disso, houve a evasão. Acreditamos que isso ocorreu por uma falha de comunicação, como foi constatado posteriormente, quando os professores justificaram a falta.

Durante o período disponibilizado para a experiência, uma professora pediu para que outro participante do curso nos perguntasse se ela podia trocar o texto dramático por uma história em quadrinhos. Essa pergunta nos inquietou profundamente, porque percebemos que o objetivo do curso – abrir as portas das salas de aulas para a dramaturgia – não ficou claro para todos, apesar de ter sido discutido e retomado em todos os encontros. Então, respondemos que o gênero pretendido poderia ser trabalhado em outra oportunidade, mas, se fosse possível, trabalhasse uma das peças escolhidas para o curso.

Na tentativa de esclarecer mais uma vez a principal intenção da formação que estava sendo oferecida, começamos o curso focando a importância de se levar o texto dramático para a sala de aula, de lê-lo e discuti-lo com os alunos. Depois, iniciamos a partilha, pedindo para que os professores falassem se haviam realizado a experiência ou não e comentassem os resultados obtidos ou os motivos de não tê-la feito. No encontro

anterior, pedimos que eles relatassem a experiência por escrito, mas como apenas dois professores o fizeram, tivemos de anotar o que foi relatado por eles durante a partilha.

Discutimos, durante o curso, que não iríamos direcionar o trabalho para a encenação, por isso havíamos feito a distinção entre teatro e dramaturgia, já que exigia ao menos uma noção de técnica teatral e o nosso objetivo era formar leitores e não atores. Mesmo assim, deixamos claro que se os alunos pedissem para encenar a peça, não haveria nenhum problema, se esse trabalho fosse realizado de forma espontânea, como uma brincadeira.

Em suma, a maioria dos professores priorizou a leitura do texto dramático, o nosso alvo principal, e não realizou o jogo dramático e o teatro de bonecos, que foram sugeridos para tornar o trabalho mais lúdico e atrativo, especialmente para as crianças. De forma geral, a avaliação do curso foi positiva, tendo em vista que o nosso objetivo principal de levarmos textos dramáticos para a escola foi alcançado, partindo da constatação de que todos os participantes que se dispuseram a fazer a experiência sugerida trabalharam ao menos uma peça em sala de aula. Apesar de apenas onze professores terem realizado a experiência, o número de alunos envolvidos foi bem maior do que se nós a tivéssemos feito sozinhos. Isso indica que tal número é bastante significativo, principalmente se considerarmos o universo em que o curso foi realizado – uma cidade com 39 docentes lecionando no Ensino Fundamental –, uma vez que mais de 200 alunos da zona rural

e urbana, distribuídos em várias turmas e de anos diferentes, bem como quase um terço destes professores participaram do trabalho até o seu encerramento.

7 Considerações finais

Provavelmente, se tivéssemos disponibilizado um tempo maior para a realização dessa formação em condições mais adequadas, por exemplo, aumentando o número de encontros, com um período de tempo mais longo entre um e outro e em horários mais convenientes para cada professor, atingiríamos mais professores. Mas, trata-se de condições ideais que, como justificamos anteriormente, são muito difíceis de serem alcançadas na realidade pesquisada.

É verdade que se tivesse sido disponibilizado mais tempo para o curso, poderíamos ter lido as outras peças em sala, além de termos estendido mais as discussões e destinado um tempo maior para os professores realizarem a experiência em suas turmas. Mas, isso não foi possível devido à condição acordada com a Secretaria de Educação de que os professores participariam do curso em dias úteis e no horário de trabalho normal. Como foram dispensados de ministrar aula nos dias dos encontros, não pudemos realizar mais de cinco reuniões, porque um período mais longo comprometeria o ano letivo. Por outro lado, temos certeza de que o curso não teria funcionado bem em finais de

semana, pois a evasão teria sido maior, haja vista a sobrecarga de trabalho dos professores.

Contudo, consideramos que tais condições nos induziram a nos adequar à realidade que temos e não trabalharmos em condições ideais. Na verdade, um dos objetivos do curso foi apresentar propostas que se adequassem à realidade da sala de aula dos participantes, por mais adversas que parecessem, por essa razão direcionamos as atividades de forma que não houvesse nenhum custo financeiro para eles e nem para os alunos, já que se trata de uma comunidade carente. Dessa forma, esperávamos que a evasão fosse menor e que os professores realizassem a experiência a partir do que vivenciaram no curso, trabalhando, por exemplo, o teatro de bonecos, que, certamente, teria encantado muito as crianças.

Em relação ao curso, os professores participaram e tentaram encontrar alternativas dentro da sua realidade para trabalhar o texto dramático em sala de aula. Enfim, não podemos desconsiderar que este foi somente o primeiro passo no sentido de formar professores que, realmente, levem o texto dramático para a sala de aula de uma maneira lúdica e atrativa, formando leitores desse tipo de gênero também. Portanto, mesmo diante das dificuldades apresentadas por nós e pelos educadores, o curso abriu novos horizontes para todos refletirmos mais sobre a nossa prática pedagógica em sala de aula e encontrarmos novas possibilidades de trabalho na escola. Assim, esperamos contribuir

de alguma forma para que a escola, de fato, abra as suas portas para o texto dramático, conquistando cada vez mais leitores, especialmente, entre as crianças e os adolescentes.

Referências

MACHADO, Maria Clara. *Teatro I*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MACHADO, Maria Clara. *A aventura do teatro.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.

MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos.* Rio de Janeiro: Agir, 1970.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. *100 Jogos Dramáticos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula*: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 8. ed. Rio de janeiro: Vozes, 2007.