



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

CLEIDIELE DOS SANTOS ARAGÃO

**TEATRO NA COMUNIDADE: A IMPORTÂNCIA DA ARTE DRAMÁTICA COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

AMARGOSA/BA

2019

CLEIDIELE DOS SANTOS ARAGÃO

**TEATRO NA COMUNIDADE: A IMPORTÂNCIA DA ARTE DRAMÁTICA COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para obtenção de Diploma de Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientador: Prof^a. Dra. Alice Costa Macedo

AMARGOSA/BA

2019

CLEIDIELE DOS SANTOS ARAGÃO

TEATRO NA COMUNIDADE: A IMPORTÂNCIA DA ARTE DRAMÁTICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para obtenção de Diploma de Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Ass. _____
Prof^ª Dra. Alice Costa Macedo-Orientadora. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ass. _____
Prof^ª Dra. Alessandra Gomes-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ass. _____
Prof^ª M^a Veridiana Silva Machado- Faculdade Anísio Teixeira

FICHA CATALOGRÁFICA

Aragão, Cleidiele Santos

TEATRO NA COMUNIDADE: A IMPORTÂNCIA DA ARTE DRAMÁTICA COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Amargosa/BA – Brasil

**Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia – UFRB, como requisito parcial para a obtenção do grau
de licenciada em Pedagogia pelo – Centro de Formação de Professores- CFP,
2019.1**

Orientadora: Prof^a. Dra. Alice Costa Macedo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Miguel Andrade, a minha mãe Maria Sinizia, aos meus irmãos Josenilda, Josimeire, Cleidiane, Wilson, Wilton e Joílson. Obrigada família por acreditar e investir nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento vai para o pai celestial, *Deus*, foi por acreditar na sua existência e no seu poder que eu sinto-me viva e capaz. Agradeço aos meus pais *Miguel e Maria* por ter me escolhido como filha (com dois anos fui adota e está adoção foi para mim um renascimento). Por me incentivar e apoiar durante todos a minha vida.

Agradeço aos meus irmãos; *Josimeire, Cleidiane, Joilson, Wilson e Wilton*, por me acolher e amar, e por demonstra este amor nas suas ações, cada um com sua peculiaridade mais todos com muita intensidade. E em especial a minha irmã *Zane*, a qual mesmo longe se fez presente em todos os momentos, me acalmando nos desesperos, fazendo ligações frequente e extensas quando eu estava desmotivada, desaminada e em crises existências, quando nem eu mesmo acreditava em mim ela acreditou, sonhando o meu sonho vivendo as minhas vitórias.

Agradeço aos meus sobrinhos *Matheus, Lucas, Lara, Luiza e Lorena*, pelo brilho nos olhos, pelo amor inocente e por todo carinho.

Agradeço aos cunhados (a) (*Neide, Dany, Ane, Ricardo e Tercio*) Pelo carinho, suporte e ajuda. E a todos os familiares que estiveram presente direta ou indiretamente.

Agradeço aos meus colegas de classe da UFRB: *Jaqueline, Camila, Josce, Verusa, Maique, Tatiane e Jeane*. Por toda parceria, cumplicidades e conflitos vividos nestes anos de faculdade.

Agradeço aos meus colegas de classe do IPB; *Emanuela, Daniel, Higor, Guilherme, Zaquieu e Silvia*. Por aprendermos juntos e explorar um novo mundo que foi para nós o intercâmbio em Portugal.

Agradeço aos funcionários (a) da UFRB; *Marinalva e Vanuza*, pelos café e prosas. *Renata e Gil* da xeros, pela disposição e pela confiança. *Gilmara* do protocolo. *Sancler do administrativo*. *Robson* do laboratório de informática. Aos seguranças *Marcelo, Miguel e Carlos e Belmiro*. Por ser profissionais comprometido e humanizados.

Agradeço aos professores (a) da UFRB; *Alessandra, Adriano, Eurásia, Emanuel, Gilselia, Irande, Luiz Paulo, Mariana, Nancy, Pablo, Geórgia e Karina*. Pelos seus exemplos de profissionais competentes e seus desprendimentos em ajudar-me. Em especial a *Alice*, minha orientadora que acolheu-me como muita ternura e profissionalismo, acalmando-me e dando

suporte profissional e emocional para a escrita deste trabalho, sendo paciente nos meus momentos de indecisões e respeitando a minha opinião.

Agradeço aos professores (a) do IPB; *Leonor Afonso, Luís Castanheira e João Gomes*. Mais do que acreditar é acolher, e foi com muita sinceridade e afeição que vocês abraçaram-me quando cheguei em Portugal.

Agradeço aos amigos (a); *Josecleide pela sua irmandade e afeto. Larissa, Fernando, Odiney, Luciene, Leticia, Carla, Camila, Marluce, Sr Antônio, Anadir, Carlos, Luizinho, Janaiudes, Adelia, a equipe AMPACE, a equipe Alternativo*. Obrigada a todos individualmente pela as suas singularidades.

Em especial a *Carlos Augusto*, que chegou no final da jornada acadêmica, mas teve um papel importante nessa trajetória.

Para finalizar quero agradecer imensamente os Grupo de Teatro que enche-me de orgulho e alegria, *Iasmim, Camilla, Ranielly, Ana Luiza santos, Ninha, Ana Luiza Arruda, Daniela, Jeferson, Jonatas, Gustavo e Gabriel*. Gratidão por todo afeto, envolvimento, participação, dedicação e principalmente pela confiança.

A todos e todas o meu muito obrigada!

EPÍGRAFE

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

(FREIRE, 1993, p. 38)

RESUMO: Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo a elaboração de uma reflexão sobre a importância da Arte dramática na Educação a partir de estratégias pedagógicas, por meio de oficinas de teatro realizadas na comunidade da URBIS II, bairro da cidade de Amargosa-BA. A presente pesquisa originou-se de um projeto de pesquisa com financiamento do PIBIC/CNPq. As atividades foram desenvolvidas com 11 participantes entre 07 e 15 anos. Foram feitas observações participativas com as crianças e adolescentes ao longo de cada encontro, de forma processual, com o objetivo de avaliar se o projeto está atingindo as suas propostas. Nas oficinas foram trabalhadas diversas técnicas do teatro; com aprimoramento artístico, ensaios, oficinas de produção de materiais e pesquisas. Neste sentido é significativo refletir sobre a importância da arte na educação, visando à formação e (re)construção da identidade, permeando o desenvolvimento artístico, cultural, social e humano da infância. Com isso, esta pesquisa pretendeu contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades entre as crianças neste espaço de Educação Não Formal: autonomia, socialização, desinibição, conversação, imaginação, criatividade, expressão e habilidades cognitivas. Ao longo das oficinas, observou-se que as crianças e adolescentes da comunidade despertam o gosto pela arte dramática, partindo da sua realidade de mundo e trabalhando a amplitude que o mundo nos permite.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro e Educação; Educação Não Formal; Arte Dramática.

ABSTRACT: Making use of pedagogical strategies, this Bachelor Final Project aims to elaborate a reflection on the importance of Dramatic Art in Education, through theater workshops performed in the community of URBIS II, a neighborhood of the city of Amargosa-BA. The present research was originated from a research project with PIBIC / CNPq funding. The activities were developed with 11 subjects between 07 and 15 years old. Participant observations were made with children and adolescents throughout each meeting, in a procedural way, in order to evaluate the project capability of reaching its goals. Several theatrical techniques were worked on the workshops; with artistic improvement, rehearsals, production workshops of themes and researches. In this sense it is important to reflect on the importance of art in education, aiming at the formation and (re) construction of identity, permeating the artistic, cultural, social and human development in the childhood. Thus, this research aimed to contribute to the development of other abilities among children in this Non Formal Education space: autonomy, socialization, disinhibition, conversation, imagination, creativity, expression and cognitive abilities. Throughout the workshops, it was observed that the children and adolescents of the community awakened the taste for dramatic art, starting from their own reality and working the breadth that the world allows us.

KEYWORDS: Theater in Education; Non-formal Education;. Dramatic Art.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Uma ideia de Educação.....	12
1.2 Educação Formal.....	13
1.3 Educação Informal.....	14
1.4 Educação Não Formal.....	15
2. A ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	19
3. ARTE DRAMÁTICA: TEATRO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	22
3.1 O Surgimento do Teatro na Sociedade	22
3.2 A Arte Dramática no Brasil.....	28
3.3 Educação Dramática.....	29
3.4 Os Jogos Dramático na Vida Humana.....	30
3.5 Os Gêneros Teatrais.....	32
4. OBJETIVOS	37
4.1 Objetivo Geral.....	37
4.2 Objetivos Específicos.....	37
5. MÉTODO	37
5.1 Tipo de estudo.....	37
5.2 Participantes.....	37
5.3 Procedimentos.....	38
5.4 Modelo de Análise dos Dados.....	38
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
6.1 O Ponto de Leitura.....	39
6.2 Cenário.....	40
6.3 Atores.....	42
6.3.1 Adélia Maia.....	42
6.3.2 Crianças	44
6.3.3 Monitores.....	44
6.3.4 Voluntários.....	44
6.3.5 Colaboradores.....	45
6.3.6 Pesquisadora.....	45
6.4 Ação.....	47
6.4.1 O frio na barriga.....	47

6.4.2	Rotina do Ponto de Leitura.....	48
6.4.3	Projeto Teatro na Comunidade.....	49
7.	PINÇANDO CASOS.....	52
7.1	A Poesia.....	52
7.2	A Meditação.....	54
7.3	O Gosto pela Meditação.....	55
7.4	A Pintura Facial.....	57
7.5	A cigana.....	59
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
9.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61

1. INTRODUÇÃO

1.1 Uma Ideia de Educação

A palavra EDUCAÇÃO traz consigo uma força capaz de redesenhar as trajetórias humanas. Essa atividade define o comportamento do homem, influencia no desenvolvimento físico, moral, espiritual e intelectual e compreende o ser humano globalmente (BRANDÃO, 2007, p. 63-64): educação. Do latim “educare”, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter.

A prática educativa incentiva o desenvolvimento do homem enquanto sujeito social, dando direcionamento instrutivo para que ele viva em sociedade e tenha habilidades necessárias para a sua sobrevivência. A partir da educação o sujeito permanece em constante mudança, no seu estado físico, mental e espiritual: o ser humano, diferente dos animais irracionais, aprende a resignificar a sua aprendizagem, durante toda a sua vida, formando assim a sua identidade.

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais (SCHMIED-KOWARZIK, 1983 apud LIBÂNEO, 2001, p. 153-176).

A educação está em todos os espaços, não conseguimos fugir da ação de educar e ser educado. No nosso meio social existem variadas formas de educação e cada grupo cultural utiliza desta forma para orientar e guiar seu povo.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A educação é um modo de vida que cada grupo cultural produz e pratica: as regras da comunidade, a arte, religião, trabalho, tudo isso é passado através de uma educação, ajudando na convivência do grupo social. Brandão (2007) traz que:

A educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Forma de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa a palavra da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um desses sujeitos, através da troca sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar as vezes a ocultar, as vezes a inculcar de geração a geração a necessidade da existência de sua origem (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Os processos educativos não acontecem apenas no espaço escolar, existem múltiplos espaços de educação. Conforme defendido por Brandão (2007), cada povo tem uma educação que será distinta de outros grupos. A pedagogia define três tipos de educação, Formal, Não Formal e Informal.

1.2 Educação Formal

A educação formal acontece na escola, um espaço sistemático com conceitos e demandas pré-estabelecidos: currículo, metodologia, conteúdo, processo de avaliação, tudo organizado e planejado. Ao fim do processo de escolarização, é emitido um grau ou certificação reconhecida pelo Ministério da Educação. A educação formal prepara o sujeito para a civilização e o mercado de trabalho.

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita a pedagogia (a teoria da educação) cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempo, e constitui executores especializados (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Educação formal é submetida a uma legislação específica nacional e visa à outorga de grau: ensino fundamental, médio, superior, técnico e especializações. Tem uma caracterização padrão com cadeiras em fileiras, todas direcionadas para a lousa, onde se encontra um profissional em pé ministrando o conteúdo. É assim que vamos estabelecendo as hierarquias sociais, ao configurar a sala de aula, onde os estudantes aprendem conteúdos programáticos e muitas vezes são educados para a reprodução do conhecimento e preparados para a empregabilidade.

Gadotti (2005) traz que a educação formal tem objetivos claros e específicos e é responsável pelas escolas e universidades, essa educação é fiscalizada a nível nacional, sendo

burocrática, sistemática e hierárquica. Ele segue afirmando que toda a educação é intencional, mas tem cenários diferentes, destacando que a educação formal é um espaço que tem como marcas a formalidade, ações frequentes rotineiras e padronizadas.

Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os currículos monoculturas do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extraescolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas, instituições da escola; inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana, considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo (GADOTTI, 2005, p. 05).

Aprender a decodificar código, utilização de livros didáticos ou cartilha seguindo um conhecimento linear de educação, que é capaz de ensinar a ler, a escrever sendo um processo construído historicamente pela humanidade. A educação é muito dinâmica, ela perpassa por diversos espaços, o conhecimento não acontece apenas em sala de aula formal, não é possível falar em formação apenas nas escolas, é necessário entrelaçar os conhecimentos reconhecendo a sua importância formativa na vida dos sujeitos.

1.3 Educação Informal

A educação informal acontece durante toda a vida do sujeito, na qual a educação perpassa todos os muros e limites, sendo trabalhada em todos os espaços de existência. A educação informal acontece nos meios sociais comunitários sem uma intenção legitimada, onde o sujeito aprende valores éticos e morais, culturais e existenciais de sobrevivência e resistência.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado porque a educação aprende com o homem continua o trabalho da vida (BRANDÃO, 2007, p. 13).

O espaço educacional não se resume apenas à escola, a educação perpassa todos os espaços e tem objetivos variados: aprende-se com a família, na rua, igreja, mercado, feira, no

ponto de ônibus, no trabalho e nos momentos de lazer. Onde há vida, há educação, movimento, mudança e significância para a aprendizagem.

O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de determinado sujeito em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar (GOHN, 2011, p. 100).

Gohn (2011) trouxe a diferenciação entre os tipos de educação “educação não-formal e informal” e caracteriza suas diferenças a partir das suas práticas educativas e suas intencionalidades.

1.4 Educação Não Formal

Trata-se de uma educação que tem uma intencionalidade educativa estruturada organizada, não limitando-se a seguir um currículo pronto único, voltada para a formação sistematizada e mecânica, mas trabalhando a partir da arte e cultura, na produção de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, com o objetivo de educar para a cidadania. Os espaços não formais valorizam não somente as experiências vividas nas escolas formais, mas todo o meio social. No caso específico do Brasil, nos anos 70 e 80 a educação não-formal era desvalorizada e desconhecida por muitos. Coombs e Ahmer (1974) apontam que a educação não-formal nos anos 70 era vista como uma extensão da escola formal, pois visava desenvolver determinadas atividades como a escrita e a leitura, sendo vista na verdade como um “reforço escolar”.

Gohn (2011) corrobora afirmando que a educação não-formal nesta década tinha vários objetivos, menos o de educar para a cidadania, para a formação de sujeitos que lutassem pelos seus direitos.

Genericamente a educação não-formal era vista como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar e etc (GOHN, 2007, p. 91-92).

Gohn (2011) destaca que:

Até os anos 80 a educação não-formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quando entre os educadores. Todas as

atividades sempre estiveram concentradas na educação formal, desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados (GOHN, 2011, p. 91).

A educação não-formal passou a ter uma nova roupagem a partir dos anos 90 modificando-se com a sociedade. Surgiram as ONGs como um espaço que incentiva o trabalho voluntário: neste espaço desenvolve-se uma educação como um “conjunto de conhecimentos práticos” que vêm para incentivar a valorização da cultura local, ao atuar na comunidade com uma perspectiva que enxerga os sujeitos como autores da sua história, ouvindo e trabalhando junto com estes sujeitos.

O uso do termo educação não formal se espalhou no Brasil a partir dos anos 2000. Inúmeras ONGs, e entidades do chamado sistema S: SENAC (Serviço Nacional do Comércio), SESC (Serviço Social do Comércio), SENAI (Serviço Social da Indústria) e SENAT (Serviço Nacional dos Transportes), desenvolvem trabalhos na área social adotando a terminologia educação não formal (GOHN, 2014, p. 41).

Foi a partir deste momento que a educação não formal surge com estratégias variadas: trabalhar para a reabilitação, aprendizagem, inclusão, religiosidade, educação, humanização, profissionalização, dentre outros. Tem sempre uma intencionalidade, uma estrutura e uma organização, porém não se limita a métodos prontos e definidos. Para ressaltar, Afonso (1989) vem falar que não existe um lugar específico para que o processo de educação e aprendizagem aconteça. Na educação não formal, utilizam-se estratégias de aprendizagem diferentes da formal, em espaços variados e dinâmicos. Gohn aponta que:

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não-formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas organizações não-governamentais, nos espaços culturais e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc (GOHN, 2011, p. 101).

Existe um perfil de profissional para se trabalhar na educação não formal, visando todas as demandas que esta educação propõe, segundo Gohn.

Cobra-se um perfil de trabalho criativo, que saiba compreender processos e incorporar novas ideias tenha velocidade mental, saiba trabalhar em equipe, tome decisões, incorpore e assuma responsabilidades, tenha autoestima, sociabilidade e atue como cidadão (GOHN, 2011, p. 95).

Nesse sentido, a educação não formal visa trabalhar na perspectiva socioeducativa valorizando os sujeitos e sua trajetória, valorizando o seu lugar de fala, através de atividades dinâmicas e diversas que objetivam concretizar ao máximo os conteúdos e metas a serem trabalhados, ao influenciar a formação de sujeitos que reconhecem e enaltecem o seu saber e a sua cultura.

Um dos objetivos da educação não formal é formar para a cidadania. Contudo esta área ainda não é reconhecida como “educação” por todos, simplesmente por não ser um processo de escolarização. Essa educação vem se fundamentando a partir das mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos séculos junto com a globalização. A própria cultura, ideais, realidades sociais, valores e princípios vêm se modificando com essa globalização, surgindo assim a necessidade de um aprimoramento educacional e o surgimento de novas modalidades educacionais.

O processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da educação não formal possui várias dimensões, tais como: aprendizagem política dos direitos indevidos para atuarem no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de potencialidades em oficinas e laboratório (GOHN, 2010, p. 35).

A autora traz que é importante separar as práticas cidadãs de outras que visam apenas formar o sujeito para “abastecer” o mercado de trabalho com uma mão-de-obra barata sem a garantia do direito do trabalhador.

A autora aponta que é primordial para a educação não formal que o sujeito aprenda a fazer uma leitura de mundo compreendendo os acontecimentos que estão em sua volta, aprendendo práticas que ensinam ao sujeito a importância de se trabalhar em coletivo para resolver problemas em comum, lutando pelo seus direitos e os direitos dos seus. A autora faz um relato sobre alguns objetivos da educação não formal visando a cidadania:

- a) Educação para a justiça social
- b) Educação para direitos (humano, sociais, políticos, culturais etc)
- c) Educação para liberdade.
- d) Educação para igualdade e diversidade cultural.
- e) Educação para a democracia
- f) Educação contra toda e qualquer forma de discriminação.
- g) Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferentes culturas. (GOHN, 2010, p. 40).

É necessária uma educação que visa trabalhar para a cidadania, formando pessoas críticas e sensíveis capazes de lutar pelos seus direitos. Objetiva também o desenvolvimento profissional do sujeito, formando sujeitos produtivos, não um trabalho que explora, que suga as

energias do sujeito, que o enxerga como máquina, mas que compreende que o sujeito é produtor de conhecimento e de elementos que contribuirão para a sociedade.

A educação não formal não pode ser vista como uma proposta contra ou superior à educação formal, tendo em vista que as modalidades de educação são distintas por um lado, mas se assemelham em alguns objetivos, tais como: na “formação de cidadãos”.

Gohn (2007) afirma que cada educação tem que ser definida pelas suas características, trazendo a educação não formal como uma educação com espaço concreto, com atividades com origens subjetivas, trabalhando o cognitivo mas também o emocional das pessoas, com a intenção de tornar o sujeito um cidadão emancipado (ter autonomia, se livrar dos julgamentos e pré-conceito da sociedade opressora). Para isso ele precisa ter “autonomia do pensar e do fazer”, ler um mundo e compreender a política que está em sua volta, ser um cidadão que age na sua comunidade, na luta da emancipação sociopolítica e cultural e não só na reprodução ou fortalecimento do que está imposto nos contextos sociais que muitas vezes não representam a grande massa, mas sim a um pequeno grupo elitista. É necessário fazer uma leitura crítica do mundo que está à nossa volta (casa, rua, cidade, estado) para que saibamos criticar globalmente.

A pensadora Gohn (2007) traz algumas metas e lacunas da educação não formal. Em termos do que a educação deseja abranger ela traz algumas metas como:

1. Aprendizados quanto a diferença.
2. Adaptação do grupo a diferença cultural.
3. Construção da identidade coletiva de um grupo.
4. Balizamento de regras éticas (GONH 2007, p. 44).

Traz como meta a necessidade de aprender a conviver com a diferença do outro, quebrando os pré-conceitos a partir de socializações culturais com a intenção de estimular a postura de cidadãos que conhecem e respeitam as diversidades de cultura, crenças, ideias e valores sociais, respeitando e criando mecanismos para uma convivência harmoniosa.

A autora pontua que a educação não formal está em construção trazendo no seu livro vários contextos que estão em estruturação como: formação específica do educador em relação à atividade que ele desempenha; definição de funções e objetivos; sistematização dos métodos que se utilizam no cotidiano; metodologias que acompanhem o trabalho realizado; mapeamento das formas de educação não formal na autoaprendizagem dos sujeitos. Sistematização das formas de aprendizagem geradas pela vontade do receptor.

A metodologia da educação não formal é um dos fatores que vai chamar atenção na área educacional, a autora Gohn (2010) afirma que a educação não formal não tem um método definido único e pronto, mas uma metodologia que se adequa à realidade do espaço, dos sujeitos

da demanda existente. Contudo a autora traz que toda a atividade deve ser planejada previamente.

E quem define os conteúdos da metodologia de trabalho da educação não formal? São os próprios sujeitos, a partir das demandas do espaço da realidade, especificidades e necessidades dos sujeitos usuários deste espaço não formal de educação.

O método passa pela sistematização dos modos de agir e pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. A metodologia, em suma, que precisa ser desenvolvida, codificada, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal (GHON 2010, p. 47).

Ghon (2010) traz que existem vários caminhos metodológicos e é necessário compreender quem são os mediadores da educação nesse processo, de onde eles falam, qual sua trajetória de vida, ideologias, visão de mundo, experiências e conhecimento acumulados. Pois sua bagagem será compartilhada com os sujeitos educandos deste processo não formal de educação.

2. A ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A arte chegou ao Brasil por um contexto eurocêntrico: os jesuítas tinham um papel de educar toda a sociedade. Após a doutrinação dos índios e negros, os portugueses começaram a utilizar a mão-de-obra escrava para a reprodução das artes.

Santiago (2015) traz que, só depois de muito tempo, no século XX, que a arte ganha sua importância no âmbito educacional. A arte saiu da visão global de “belo” e ganhou o novo significado dando lugar não só à técnica, mas à expressão dos sentimentos do artista. E é somente no pós-modernismo que a arte surge com uma característica sutil e impactante, influenciando crianças jovens e adultos nas resoluções de seus conflitos e na formação de sujeitos mais humanizados, sensíveis onde pudessem expressar seu sentimento, pensando não apenas em si, mas em um coletivo.

Santiago (2015) propõe que a visão sobre obra de arte foi se ampliando, não apenas fincada na história da arte, com apenas quadro e escultura etc, mas com uma nova linguagem que se altera com o tempo e o lugar, e como forma de expressão diferenciada. O momento da

produção artística proporciona que os sujeitos reflitam sobre sua realidade, pensem sobre os contextos da sociedade e ainda trabalhem seus conflitos internos, tendo a possibilidade de se expressar a partir do concreto.

A arte é uma das coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos em museus e galerias, ela está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos (READ, 2001, p.16).

A autora Santiago (2015) vem enfatizar que a arte se mostra muito ampla, que vem para trabalhar a realidade dos sujeitos, que se modifica para dar liberdade de expressão, transformando o olhar, tornando mais sensível, seletivo, crítico e imaginativo. Gohn (2015) concorda com Santiago (2015) ao trazer que a arte não se limita em uma categorização, mas amplia-se e adentra por diversos espaços tanto formais, como não formais e informais, inserindo-se no campo das “habilidades, subjetividades, identidades, memórias”, estando muito à frente do seu tempo vivido ou podendo voltar no tempo e resgatar a sua historicidade.

A autora traz as mais diversas formas de arte, cada arte com sua peculiaridade e significância, com expressões “verbais, corporais e recursos tecnológicos”.

As artes condensam múltiplas formas de expressões artísticas: a música, pintura, artes plásticas, arte cênicas, como: o teatro, a dança; as artes visuais (das fotografias ao design na multimídia, passando pelo cinema) artes nas comunicações (televisão rádios, internet, redes sociais etc.); a arte do grafite, cartazes, cartuns ou outdoors nas ruas, e os museus as concentram (GONH, 2015, p. 08).

A autora traz uma breve caracterização de algumas artes como: a música que, segundo ela, apresenta características de uma linguagem universal; o teatro, sendo uma arte que trabalha outras artes (textos, corpo, voz, dança e dramatização etc); os cartazes que são uma arte silenciosa mas cheia de reflexões; o cartum que provoca risos a partir das críticas sociais; os grafites, que são expressão de sentimento ou gritos de protesto nas ruas.

A autora traz os museus como um dos primeiros centros de exposição artística, sendo um espaço muito rico para a aprendizagem artística, neste espaço acontece uma integração entre a “história, memórias e educação”, promovendo conhecimento e cultura e aprendizagem.

A dança é também uma expressão de cultura. Em variados contextos da sociedade a dança aparece como uma arte que tem intenções múltiplas. Na religião a dança é utilizada como um culto aos deuses. Em movimentos sociais, como protesto e resistência, os espaços formais e não formais de educação utilizam da arte de dançar como um instrumento de aprendizagem.

A dança é a grande expressão cultural de um povo comunidade ou país. Ela pode resultar de um hibridismo, em que se mesclam as culturas, resinificadas (originais, clássico-moderno ou contemporâneo), nas quais movimento do corpo, vestimentas e adorno compõem a identidade cultural de um grupo, nação ou território (GONH, 2015, p. 08).

As atividades artísticas têm um papel crucial na sociedade, tendo uma função educativa, social e cultural. Santiago (2015) enfatiza que a arte é o atributo estrutural de toda a construção humana. O educador, ao utilizar-se de suas linguagens, ensina aos educandos a lidar com as diferenças entre si, indicando atitudes de solidariedade e generosidade para com o outro. Esse olhar que vê o outro, que restitui o diálogo, a partilha de valores, permite a fruição não só dos momentos estéticos como também de um sentimento de amadurecimento em suas relações interpessoais.

É neste universo voltado para a sensível, para o reconhecimento do cognitivo, que a linguagem da arte de forma lúdica e criativa oferece aos jovens uma oportunidade de ampliação de seus horizontes no campo da cidadania (SANTIAGO, 2015, p. 69).

O espaço artístico proporciona o desenvolvimento de atividades cognitivas e sentimentais, impulsiona o sujeito na amplitude de conhecimento de mundo. A autora traz que, para uma atividade artística motivadora, o educador deve ter a consciência de suas estratégias artísticas, e quando é passada de forma criativa. A arte tem um papel transformador na identidade do sujeito, na sociedade e nas suas formas de expressões, reflexões e memórias.

Santiago (2015) é assertiva em trazer que a arte passa a ser entendida a partir das organizações cognitivas na transformação do olhar do sujeito, deixando de ser “passivo para se tornar ativo, seletivo, criativo”, um olhar capaz de enxergar as coisas simples do cotidiano e ver grandes belezas, poder olhar ao seu redor na sua rua, comunidade e podendo se identificar com os elementos que estão envolvidos naquele espaço, trabalhando a construção da identidade.

A autora Barbosa (2005, p. 43) propõe que é necessária uma mediação entre “percepção do olhar a história e a identidade” e que é por meio das atividades artísticas que se trabalha o papel social e uma formação humanizada sensibilizando o sujeito a ter um olhar curioso, sensível e crítico.

Santiago (2015) traz que as estratégias artísticas ajudam o sujeito a enfrentar seus desafios oferecendo possibilidades reais de ressignificação de sua vida e de nova formação de valores, a arte tem uma linguagem capaz de transformar o modo de olhar, tendo uma força positiva na transformação da autoestima, permitindo uma reconstrução da autoimagem fazendo

com que o sujeito se enxergue capaz de traçar novos caminhos, pensando como expressão de sentimento, mas também como processo que trabalha o cognitivo marcando seu papel no ensino, compreendendo seu papel cultural que desenvolve no cotidiano das pessoas.

Gomes (2012) vem salientando sobre a importância de se desenvolver a educação artística como um instrumento preparatório para os desafios do mundo atual, e que a mudança social é resultante de uma organização do trabalho mais flexível, levando os sujeitos a expressar-se a partir de uma análise do seu contexto e participando, dinamicamente, das decisões da sua vida enquanto cidadão de direitos.

Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo, e que a educação para ser de boa qualidade deve incluir uma educação artística que promova a percepção e a perspectiva, a criatividade e a iniciativa, a reflexão crítica e a capacidade profissional (GOMES, 2012, p. 254).

Gomes (2012), no seu trabalho, chama a atenção para a sensibilização do olhar, fazendo com que seus alunos enxergassem as formas de arte existentes na comunidade, em especial utilizando o museu como o espaço de exploração.

Santiago (2015) defende que a arte estabelece uma ação importante sendo processo de conhecimento não apenas na estética, mas também na reelaboração de existências que os sujeitos recriam a partir das suas experiências com a arte, seja ela de qualquer linguagem seja “dança, música as artes visuais ou conhecimento de patrimônio histórico”.

3. ARTE DRAMÁTICA: TEATRO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

3.1 O surgimento do Teatro na Sociedade

Os conceitos sobre o “teatro” surgiram na Grécia Antiga, com um significado muito próprio para a modalidade artística: teatro (“theatron” do grego) significa “local de onde se vê” e a palavra drama (também do grego) quer dizer “eu faço, eu luto” (SLADE, 1978, p. 18).

Estes conceitos, porém, foram criados muito depois do surgimento do teatro, tendo em vista que os primeiros atos teatrais surgiram com os homens primitivos, mesmo eles não tendo a consciência de que diariamente utilizavam a arte dramática para a sua sobrevivência.

Existem muitas explicações sobre o surgimento do teatro, contudo Courtney (2014) traz à tona que o teatro é uma das artes mais antigas, sendo representada por meio da dança, música

e desenho. Os primitivos utilizavam da dança e da música para invocar espíritos, agradecer aos deuses ou até mesmo fazer pedidos. E utilizavam os desenhos para registrar a sua atuação no mundo.

As origens dramáticas, porém, estão intrinsecamente vinculadas à religião e à crença, à magia e aos ritos mágicos que deram às atividades seu propósito (COURTNEY, 2014, p. 162).

O autor traz que os rituais performáticos foram criados pelos primitivos caçadores, eles acreditavam que a magia do rito ajudava na caça. Esse ritual era feito com danças, imitações, máscaras e fantasias. Deste modo o caçador imitava o animal envolvido na caça e acreditava que dessa forma a magia acontecia. Quando a caça era bem-sucedida os primitivos registravam nas pedras o evento, eternizando o rito e propagando a força da magia.

Os mais primitivos ritos foram simples cerimônias realizadas pelos integrantes da tribo. Demonstravam sua cooperação com os deuses, para proveito próprio ou de ambos (COURTNEY, 2014, p. 163).

O autor aponta que o ato de agradecer ou pedir a deuses é classificado como uma ação religiosa, muito embora esse conceito de religião inexistia para os primitivos caçadores. A preocupação dos primeiros homens era a sobrevivência imediata, seus rituais tinham como base o medo e a concentração do poder, com a intenção de atrair dos animais e das plantas a sua fertilidade e do trovão o poder.

A observação era parte essencial do processo: em uma dança frenética, selvagem, o homem sentia-se afetivamente transformado em um “espírito”, com todo o poder que isso significava. (COURTNEY, 2014, p. 163).

Esse processo acontecia com a ajuda de alguns instrumentos (percussão, canto sem nexos, movimentos e máscaras) o autor traz que quanto mais admirável era a máscara mais poder ela atraía para o seu usuário. Assim surgindo a importância da máscara para o teatro.

Essa manifestação artística que faz parte da história da humanidade, contudo, só ganhou visibilidade na Grécia Antiga com o desenvolvimento do teatro clássico. Contudo ocorreu uma evolução muito rápida das atividades dramáticas em representações religiosas.

Courtney (2014) relata em seu livro que um dos marcos mais importantes do teatro aconteceu no século V a.C., quando o teatro se centrou na figura de Dionísio, que era simbolizado por um touro, tendo origem na Assíria ou Trácia. Mas esse culto só se popularizou quando chegou na Grécia, acontecendo uma adoração.

Essa adoração desenfreada, via Dionísio como o deus da fertilidade, da primavera e do crescimento e depois do vinho e veneração do morto. (COURTNEY, 2014, p. 171).

Segundo as mitologias gregas, Dionísio não concordava com a tradição de outros deuses na forma de ser adorado. Dionísio tinha seu próprio culto, sendo cultuado ao lado dos mortais, sua homenagem acontecia no seu meio, esse deus tinha rituais marcados por festa e comemorações. Adorava viver rodeado de pessoas, adorava vinho, riqueza e dança. Vivia vagando pela terra e seus festejos eram realizadas em bosques e florestas.

Dionísio ainda apresentava personalidades marcantes, como a criatividade e um pouco de loucura, possuía um temperamento explosivo sendo muito cruel com alguns, muito embora sabia ser muito bondoso com aqueles em quem confiava ou que lhe idolatravam, realizando muitos atos de generosidade.

O teatro na cultura medieval teve uma relação única com a atividade dramática na sociedade. O autor Courtney (2014) discute que, após a queda da Roma Imperial, a Europa reformou seus costumes reconstruindo a sua tradição dramática partindo das suas bases de origem. Surgindo assim no século X uma forma de representação dramática com um uma nova roupagem evoluindo-se para o Teatro.

Ritos e rituais pagãos eram parte vital da consciência do homem medieval. As tribos germânicas da Europa não se convertiam facilmente ao cristianismo e muitos de suas tradições populares remontavam-se aos tempos do paganismo alguns dos costumes modernos são resíduos, sem que os participantes percebam as origens (COURTNEY, 2014, p. 174).

O autor Courtney (2014) explica que essas tradições ganharam uma força tão grande, despertando a ira da igreja e seu combate severo. Mas para conquistar sua vitória, os pagãos, com a ajuda Gregório que, por meio da política de assimilação, usava as celebrações dos pagãos

como ação missionária na igreja. Essa atividade semidramática de dança, jogos e atividades sazonais se espalhou por toda a Europa, popularizando as celebrações dionisíacas. A igreja continuou condenando o teatro e punindo qualquer cidadão que ousasse desenvolver essa arte alegando que o teatro aflorou a crítica sobre a própria igreja, não concordando com muitas de suas ações e expondo isso a partir dos elementos dramáticos, criando conflitos entre o mundo material e o espiritual.

A finalidade dos dançarinos e mummers foi sempre a de promover as colheitas e representavam a luta eterna: sol/lua, inverno/verão, trevas/luz, morte/vida. O velho Rei-Ano morre para que o novo Rei-Ano possa viver. (COURTNEY, 2014, p. 175).

O povo medieval acreditava que a morte do Rei-Ano e os sacrifícios eram necessários para que o novo Rei-Ano chegasse com muito prosperidade para a comunidade. O autor Courtney (2014) traz que o povo medieval vivia em um mundo animista, acreditando que os elementos da natureza possuíam sentimento, emoções e poderes. Cultuavam-se assim árvores e animais, temendo os que já morreram. Pedia ajuda aos mortos, para o cultivo da agricultura e para ajudar nas grandes batalhas.

Os ritos e rituais primitivos, ocorrendo periodicamente segundo as estações eram celebradas em ocasiões “críticas” do ano (COURTNEY, 2014, p. 175).

O autor traz que os rituais dos jogos romanos, sendo eles elementos dramáticos, eram supervisionados por sacerdotes e magistrados, os jogos gregos aconteciam com competições físicas, corridas, torneios musicais, cenas dramáticas e trechos musicais entre dois atores para dramatizar a vida dos deuses.

O teatro era parte inerente dos jogos medievais: as danças eram miméticas e, embora as peças fossem rústicas, eram ainda assim teatro (COURTNEY, 2014, p. 178).

A mudança começa a acontecer: um sacro imperador Carlos Magno abre escolas e mosteiros por toda a Europa, permitindo que o trabalho de Aristóteles fosse retomado, dando

espaço novamente ao teatro. Porém o primeiro religioso a adaptar a filosofia de Aristóteles à fé católica, foi São Tomás De Aquino: foi nessa base que o teatro cristão conseguiu se desenvolver durante cinco séculos. Era por meio do teatro que a população tinha acesso à educação, sendo que escola e livros eram privilégio apenas para um pequeno grupo. Mas as peças teatrais eram apresentadas em praças públicas para que a grande massa pudesse ver e desse modo aprender o que a igreja desejava.

Foi então a partir da nova aceitação da igreja, que o teatro teve uma evolução rápida, segundo Courtney (2014), o teatro adentra nas escolas na Idade Moderna, sendo um suporte pedagógico. No século XVI as atividades dramáticas surgiram na grande maioria das escolas trabalhando com muita intensidade a arte do falar, trabalhando o latim e regatando a história do teatro antigo. A encenação na escola se transformou em uma tradição, perpetuando-se por muitos séculos, principalmente em períodos natalinos. Outra evolução educacional foi quando os jesuítas começaram a utilizar as técnicas dramáticas para educar a massa, levando entretenimento, ideologias e doutrinação.

Na Idade Contemporânea, por volta do século XVIII, o teatro surge como uma arte que deveria propiciar a plateias novas ideias e emoções. Surge assim a dualidade no processo de vida, valorizando a morte e o renascimento da prática dramática, de acordo com Courtney (2014). Muitas dessas mudanças foram provocadas pela teoria evolucionista que expressava a naturalidade do crescimento humano, destacando a importância de cada etapa da vida. E do teatro para a representação de histórias de vida.

O autor destaca que o teatro renasceu na educação quando as crianças da Rainha Vitória e do príncipe Albret representaram peças teatrais, dando assim uma supervalorização para a arte dramática na escola, tornando-se comuns representações de peças em escolas secundárias.

Courtney (2014) vem enfatizando uma mudança filosófica que aconteceu no século XIX, a filosofia educacional criada pelo filósofo Rousseau, que propagava uma nova forma de olhar, valorizando uma infância educativa e afirmando que a primeira educação deveria ser por intermédio de jogos, propiciando um crescimento mais natural e saudável.

Ame a infância; estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos... considerem o homem no homem e a criança na criança a natureza deseja que a criança seja criança antes de ser homem. Se tentarmos inventar a origem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturação nem saber, e logo estarão estragados. A infância tem seus meios próprios de ver,

pensar sentir que lhe são convenientes: nada é menos razoável que substituir o que é próprio (ROUSSEAU, 1953, p. 324 apud COURTNEY, 2014, p. 17).

A utilização de jogos e brincadeiras expressa os instintos naturais do ser humano e isso deve ser praticado sem repreensão. Deste modo, permite-se que a criança trabalhe seus sentidos. A filosofia de Rousseau visava desenvolver o que a criança tinha de mais natural, sendo assim uma revolução educacional da época, dando um espaço muito grande para os jogos dramáticos, sendo a expressão da criança de imaginar, imitar e criar.

Courtney (2014) relembra que o grande avanço educacional do teatro veio no século XX com a utilização do método “educação pedocêntrica” onde a crianças aprendem fazendo e atuando, esse termo foi inventado por Sir John Adams. Ele acreditava que toda atividade educativa estava nas reações impulsivas das crianças por meio de ideias, sentidos e atividades espontâneas. Tudo isso é fundamentado no seu método educacional, muitas escolas na época utilizaram seu método.

Essa educação através de jogos, visava trabalhar a importância da reação natural de si mesmo. Contudo na segunda metade do século XX surgiu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos uma nova teoria, os jogos livres e teatro de crianças, sendo trabalhado com crianças de 05 a 11 anos. Esse método avançou rapidamente proporcionando a muitas crianças experimentar a arte de dramatizar.

Na atualidade, no início do século XXI, a arte criativa surgiu como função essencial nos processos educativos, valorizando a experiência do “fazer” sendo uma parte fundamental no processo dramático nas escolas. O autor Courtney (2014) traz o método do dramaterapeuta inglês Peter Slade pontuando o “jogo dramático infantil” como um modelo de arte que tinha seu lugar como disciplina na escola.

Nas escolas britânicas, hoje a maior parte do tempo das crianças entre 5 e 7 anos de idade é empregada no jogo, e muitos já em nível primário (7- 11 anos) tem horários especiais para o jogo dramático e outras para o método dramático. Nas escolas secundárias (11 + anos) a um crescimento constante: havia poucos professores especializados em teatro em 1948, mas já em 1966, havia todo um conjunto com horários especiais dedicados ao teatro em seus currículos (COURTNEY, 2014, p. 44).

O autor traz que, na América, a história é parecida com a Britânica no que se diz respeito a crianças pequenas. Contudo esse método não funcionou com crianças maiores.

Courtney (2014) pondera que antes a arte dramática era vista na escola apenas como encenações de peças, não vinculando essa arte com o currículo. Porém o autor apresenta o educador britânico Caldwell Cook, ao afirmar que se aprende melhor “fazendo”, atuando, praticando que por meio de jogos e brincadeiras o aprendizado se torna mais significativo a forma de aprender os conteúdos escolares. O método de Cook fundamentava-se em três conceitos básicos:

1º proficiência e aprendizagem não advém da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer, e da experiência.

2º o bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada.

3º o meio natural de estudar, para a juventude, é o jogo (COOK, 1917, p. 70 apud COURTNEY, 2014, p. 45).

Courtney (2014) traz que, no método de Cook (1917), as crianças eram incentivadas a produzir suas próprias peças e, a partir daí, ele trabalhava os conteúdos de pintura, modelagem, desenho, ensino de linguagem e algumas leituras. O professor não diz o que o aluno tem que fazer, deixa a criança livre para escolher e utilizar a sua criatividade, porém ele está lá para orientar e assistir o desenvolvimento dos alunos. Deste então o método de Cook (1917), play way (jeito de brincar), ganhou visibilidade no ensino de todas as disciplinas do currículo britânico. Sendo hoje um dos elementos básicos para o ensino da arte dramática nas escolas inglesas primárias.

Entre todos os princípios que o teatro dispõe, o emocional é um dos fatores que ganha uma visibilidade importante, o autor afirma que jogos dramáticos oferecem à criança “uma grande válvula de escape”, uma libertação emocional, proporcionando um desbloqueio emocional. Por meio dos jogos, a criança aprende a trabalhar suas emoções e sentimentos e a criar um autocontrole e uma autodisciplina interna.

3.2 A Arte Dramática no Brasil

O teatro chegou ao Brasil em meados do século XVI quando o país passou a ser colonizado pelos Portugueses. Os missionários jesuítas apresentaram o teatro, com uma intencionalidade religiosa, uma forma de doutrinar os nativos por meio da catequização (CACCIAGLIA, 1986).

A autora traz que o padre Anchieta é um dos fundadores do teatro de catequese no Brasil, os atores tinham uma preocupação religiosa muito forte e eram todos amadores, eles improvisavam as peças religiosas e apresentavam em praça pública ou nas escolas.

Cacciaglia (1986) traz que, no século XVII, surgiu outro tipo de teatro que celebrava festas populares: o teatro vai ganhando uma nova roupagem, utilizando máscaras e fantasias, levando a população para realizar cortejos nas ruas, ao comemorar, aniversários da cidade, datas históricas e religiosas. A população foi se apropriando da arte dramática junto com a música surgindo assim passeatas dando origem ao carnaval.

A autora relata que o teatro no Brasil só teve uma visibilidade profissional quando a família real chegou ao país, construindo um local específico para o teatro acontecer, privatizando essa arte, restrita então apenas para a nobreza, e dando uma identidade europeia para o teatro.

Cacciaglia (1986) pontua que, no século XIX, o teatro no Brasil começou a conhecer os gêneros teatrais: Antônio José trazendo o drama, surgindo também a comédia por meio do escritor Luiz Carlos Martins, que desejava ouvir muitas risadas da plateia. A autora traz nomes de muitos atores da época, como Antônio Gonçalves Dias, Manuel Antônio Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Castro Alves, Luís Antônio Burgain, Manuel de Araújo Porto Alegre, Joaquim Norberto da Silva.

Porém só em 1855 que o teatro realista surge no Brasil, abordando questões da atualidade, política, problemas sociais, amor, falsidades e demais temas atuais, foi realmente uma revolução na história do teatro brasileiro, partindo do teatro para a catequização e ganhando uma nova roupagem na utilização do teatro para expressão de ideias, reivindicações, novas histórias e sentimentos.

3.3 Educação Dramática

Em cada época surge uma nova forma de educar, com várias vertentes e muitos olhares. A educação dramática aparece não especificamente para formar atores para o palco, mas para

que o sujeito trabalhe internamente seus sentimentos, emoções e sentidos, por meio dos jogos, que pode ser ensinado ou criado por ele mesmo.

A educação dramática, segundo Courtney (2014), baseia-se nos jogos dramáticos que são selecionados com a intenção de favorecer o desenvolvimento da criança. O autor traz a diferenciação de alguns conceitos:

Teatro: representar perante uma plateia;
 Jogo: atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos;
 Jogo dramático: jogo que contém personificação e/ou identificação;
 Jogo de regra: formalização do jogo em modelo com regra;
 (COURTNEY, 2014, p. XX).

Ao diferenciar esses conceitos é visível que o teatro utiliza todos eles como suporte para o desenvolvimento de sua arte, mas esses conceitos não necessitam precisamente do teatro para se desenvolver. O autor traz que muitas crianças e adolescentes precisam do teatro para desenvolver o seu jogo de “faz-de-conta” acontecendo assim uma educação dramática, onde a professora direciona a educação por meio de jogos, não podendo ditar as técnicas do palco, mas despertar o gosto pela arte.

Courtney (2014) divide a educação dramática em três estágios:

Primário (5-11 anos): jogos dramáticos;
 Secundários (11- 18): jogos dramáticos combinados com “teatro”;
 Terciário (18 + anos): “teatro” baseado no jogo dramático.
 (COURTNEY, 2014, p. XX).

Isso acontece à medida que a criança se desenvolve na educação dramática, o autor traz que cada sujeito tem seu próprio ritmo muitas vezes não seguindo a rigor esses estágios, mas que a intenção é trabalhar dramaticamente e processualmente “no seu próprio passo e no seu próprio ritmo”.

3.4 O Jogo Dramático na Vida do Humano

O autor traz que diariamente atuamos: atuar é a maneira que encontramos para conviver na sociedade. Na primeira infância a criança demonstra essa atuação diariamente, a medida em

que fica mais velho essa atuação vai acontecendo internamente até que chega um momento que esse o jogo dramático acontece automaticamente.

O processo dramático é um dos mais vitais para o ser humano. Sem eles seríamos meramente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas (COURTNEY, 2014, p. 04).

Courtney (2014) relata que o jogo dramático é necessário para o desenvolvimento do homem, pontuando a importância da imaginação e da imitação, como uma essência da natureza humana, de que as crianças, ao se desenvolverem, necessitam. Esse tipo de jogos dramáticos desenvolvem o humor, ensina a criança a se colocar no lugar do outro, “fingindo ser ela mesma no outro alguém”, a atuação é parte do desenvolvimento humano trabalhando isso visivelmente por meio do “faz de conta” quando ainda crianças e internamente quando nos tornamos adultos.

Atuamos todos os dias: com nossos amigos, nossos familiares, com estranhos. A imagem mais comum para esse processo é a máscara e a face: nosso verdadeiro “eu” está escondido por muitas máscaras que assumimos durante o decorrer de cada dia (COURTNEY, 2014, p. 03).

A imitação é natural no homem desde a infância, sendo essa uma das suas vantagens sobre os animais inferiores pois ele é umas das criaturas mais imitativa da terra e aprende primeiro por imitação (ARISTÓTELES, 1920, p. 14 apud COURTNEY, 2014, p. 07).

Courtney (2014) diferencia o humano dos outros seres vivos, pela sua capacidade de imaginar e criar, superando as limitações do seu corpo e dominando o meio em que vive.

Courtney (2014) enfatiza que o jogo dramático acontece em grupos, sendo ele uma atividade social, afirmando que o próprio teatro acontece em dois grupos (atores e plateia). Deste modo os jogos visam desenvolver habilidades para se trabalhar em grupo. Considerando que a participação em grupo está vinculada à “experiência do primeiro grupo de dois (mãe e filho) e suas extensões posteriores (família)”, a interação é fundamental para o bom desenvolvimento do grupo.

Courtney (2014) sublinha outro ponto importante dos jogos dramáticos na vida dos seres humanos: o processo de aprendizagem social. Para que a aprendizagem aconteça é imprescindível a participação do processo de pensamento pontuando que o pensamento se

forma a partir de conceitos, e os seres humanos utilizam o conceito de duas principais maneiras: para o pensamento criativo e aprendizagem de memória (COURTNEY, 2014, p. 239)

3.5 Os Gêneros Teatrais

A arte dramática tem seu aparecimento com os primeiros homens: mesmo sem consciência do que estavam fazendo, os primitivos homens das cavernas realizavam atividades dramáticas, para caçar, adora deuses e se socializar entre eles. Com a evolução da humanidade tudo foi se modificando e a arte dramática ganhou a titulação de Teatro, as mudanças de séculos e as diversidades culturais foram se apropriando do teatro e modelando sua forma de acontecer em cada século e em cada cultura. O que estava posto não bastava para o homem, a criatividade era muita e os grupos sociais foram criando novas formas de fazer teatro com os diversos gêneros teatrais. Sendo alguns deles: Teatro do Oprimido, Teatro de Rua, Teatro Musicado, Teatro de Bonecos e Comédia. A seguir pontuarei um pouco sobre esses gêneros.

Teatro do Oprimido

Teatro do Oprimido, essa técnica foi criada pelo brasileiro Augusto Boal, dramaturgo e diretor de teatro. Ele desenvolveu essa técnica muito importante para o teatro da atualidade dando uma visibilidade às ações sociais. Sua metodologia espalhou-se pelo mundo ganhando uma grande fama com o teatro do oprimido. O dramaturgo sempre enxergou o teatro como uma ação política.

Boal relata sua vivência no Peru onde desenvolve sua técnica com o Teatro do Oprimido, surgindo a partir de um desafio de alfabetização. Em 1973 o Governo Revolucionário Peruano iniciou um plano nacional de alfabetização com o objetivo de acabar com o analfabetismo do país, foi então que Boal entrou com a sua intervenção artística alfabetizando por meio do teatro.

Alfabetizar em todas as linguagens possíveis, especialmente artística, como o teatro, a fotografia, os títeres, o cine, o periodismo, etc. (BOAL, 2013, p.137).

Boal fala da importância de conhecer uma nova linguagem, propiciando ao sujeito uma nova forma de conhecer a realidade e de compartilhar esse conhecimento.

Na Poética do oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo “espectador” ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator em transformador da ação dramática (BOAL, 2013, p.138).

O que Boal apresenta com a poética do oprimido é a característica da “ação”, permitindo que, ao assistir à peça, o espectador tenha direito de discordar com a cena apresentada, podendo trocar de lugar com o ator e mudar o enredo da história.

Por isso eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. (Boal, 2013, p.139).

Boal traz o teatro do oprimido como um instrumento de transformação social, enfatizando que essa linguagem deve ser levada para o povo, para que esse mesmo povo oprimido utilize essa arma artística para a libertação de seus conhecimentos expressando-se com consciência real dos seus direitos e deveres na sociedade, desenvolvendo na população o poder de falar, questionar e lutar.

Teatro de Rua

O Teatro de Rua tem um contexto muito interessante, que é a apresentação de peças em ar livre, em qualquer lugar e a qualquer hora, surpreendendo as pessoas nas praças, nos transportes públicos, na rua. Essa modalidade de teatro permite que o ator use ainda mais a sua criatividade e se adapte a qualquer espaço e cenário se envolvendo no contexto que está inserido.

No discurso ideológico associado ao teatro de rua aparece como um elemento vital a necessidade de aproximar ao público popular que estaria particularmente excluído do fenômeno teatral. Assim o teatro de rua representaria uma espécie de promessa de socialização do fenômeno artístico,

cumprindo a função de devolver ao “povo” aquilo que seria naturalmente dele (CARREIRO, 2005.p14).

O autor Carreiro (2005) traz que por muito tempo um grupo da sociedade foi privado de se expressar, e ocupava o papel apenas de receptor e espectador. O teatro de rua surge na Idade Média por incentivo da igreja, a qual tinha a intenção de catequizar toda sociedade utilizando o teatro de rua como instrumento, realizando apresentações nas praças públicas, onde concentrava o maior número de pessoas que pudesse ser catequizado.

O autor Carreiro (2005) destaca que a partir do século XVIII a tradição do teatro de rua continuou, mas não tinha tanta força, dando lugar ao teatro de feira, que acontecia nas feiras religiosas nos povoados ou no carnaval. Já no século XX o teatro de rua teve uma visibilidade muito grande, foi por meio dos movimentos políticos. E em 1960 a 1970 essa modalidade teatral teve uma visibilidade permanente, consolidando-se com a influência dos movimentos culturais e políticos. Sair em busca do público é um dos elementos que fundamenta o teatro de rua, expressando o compromisso social.

Teatro Musicado

O teatro musicado chegou ao Brasil no século XIX por volta da década de 60. A autora Neves (2006) traz que esse fazer teatro não foi bem aceito no meio dos escritores da época. Um grupo intelectual (José de Alencar, Machado de Assis, França Júnior, Joaquim Manuel de Macedo, Quintino Bocaiúva, Pinheiro Guimarães) rejeitou de imediato esse novo jeito de fazer teatro. A autora traz dois motivos para a não aceitação.

Em primeiro lugar, a alegria de uma casa noturna em cujo palco se apresentavam canções, danças, comédias ligeiras e, principalmente, a grande novidade, a opereta, atraiu o interesse dos antigos espectadores dos teatros “sérios”. Desde 1855 em luta para promover a estética realista, com seus dramas de casaca e altas comédias de temática moralizante, os literatos viram tudo começar a ruir diante da força da diversão fácil.

Em segundo lugar, a confusão, a presença das mulheres de “vida fácil”, a bebedeira, as danças observadas no ambiente em que foram representadas pelas primeiras vezes as operetas associaram-se de tal maneira aos gêneros musicados, que os intelectuais visualizaram, nessas obras, apenas o apelo à diversão, sem nenhuma preocupação literária ou artística (NEVES, 2006, p. 43).

Neves (2006) destaca que a sua aceitação imediata aconteceu somente pelas casas noturnas, especificamente Alcazar, um espaço onde havia muita dança, música e encenação. Era um lugar perfeito para a nova modalidade artística, o que deixou os intelectuais desconfiados com o novo jeito de fazer teatro. Os intelectuais alegavam que as obras não tinham uma preocupação com a arte de escrever.

A autora traz que a evolução desse fazer teatro aconteceu aos poucos, ganhou sua visibilidade no Alcazar no Rio de Janeiro e depois foi ganhando espaço em outras casas de espetáculos. Aborda a importância das pequenas óperas que se popularizaram no país, e que eram escritas com porás, versos e paródias, atingindo o público popular, sendo criadas pelo ator cômico-popular Vasques, que, em 1868, escreveu *Orfeu na Roça*. Dando um espaço muito importante para a população comum, os denominados pobres, e contribuindo para a valorização do teatro musicado.

A autora traz que a grande aceitação da população pela nova arte despertou nos empresários uma nova forma de ganhar dinheiro, assim os empresários investiram nesse novo jeito e divertido de fazer teatro, proporcionando o crescimento significativo de grupos teatrais.

Teatro de Bonecos

O teatro de bonecos surgiu como um atrativo hipnotizante: as crianças, adultos e idosos paralisavam-se para assistir os espetáculos dos bonecos feitos de madeira, pano e até mesmo borracha, que tinham formatos de humanos. Esse teatro conseguia reunir um grande público por onde passavam.

O autor Santos (1980) afirma que o teatro de bonecos é conhecido no mundo inteiro, porém no Brasil ele é caracterizado como expressão dramática e tem diferenças na sua performance a partir dos espaços geográficos que ele ocupa. Isso porque o Brasil é um país com diversas culturas, costumes e formação social.

O autor pontua que esse tipo de teatro teve uma valorização maior em alguns estados do Nordeste brasileiro. Os bonecos popularizaram-se e a população começou a produzir esses bonecos para apresentá-los em praças públicas, escolas, igrejas e feiras. O nome que se dá para esses bonecos é Mamulengo.

É o Mamulengo um teatro de características inteiramente populares, onde os atores são bonecos que falam, dançam, brigam e quase sempre, morrem. Como em tantas outras manifestações artísticas da cultura popular nordestina, o Mamulengo revela de modo singular a rica expressividade do dia-a-dia do povo da região. Através dos bonecos, o povo se identifica com suas alegrias e suas tristezas, com seus temores e sua capacidade de fé, com seus tipos

matreiros e seus elementos repressores, com o esmagamento de seus direitos e sua ânsia de liberdade (SANTOS,1980, p. 17).

O autor traz que o destaque do boneco está na sua representação, na sua relação com o público. Os Mamulengos contam histórias folclóricas, paródias, contos sobre a vida no cotidiano e fazem improvisações. Desse jeito prendem a atenção de toda a população.

Sua estética é muito típica da região nordestina, o boneco é feito de madeira, borracha e pano de chita. E a apresentação é acompanhada de música e dança, um verdadeiro espetáculo que encanta os olhares.

Comédia

A comédia surge na Grécia com uma característica muito inovadora: o teatro para fazer rir. Essa nova modalidade no teatro se difere totalmente do teatro da tragédia, que tem o objetivo de engrandecer as qualidades do homem da nobreza e comover com histórias trágicas e tristes.

O autor Júnior (1980) traz que a comédia foi criada pelo poeta cômico Aristófanes, sendo ele considerado o pai da comédia clássica. Aristófanes escreveu muitas obras (As Vespas, As Rãs, As Nuvens, As Mulheres no Parlamento). Foi com essas primeiras obras que ele conseguiu arrancar os risos dos gregos, contribuindo fortemente para a popularização do teatro e fazendo com que os gregos identificassem seus próprios defeitos e rissem deles.

O autor traz que o teatro romano iniciou-se imitando o teatro grego, e destaca a importância de dois notáveis reprodutores da comédia grega em Roma: foram Tito Maccio Plauto e Terêncio Públio Afro. Plauto nasceu de família de origem humilde e viveu no segundo século antes de Cristo, autor de muitas obras como Anfitrião, O soldado fanfarrão, Os sócias, O trapaceiro, Mostellaria, Os espíritos e muitas outras. E Terêncio, de origem cartaginês, quando jovem foi escravizado e levado para Roma, sendo o criado de uma poeta (Lucano). O poeta ensinou a ler e a escrever instruindo e dando-lhe a liberdade, assim Terêncio escreveu numerosas comédias, entre elas Andria, O eunuco, Os irmãos, O punidor de si mesmo, Formione e A sogra. Utilizou fontes gregas, mas deu suas fortes contribuições pessoais e deixou a sua marca no teatro romano.

A autora Arêas (2006) afirma que a comédia só chegou no Brasil em 1838, por meio de Martins Pena, que marcou o início da comédia brasileira. Sua primeira obra foi o *Juiz da roça*, essa peça narra a história do povo do campo com um jeito particular do povo brasileiro do

século XIX. Todo o enredo acontece entre um Juiz de paz e o povo da roça que cria muitas situações que o Juiz tem que resolver. Essa obra foi um impulso para o teatro do riso no Brasil.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Investigar a importância da arte dramática como estratégia pedagógica em um espaço de educação não formal.

4.2 Objetivos Específicos

Contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades no contexto infantil como: autonomia, socialização, desinibição, conversação, imaginação, criatividade, expressões corporais e habilidades cognitivas.

Ensinar e praticar os diversos gêneros teatrais: teatro do oprimido, teatro de rua, teatro de bonecos, teatro musicado e comédia.

5. MÉTODO

5.1 Tipo de Estudo

Esta é uma pesquisa qualitativa, de perfil exploratório e de corte transversal (FLICK, 2013), cujas bases repousam sobre a Antropologia e a perspectiva da Educação em espaços não formais. O trabalho de campo será guiado pelos procedimentos etnográficos, herança da Antropologia.

5.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa serão elencados a seguir: o espaço de Educação Não Formal Ponto de Leitura é um projeto social situado no bairro URBIS II, em uma comunidade

afastada do centro da cidade de Amargosa – BA. Participaram desta pesquisa igualmente a sua fundadora Adélia Maia e, as nove crianças (três meninos e seis meninas, entre sete e doze anos) e os dois monitores (uma adolescente de treze anos e um adolescente de quinze anos) que compuseram a oficina de teatro, assim como a própria pesquisadora.

5.3 Procedimentos

No Ponto de Leitura, foram realizadas observações participantes ao longo de cada encontro, além de anotações no caderno de campo. As oficinas de teatro no Ponto de Leitura originaram-se de um projeto de pesquisa com financiamento do PIBIC/CNPq, que se iniciou dia 05 de setembro de 2018 e, segundo o previsto, terá sua conclusão no dia 06 de junho de 2019.

O projeto é desenvolvido uma vez na semana nas quintas-feiras no horário de 13:30 às 17:00, com um público de 9 crianças, entre 07 e 12 anos e dois adolescentes 13 e 15 anos. As atividades acontecem no espaço “Ponto De Leitura” do Bairro URBIS II na cidade de Amargosa – Bahia.

Iniciamos todas as oficinas do projeto com uma dinâmica de aquecimento corporal, em seguida com o momento da poesia, familiarizando as crianças com os vários gêneros poéticos. Seguimos com uma roda de leitura e conversa onde iremos discutir nos encontros semanais os textos teóricos sobre a temática ou gênero teatral a ser trabalhado para o mês. Desse modo, a oficina de teatro é dividida em vários momentos: dinâmica, poesia, roda de conversa, oficinas e ensaios.

Foram realizados, igualmente, registros fotográficos das crianças em todas as atividades da oficina de teatro. O registro fotográfico, assim como a coleta de dados, foi autorizado pelas crianças e por seus respectivos responsáveis, conforme consta em documentação pertencente ao Projeto Ponto de Leitura.

5.4 Modelo de Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada com base na literatura acadêmica sobre Educação Não Formal. Para tanto, foi produzido um texto etnográfico a partir das experiências artísticas com as crianças no Ponto de Leitura (oficinas de teatro), observações participantes e anotações em diário de campo.

Além disso, os registros fotográficos foram imprescindíveis para a análise dos dados, visto que, a partir deles, foi possível captar expressões faciais, gestos, posturas e a evolução do próprio tônus corporal.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa serão apresentados à medida que os dados vão sendo analisados concomitantemente. Desse modo, a etnografia foi organizada em subtópicos, inspirados nas nomenclaturas do teatro: apresentação do Ponto de Leitura, seu cenário (caracterização de seus espaços e movimentos), atores (participantes desta pesquisa) e ação (descrição de como as vivências nas oficinas aconteceram).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 O Ponto de Leitura

O Ponto de Leitura surgiu a partir de um desejo de Adélia Maia (coordenadora do projeto, apelidada pela comunidade como Dely) em trabalhar a literatura com crianças. Ela criou forças e parceiros para a realização do “seu sonho” conseguindo alugar uma casa na comunidade do bairro da URBIS II, a coordenadora denominou esta casa de PONTO DE LEITURA: seria um espaço onde as crianças da comunidade pudessem desenvolver o hábito da leitura, pegar livros emprestados sendo inicialmente apenas uma biblioteca comunitária.

Vendo a realidade das crianças ela também saía no comércio da cidade pedindo comida (frutas, biscoitos, suco, bolos etc), entre outros alimentos para serem compartilhados com as crianças ao fim da oficina.

Ao ser interrogada sobre a escolha do bairro a educadora declara ter optado pela URBIS II, por ser uma comunidade invisível aos olhos da gestão do município, onde os direitos dos cidadãos são ocultados, a educadora traz que:

Há décadas que esse bairro é desprezado pelo poder público, falta calçamento, saneamento básico, quadra de esportes, área recreativa, parque infantil, posto de saúde, farmácia, enfim, falta investimento. As crianças costumam brincar nas ruas esburacadas ou nos fundos dos quintais, as áreas públicas estão em péssimo estado de conservação. Em tempos de chuvas, as ruas alagam e na falta de chuva, a poeira é um problema constante (Adélia Maia).

É com muita revolta, mas com um olhar sensível e uma postura admirável que a educadora escolheu essa comunidade para desenvolver atividades educativas, artísticas e culturais.

Com o passar do tempo a coordenadora viu que surgiram outras demandas e ela foi se adaptando às necessidades do espaço, visto que era necessário criar um ambiente afetuoso e empático com uma convivência harmoniosa, criando assim regras de convivência, trabalhando valores, afetos, direitos e deveres. A partir desta demanda a coordenadora começou a convidar voluntários para desenvolver atividades educativas, culturais, artísticas no projeto.

Isso significa dizer que o projeto não descaracterizou sua proposta inicial, até porque seu nome permanece como Ponto de Leitura. O que aconteceu é que Dely abraçou as demandas que a comunidade apresentava, ampliando assim o conceito de Leitura: a partir deste projeto, é possível compreender que, para que uma criança se torne um leitor, ela precisa transcender a palavra escrita, tornando-se capaz de “ler o mundo”. Deve-se destacar aqui que Dely tem uma forte influência da Educação Popular de Paulo Freire (2003).

6.2 Cenário

A presente pesquisa aconteceu em Amargosa, uma cidade do interior do estado da Bahia: segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas IBGE (2018), a cidade tem 37.031 habitantes, 10 bairros, 3 distritos e 4 povoados. O bairro onde se localiza a sede do projeto é a URBS II, um bairro situado às margens da cidade.

Ao sair do centro da cidade, é necessário seguir até o final da Avenida Luís Sandes 632-716, entrar na Rua Aristides de Jesus ao lado direito do Posto Caminhoneiro, seguindo direto até o primeiro cruzamento das ruas. Ao virar a direita na quinta entrada, logo chegará em uma estrada de chão de barro, e é subindo e descendo ladeiras de chão de barro que chegaremos no final da Rua Aristides de Jesus, e iniciaremos a Rua do Foguete, porta de entrada da comunidade.

Logo na entrada é possível ver que a comunidade não oferece pavimentação e saneamento básico (com lixo espalhado por toda a comunidade e esgoto a céu aberto). Seguindo em frente nos deparamos com a única escola do bairro Escola Municipal Professora Delia do Amaral G. Sales, logo após um campinho onde as crianças jogam bola. E ao lado direito do campo adentramos a Rua B, onde se localiza a sede do projeto. A comunidade é cercada pelo verde das jaqueiras, coqueiros e mangueiras. E podemos observar que na parte superior do bairro as casas são organizadas em blocos de rua e padronizadas, ruas A, B, C, D, E e F, apenas essas ruas são pavimentadas.

Rua B casa nº 18, é aqui nosso destino final, ao chegarmos nos deparamos com um lindo jardim, cercado e decorado com pneus coloridos, a casa tem sua sacada pintada de azul, com portas marrons. Ao entrar na sede podemos observar que todas as paredes no interior da casa estão pintadas de branco, logo na entrada encontramos uma grande sala (um espaço livre, sem móveis ou objetos), dois quartos (o primeiro quarto é pequeno, contém estantes com todos os livros do projeto, o segundo quarto é bem maior e tem uma estante onde se colocam brinquedos, três baldes e três tapetes). Seguimos para a pequena cozinha (com geladeira, mesa, armários e fogão) e ao lado um banheiro (vaso sanitário e uma pia, o banheiro também serve de depósito) no fundo da casa tem um quintal (onde as crianças estão jogando adubo para futuramente fazer uma horta).

Ao conversar sobre o espaço a coordenadora (Adélia Maia) do projeto relatou que em 2016 ela começou a pensar na possibilidade de conseguir um terreno no bairro para construir uma sede fixa para o “Ponto de Leitura”, pensou em fazer uma campanha para arrecadar recurso para a compra de um terreno. Começou a procurar terrenos a venda, dialogava com os vendedores sobre o projeto e a sua importância para a comunidade. Adélia pediu a doação de um terreno para um dos proprietários da terra, a reação do proprietário do terreno foi empolgante, porém não deu uma resposta concreta, e acabou colocando panos frios na conversa. Para a surpresa da coordenadora, no final do ano de 2017, o proprietário da posse, ligou querendo marcar uma reunião e declarou que estaria doando duas posses para o projeto. Adélia, juntamente com as crianças, trataram logo de colocar os tornos para marcar a área e em fevereiro de 2018 a coordenadora e as crianças ganharam o documento de doação das terras para o projeto.

Contudo o projeto já se fixou em outros espaços, a primeira casa que foi alugada para desenvolver as atividades do projeto era bem pequena, tinha uma sala onde ficavam os livros, uma cozinha americana que era feita de sala para aumentar o espaço (neste local tinha duas estantes com livros, no chão tapetes e almofadas). Havia dois quartos, um com brinquedos e outro com fogão, geladeira, armários e mesa. O número de crianças no projeto foi crescendo e em 2017 a coordenadora teve que procurar outro local, pois aquele já não suportava mais tantas crianças.

Em 2017 ela alugou uma casa bem maior. Junto com as crianças, organizou a casa, fez horta, pintaram e decoraram toda a casa, mas em outubro de 2018 a proprietária da residência solicitou o cancelamento do contrato alegando precisar da casa. Adélia juntou com as crianças e foi a procura de um novo espaço, em 03 de novembro de 2018 o projeto mais uma vez mudou

de localidade, saindo da rua A, para se fixar na rua B, todas as crianças ajudaram na mudança e na organização da nova sede, a comunidade ajudou na pintura e na decoração.

Iniciar a etnografia do Ponto de Leitura narrando sua história de movimentos e buscas por novos espaços assume um significado importante: não se trata apenas da descrição detalhada do seu endereço ou rota de acesso. Falar das itinerâncias do projeto é apresentar seu crescimento e amadurecimento, em um processo contínuo de territorialização que é física, espacial, mas também simbólica. É uma infância que, sob a tutela de uma educadora, se empodera, marca territórios, assenhora-se de seus espaços. Ao longo de todo o relato, fica clara a intensa participação das crianças neste desenvolvimento, assim como de sua comunidade: isso significa mexer com a autoimagem e as múltiplas identidades de ambas.

6.3 Atores

6.3.1 Adélia Maia

Adélia Maia Sampaio, mulher, branca, oriunda das classes populares, 59 anos, natural de Amargosa-BA, residente na mesma, sonhadora. Porém foi, por muitos anos impossibilitada de realizar grande parte dos seus sonhos, pelo seu marido (*in memoriam*). Segundo ela, quando seu esposo veio a falecer, sentiu uma grande tristeza, porém uma sensação de liberdade. Tratou logo de retomar seus estudos, que há muito tempo havia parado porque seu marido falava que: “lugar de mulher não é na escola”. Foi uma volta muito feliz, no entanto muito complicada, ela já não tinha mais o ritmo de estudar e sentia grandes dificuldade com a leitura e escrita.

Oriunda da EJA (Ensino de Jovens e Adultos), Adélia, ao terminar o ensino básico, foi em busca de mais um sonho, o ensino superior. Com 52 anos ingressou no curso de pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores na cidade de Amargosa-BA. Ocupando esse novo espaço social, e conhecendo a pedagogia e suas práticas de perto, ela compreendeu com maior intimidade a importância da leitura na vida dos sujeitos, surgindo neste momento mais um sonho, levar a leitura para as crianças da comunidade.

Adélia pontuou que se encontrava em um espaço ocupado por pensadores e intelectuais onde existia um imenso acervo de teorias, porém sentia falta de práticas. Decidida em levar a literatura para as margens da cidade de Amargosa, especificamente o bairro da URBIS II, ela vestiu a camisa da educação social, encorajou-se e começou a trilhar um novo caminho com o objetivo de realizar mais um dos seus milhões de sonho. Criando assim o PONTO DE

LEITURA, que é uma biblioteca comunitária que servia e serve como ponto de encontro para fazer leituras e outras atividades educativas. A coordenadora do Ponto de Leitura é servidora educacional efetiva no município de Amargosa-BA. Deve-se destacar que ela é funcionária da biblioteca municipal, o que parece tê-la motivado a transportar seu universo cotidiano para as periferias da cidade.

A educadora afirma que suas atribuições como Pedagoga no Projeto são: “Busco parcerias de propostas educativas, recreativas e culturais, que possam contribuir nas vivências dos leitores mirins”. Ela convida os educadores para desenvolver as oficinas, mensalmente faz um cronograma das atividades do projeto e posta nas redes sociais marcando os educadores e convidando novos parceiros para abraçar a causa. A coordenadora afirma que esses convites: “Proporcionam momentos de aprendizagens, troca de experiências e novas vivências”.

A coordenadora traz que o objetivo do projeto é:

Aproximar a leitura literária das crianças que frequentam o projeto, proporcionar outros saberes, oportunidades de empoderamento sobre direitos humanos, valores humanos e questões sociais (Adélia Maia).

Ao ser questionada sobre o porquê de criar um projeto de leitura, ela esclarece com uma justificativa pessoal, ao narrar sua trajetória enquanto aluna, afirmando que não gostava de ler.

Eu tinha muita dificuldade na leitura... penso que esse sonho surgiu quando retomei meus estudos em (2007). Nunca gostei de ler, nessa época tive grandes problemas com as avaliações, livros e principalmente na interpretação dos textos. Percebi o quanto foi prejudicial o meu distanciamento com a leitura. Formar muitos desafios. Se havia problemas no Ensino Médio(EJA), quando ingressei na UFRB as dificuldades se tornaram bem maiores. Nossa... tudo era muito complicado, os componentes curriculares, os textos, a fala dos professores. A partir daí, fui obrigado a ler o que aparentemente gostava. Entretanto em meio as leituras sugeridas de freire, aos poucos fui encontrando segurança no seu pensamento humanista desse educador. O curso de Pedagogia e o meu trabalho na biblioteca (pública) contribuíram nessa relação com a militância da leitura, abriu portas para o conhecimento. (Adélia Maia)

Ao ser questionada sobre os primeiros passos do projeto ela relata:

No início de 2016, no mês de fevereiro, já estava montando o espaço com as doações e recebendo os primeiros leitores. Em março, consegui a parceria da empresa Feirão Atacadão, no pagamento do aluguel da casa, que se mantém até o presente ano. E os materiais para as oficinas, para a limpeza e o lanche das crianças são doados por colaboradores. Quando nos deslocamos para

atividades fora do bairro ou programações, dependemos também, da parceria no transporte (Adélia Maia).

6.3.2 Crianças

Até dezembro de 2018, oitenta crianças já foram contempladas com as atividades artísticas, educativas e culturais que a biblioteca comunitária Ponto de Leitura oferece. Nos dias de terça e quinta há uma quantidade estimada de 30 crianças e aos domingos uma média de 50 crianças. Essas crianças são pertencentes à comunidade local; elas têm entre dois a doze anos. Participam do Ponto de Leitura também três adolescentes entre treze a quinze anos que ajudam na organização do espaço, no desenvolvimento das atividades e são contemplados com as atividades dos projetos que acontecem neste espaço.

6.3.3 Monitores

No projeto Ponto de Leitura participam três adolescentes, eles contribuem no trabalho como monitores voluntários: J.A.S 15 anos, N.S 14 anos e C.L.J 13 anos. Desses três monitores, apenas dois participam da oficina de teatro: o de 15 e o 13.

Esses adolescentes são da comunidade local e participam do projeto desde seu surgimento, eles hoje têm a responsabilidade de organizar os espaços junto com a coordenadora, desenvolver atividades. Os monitores são convocados também a orientar os voluntários quando a coordenadora não está presente. São adolescentes maduros, comprometidos com o projeto, que vestem a camisa e lutam junto à sua comunidade pelos seus direitos.

6.3.4 Voluntários

Os voluntários do projeto desenvolvem Oficinas Temáticas, em sua grande maioria são estudantes da UFRB, contudo o projeto recebe também a colaboração voluntária de artesãos, profissionais de saúde, donas de casa, músicos. Não há um número exato de voluntários, pois não são atividades fixas. As atividades são inúmeras como: Teatro, Preservação Ambiental, Artes, Artesanato, Educação Física, Reciclagem, Libras, música, cinema, Inglês. A proposta do projeto é direcionar para crianças de até 12anos.

6.3.5 *Colaboradores*

O projeto tem como colaborador a empresa Feirão Atacadão, apoia o projeto no pagamento do aluguel da sede. O projeto não tem um número fixo de colaboradores, é uma quantidade relativa, dependendo muito das demandas do projeto. Quando o projeto precisa de materiais para as oficinas (papel, cola, revista, pilotos, borracha, lápis, canetas etc) ou lanches, pagamentos de contas (água e energia), a coordenadora recorre a parceiros e estes sempre ajudam. Quanto as atividades que são fora do bairro, a coordenadora necessita de transporte para deslocar as crianças e sempre conta com a ajuda dos colaboradores (sendo eles, pais do bairro, professores das universidades, empresários locais). A parceria com os responsáveis das crianças é sempre harmoniosa, quando o projeto precisa de suporte da família, a coordenadora manda um informativo impresso para as casas e os responsáveis dão um retorno positivo.

6.3.6 *Pesquisadora*

Sou fruto de projetos sociais, de aula de dança, música, pintura, bordado e teatro. A arte me encontrou logo bem cedinho e ajudou na minha transformação para um ser humano melhor, quebrando em mim a timidez e os medos. A criança “feia” se embelezou com o tempo, aquela que não sabia falar ou escrever, aprendeu uma forma diferente de se comunicar, e aquele vazio que estava no peito foi preenchido com cultura e arte. Com a ajuda da arte, eu consegui ressignificar meus sentimentos. Tornando-me adulta comecei a desenvolver atividades artísticas no meu meio social.

Em 2009 participava do GRUPO ARTE, era o grupo de teatro da Igreja Católica de Mutuípe-BA. Com esse grupo apresentávamos peças religiosa em muitos lugares, e realizávamos visitas frequentes ao ORFANATO na cidade de Jiquiriçá –BA, e ao LAR DOS IDOSOS (Fazenda Esperança) em Amargosa-BA. O nosso objetivo era levar mais alegria e divertimento para os usuários destas instituições, realizávamos apresentação de peças teatrais, brincadeiras, pintura facial e contação de história. Em 2012 fui convidada a ser catequista na Igreja Católica de Mutuípe-BA, as minhas aulas eram planejadas com muita arte envolvida: teatro, histórias, danças e dinâmicas.

Em 2014 criei, junto com um amigo (Valney José), o projeto intitulado: VISITA COM ARTE, o qual tinha o objetivo de levar alegria e divertimento para as crianças, adultos e idosos que estivessem internados nas instituições hospitalares, era um trabalho voluntário de animação, contação de histórias e cantos. Realizávamos visita ao Hospital Municipal Vereador Ranulfo José de Almeida na cidade de Laje-BA e no Hospital Célia Rebouças na cidade de Mutuípe-BA. Aproximávamo-nos dos leitos hospitalares e pedíamos a permissão para nos apresentarmos. O nosso lema era: “O sorriso é o melhor remédio para a cura, seja do coração, da alma, ou até mesmo do corpo” (Autor desconhecido).

Neste mesmo ano ingressei na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, iniciando o Curso de Pedagogia e descobrindo que, ao desenvolver ações em projetos sociais, eu estaria promovendo a Educação Não Formal, passando assim a entrar em contato com o conhecimento científico. Em 2015 fui convidada a dar aula de artes no PROJETO SUPERAÇÃO, que acontecia na Associação de Pais e Amigos de Crianças Especiais, localizada na cidade de Mutuípe/BA. As oficinas semanais eram temáticas, nas quais as atividades eram diferenciadas para cada mês. Trabalhávamos com diversos gêneros artísticos (dança, música, pintura e oficina de criação), essas atividades eram desenvolvidas com crianças e jovens com necessidades especiais diversas. Essa foi umas das experiências mais marcantes, tirando-me da zona de conforto, e despertando um olhar mais espacial para a educação.

No início do ano de 2016 criei o projeto: O QUE TEM DENTRO DA CACHOLA, neste projeto contava história semanalmente para as crianças da comunidade do bairro da URBIS II, do município de Amargosa-BA. O objetivo deste trabalho era despertar nas crianças o prazer da leitura, influenciando no desenvolvimento do senso crítico, curiosidade e a criatividade por meio da contação de história, reconto e brincadeira.

Em meados do ano de 2016 participei do programa de intercâmbio, residindo sete meses em Portugal e estudando um semestre no Instituto Politécnico de Bragança-PT. Nesta instituição eu cursei cinco disciplinas: dentre elas, uma teve o papel norteador para a escolha desta pesquisa, sendo a disciplina “Teatro e Educação”. Essa matéria propiciou a realização de muitos jogos dramáticos, apresentações de peças teatrais no castelo da cidade, muitas pesquisas e uma visita participativa no Estabelecimento Prisional De Izeda em Portugal, onde desenvolvemos uma intervenção com o teatro do oprimido, compartilhando o palco com os detentos. Nesta ocasião comecei a perceber a importância do teatro para a educação.

Em 2018 participei do edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), criando o projeto: TEATRO NA COMUNIDADE. Todas estas experiências despertaram-me a curiosidade de compreender como as estratégias artísticas ajudam na transformação do sujeito. E o projeto Teatro na Comunidade surge para analisar e entender sobre qual modo especificamente a arte dramática intervém na vida do sujeito, compreendendo como nós, pedagogos, utilizamos as nossas estratégias pedagógicas artísticas em projetos sociais.

6.4 Ação

6.4.1 O frio na barriga



Quinta-feira, o sol estava esquentando extremamente o revestimento externo do corpo, o ponteiro marca 14:00, e a comunidade vai se reunindo no centro comunitário do bairro, olhos bem abertos, sorriso largos no rosto, muita energia pairando pelo ar. A expectativa do público era grande, câmeras e celulares posicionados e prontos para captar a apresentação. De repente ouvi um grito, uma voz trêmula e rouca.

-Pró vem aqui...

Então fui seguindo a voz que estava escondida por traz de um grande muro vermelho, ao chegar deparei-me com 11 corações pulsantes, carregados de ansiedades e inquietudes, várias vozes ao mesmo tempo se manifestam.

- Estou com dor de barriga.

- E eu estou toda arrepiada.

-Estou é rindo de nervoso.

Peço para que eles mantenham a calma, tudo irá dar certo e volto a controlar o som. O ponteiro do relógio corre depressa. O público só aumenta, já não tem mais assentos para todos, e algumas pessoas voltam em casa e buscam suas cadeiras. O muro vermelho começa a ecoar sons, burburinhos, risadas e choro. Novamente a voz rouca:

- Pró, pró...

Sigo em direção ao grande muro vermelho, um coração se manifesta pedindo para sair do jogo, afirmando não aguentar mais.

-Eu não consigo, estou com medo.

Neste momento uso palavras de encorajamento, autoestima e valorização. E então outras vozes se manifestam falando da importância dele para o grupo. Nesta hora o silêncio toma conta das nossas vozes e todos se abraçam afetuosamente, confortando uns nos outros. De repente uma trilha sonora se alastra no ar e o muro vermelho racha-se ao meio, revelando a todos na plateia 12 corações pulsantes.

(A cena descrita ocorreu dia 20 de dezembro 2018 na primeira apresentação pública do grupo: Teatro na Comunidade).

Nesta narração trago o relato do estado emocional em que as crianças se encontravam na primeira apresentação pública, para a sua comunidade: os sentimentos de medo, de incapacidade e nervosismo tomaram conta de todas as crianças, juntamente com a angústias e as ansiedades. Essas tensões e medos que todos sentiram antes de entrar em cena, ao invés de travar (paralisar), vão servir como um motor para o espetáculo. São esses estímulos que dão impulso para a exposição e representação dramática. Essa cena revela um processo que se torna real a partir do desenvolvimento da arte dramática nos espaços educacionais: a reelaboração de existências, de superação dos próprios limites, a mudança na maneira de se perceber, perceber seus próprios recursos, potenciais e forças.

6.4.2 *Rotina do Ponto de Leitura*

Na biblioteca comunitária “PONTO DE LEITURA” a coordenadora desenvolve atividades com os “leitores mirins” como: leitura com o Banquinho do Contador de Histórias, o Agente Mirim da Leitura, a Sacola Literária, o Caderno das Escritas Coletivas e a Caixinha Falante. As atividades no Ponto de Leitura acontecem sempre no período vespertino: às terças, quintas e aos domingos, das 13:30 às 17:00horas. São desenvolvidas atividades como: Oficinas de Contação de Histórias, Preservação Ambiental, Artes, Artesanato, Dança, Teatro, Educação Física, Reciclagem, Libras, Inglês. Essas oficinas são temporárias, podendo durar um dia, semanas ou meses.

Todas as crianças, ao chegar no projeto, retiram seus calçados e organizam em fileira do lado direito da porta de entrada, é muito perceptível que eles agem no automático, e seguem todos em direção ao caderno de assinaturas, muitas vezes eles mesmos se organizam em fila para que possam marcar a sua presença no projeto. Acontece sempre uma organização entre eles na divisão das tarefas iniciais, um grupo de crianças vão organizar os livros na estante, outro grupo compondo os monitores e a coordenadora fica responsável pela limpeza do espaço, outro grupo coloca os tapetes nos lugares, enquanto outro grupo está organizando os brinquedos.

Terminando a organização do espaço, a coordenadora dá um tempo de 20 minutos livres onde a criança pode fazer o que quiser, (correr, brincar com colegas, brincar com brinquedos, ler livros, desenhar e etc). Ao final desse tempo estabelecido, a coordenadora direciona atividades, podendo ela mesma desenvolver com as crianças ou convidados sendo eles os voluntários. Exatamente as 15:00horas a coordenadora solicita do mediador da atividade uma pausa, para que as crianças possam lanchar e às 15:20 as atividades propostas para o dia tomam continuidade até o horário estabelecido pelo projeto.

6.4.3 Projeto Teatro na Comunidade

As oficinas de teatro (previstas pelo projeto financiado pelo PIBIC/CNPq) buscaram ensinar e praticar as diversas formas e técnicas do teatro; com aprimoramento artístico, ensaios, oficinas de produção de materiais e pesquisas.

Todas as oficinas do projeto foram iniciadas com uma dinâmica de aquecimento corporal, em seguida com o momento da poesia, familiarizando as crianças com os vários gêneros poéticos. Logo após, dava-se continuidade com uma roda de leitura e conversa onde

foram discutidos, nos encontros semanais, os textos teóricos sobre a temática ou gênero teatral a ser trabalhado para o mês. As aulas foram divididas em vários momentos: dinâmica, poesia, roda de conversa, oficinas e ensaios.

As atividades foram desenvolvidas às quintas-feiras, no horário de 13:30 às 17:00, no espaço “Ponto De Leitura” do Bairro URBIS II na cidade de Amargosa-BA. As atividades envolveram grupos de crianças entre 7 e 12 e a participação de dois adolescentes entre 13 e 15anos. Houve também encontros semanais de orientação e planejamento junto ao coordenador do Ponto de Leitura. A seguir será descrita cada atividade realizada nas oficinas de teatro.

Dinâmica; Tempo: 20 minutos Objetivo: Trabalhar o corpo e seu movimentos. Neste momento as crianças tinham mais contato com seu corpo, ao fazer alongamentos, exercícios, brincadeiras e meditação, possibilitando que o seu corpo se sentisse mais proativo e em alguns momentos utilizando recursos como: corda, bambolê, bola, peteca, cadeiras, entre outros objetos.

Poesia; Tempo: 30 minutos Objetivo: estimular a imaginação, memória, concentração, atenção e desenvolver o gosto pelos gêneros poéticos. Neste momento as crianças, sentadas em roda, eram incentivadas a declamar uma poesia. No meio da roda havia vários livros e poesias impressas, onde as crianças podiam escolher a poesia do seu agrado e declamar. Foi solicitado algumas vezes que essas crianças trouxessem de casa a poesia, e em certos momentos estas poesias foram produzidas por eles no projeto.

Roda de conversa; Tempo: 50 minutos Objetivo: desenvolver o espírito crítico, notar os conhecimentos prévios, memória, relacionamento em grupo e novos conhecimentos. Este era o momento de leitura e discussão de textos, onde as crianças conheciam tudo sobre o tema ou a técnica de teatro proposta para o mês. Era o espaço onde as crianças iam expor suas ideias e pensamentos. Era uma roda de construção de conhecimentos.

Oficinas; Tempo: 50 minutos Objetivo: Trabalho coletivo, cooperação e trabalhar a capacidade de criar, curiosidade, criatividade e imaginação. Momentos da construção de materiais para as apresentações, quando aconteciam atividades de pintura, desenhos, corte e colagem, reciclagem, técnicas de pintura facial, criação das roupas dos personagens, improvisação e reutilização de materiais.

Ensaaios; Tempo: 50 minutos Objetivo: Entrosamento em grupo, atenção, escuta e agilidade de raciocínio, autonomia, socialização, desinibição, conversação, imaginação, criatividade, expressão e habilidades cognitivas. No ensaio, as crianças incorporavam os personagens para vivenciar um novo mundo, o mundo da dramatização. Nos ensaios enxergamos o que precisamos melhorar, aprendemos a utilizar o espaço da cena, as falas, os movimentos do corpo. É o momento da troca de experiências, de controlar os sentimentos e se entregar para a arte.

Em sequência, serão descritas as atividades ao longo dos meses em que ocorreram as oficinas de teatro.

Setembro de 2018 – Foi o início das atividades do projeto: apresentação e destaque da importância das artes para a vida, principalmente a arte dramática. Por meio de imagens, jogos, poesias e música. Ainda no mesmo mês, desenvolvemos os trabalhos com as rodas de conversas falando sobre o teatro e suas técnicas, ao discutir mais em sua complexidade e amplitude. Ao decorrer do mês, foram trabalhados os seguintes aspectos: voz, corpo, imaginação e criatividade.

Outubro de 2018 – Trabalho com o tema identidade e autoconhecimento. Com técnicas de teatro com espelhos, desenho, atividade de autobiografia, pintura e escrita. Durante todos os meses, foram realizadas atividades de reconhecimento e valorização de todos os tipos de beleza.

Novembro de 2018 – Trabalho com o TEATRO DO OPRIMIDO, visando estimular a participação dos sujeitos na produção cultural e no fortalecimento da cidadania influenciando na formação de sujeitos críticos e políticos capazes de transformar a sua realidade. Momentos de roda de conversa. Momentos de roda de poesia. Momentos de oficinas na construção de matérias para a apresentação e momentos de ensaios para apresentar à comunidade o teatro do oprimido. Trabalho com o TEATRO DE RUA, utilizando como suporte leituras e discussões de textos sobre: Consciência Negra. No mês que é dedicado aos negros e negras, levamos para as crianças o traçado histórico sobre a existência dos negros no mundo e principalmente no Brasil. Momentos de roda de conversa. Momentos de roda de poesia. Momentos de oficinas na construção de materiais. Momentos de ensaios para dramatização do teatro de rua, na praça da cidade de Amargosa/BA.

Dezembro de 2018 - Trabalho com DRAMA: foram discutidos valores e sentimentos (amor, respeito, afeto, amizade, alegria, tristeza, raiva, empatia e etc.). Momentos de roda de conversa. Momentos de roda de poesia. Momentos de oficinas na construção de materiais. Momento para ensaiar a última apresentação do ano 2018, apresentada para a comunidade.

O que virá ainda neste projeto, mesmo após a defesa deste Trabalho de Conclusão de Curso:

Fevereiro/ Março - Trabalhar com COMEDIA, utilizando como suporte leituras e discussões de textos sobre: circo e palhaços e qual o papel deles na sociedade. Aprender técnicas de maquiagem de palhaços. Realizar os momentos de roda de conversa. Momentos de roda de poesia. Momentos de oficinas na construção de materiais. Convite coletivo: as crianças e adolescentes juntos com a professora do projeto irão convidar a comunidade com panfletos feitos pelas próprias crianças. Ensaio para a apresentação do circo para a comunidade.

Abril - Trabalhar com TEATRO DE BONECOS, utilizando como suporte leituras e discussões de textos sobre: marionetes, fantoches, animações. Momentos de roda de conversa. Aulas de arte. Momentos de oficinas na construção de materiais. Apresentação do teatro de sombras e bonecos para a comunidade.

Maió/Junho/Julho – trabalhar com TEATRO MUSICADO, utilizando como suporte leituras e discussões de textos sobre: cultura popular e cultura local (São João). Elaborar junto com os sujeitos um musical junino. Momentos de roda de conversa. Aula de dança. Aula de música. Momentos de oficinas na construção de materiais. Apresentação do musical para a comunidade. Trabalhar com técnicas de improvisação, movimentos e mudança de voz. Momentos de roda de conversa. Aulas de HIP-HOP. Momentos de oficinas na construção de materiais. Apresentação de encerramento do projeto.

7 PINÇANDO CASOS

7.1 A poesia



Dia 20 de novembro de 2018, as 13:30 iniciei mais uma oficina de teatro no Ponto de Leitura, abrimos as atividades com uma dinâmica com exercícios corporais e seguimos para a roda de conversa onde falamos sobre a *Poesia*. Realizei vários questionamentos como: o que é poesia? Quem aqui é poeta? Quem já fez uma poesia? As respostas foram diversas: “*poesia é rimas*”. “*Poesia é um conjunto de palavras*”. “*Pró, poesia é quando a gente cria uma história e faz uma rima*”. “*Eu acho que poesia é... é eu sei lá*”. “*Quem faz a poesia é um escritor professora? Eu acho que é*”. “*Poeta é quem fala da poesia*”. “*Poeta é quem faz uma poesia*”. “*Eu já fiz*”. “*Eu nunca fiz não*”. “*Eu também não, acho que é muito complicado*”.

Depois de ouvir a resposta de todas as crianças, coloquei muitos poemas espalhados pelo chão e pedi que cada criança escolhesse um poema e fizesse a leitura. No grupo apenas duas crianças não sabiam decodificar as palavras, então eu realizei a leitura para elas e pedi que elas fizessem a leitura de imagem. Dei um tempo para a leitura individual, depois para a leitura em dupla e por fim uma leitura para o coletivo, seguimos assim e todos fizeram a leitura do poema.

Deixava a primeira leitura livre, em seguida solicitava que a criança relesse o poema e durante a segunda leitura eu realizava as intervenções. Falava sobre a importância de uma leitura pausada, respeitando as vírgulas e pontos e colocando intensidade e sentimento nas palavras. Exemplo: “*pus meus sapatos na janela alta, sobre o rebordo... céu é que lhe falta para suportarem a existência rude*”. Neste verso a leitura era feita com muita expressão corporal, no momento em que pronunciava a palavra *sapato* a criança tinha que mostrar os seus sapatos, encenando o que estava lendo, quando falava de *céu* apontava para o alto e assim dando movimento para o corpo, no ritmo da proclamação poética.

Essa atividade trabalhou o sentimento de timidez: a intensa exposição pode ser muito constrangedora para algumas crianças, e nas oficinas estamos aprendendo a trabalhar esse sentimento. Trabalharam também a socialização quando, em duplas, as crianças compartilharam a leitura e depois em um coletivo. O cognitivo, quando realizam a leitura de palavras ou de imagem, decodificando a mensagem que o texto traz e expõe para o grupo. As expressões faciais e corporais surgem a todo momento, desde as caras concentradas no entendimento da leitura até o momento da dramatização da poesia.

7.2 A meditação



Quinta-feira, 27 de setembro de 2018: ao chegar no projeto pude sentir a euforia das crianças, estavam em sua maioria com uma inquietude muito grande, saindo do comum, as crianças estavam agitadíssimas, gritando desesperadamente, correndo a todo momento. Era uma situação que eu ainda não tinha presenciado no Ponto de Leitura.

Neste momento eu mudei o que havia planejado para a oficina do dia, solicitei que todos sentassem no tapete, realizamos uma breve roda de conversa, perguntei como eles estavam e ouvi as respostas de todos. Em seguida eu informei que íamos fazer uma atividade diferente, uma prática de relaxamento e concentração, então pedi para que todos deitassem no tapete, fechassem seus olhos e ficassem em silêncio. Seguimos com a proposta da meditação.

Iniciei as atividades com um exercício de respiração (“cheira a florzinha” = *inspire*, “sopra a velinha” = *respire*). Essa intervenção com a respiração proporciona o relaxamento do corpo. Neste momento as crianças estavam todas caladas, de olhos fechados, coloquei um som instrumental acompanhado com o barulho do mar. E iniciamos o exercício de imaginação, direcionei o exercício narrando uma breve história, falada pausadamente com um tom de voz calmo, (“vamos brincar de imaginar, quero que todos relaxem seu corpo, inspirem e respirem mais uma vez, e agora vamos imaginar que estamos em uma praia maravilhosa, linda muito linda, nessa praia tem muitos animais exóticos, muitas frutas deliciosas, mas o que queremos mesmo é nos banhar nesse mar imenso de águas cristalina. Que lugar maravilhoso, né mesmo? Só que você está sozinho nesta praia, isso, é uma praia deserta, mas de repente você volta para a areia, e avista um grande barco, um barco cheio de gente, quem será que está no barco?”).

Neste momento calo a minha voz, deixo as crianças criarem suas próprias imagens internas. Percebi que, quando perguntei sobre a praia ser um lugar maravilhoso, a grande maioria das crianças deu uma resposta positiva com a cabeça e expressou em sua face um semblante de alegria.

Após dez minutos de profundo silêncio ao som do mar eu troco o fundo musical, por uma música instrumental de violino, e fico observando a reação deles, espero mais ou menos dois minutos e vejo um sorriso na boca de uma das meninas. Pouco tempo depois vejo uma lagrima escorrendo dos olhos de outra. Em seguida escuto som de choro e vejo que é tem uma criança chorando e antes mesmo de me aproximar dele o seu irmão que também faz parte da oficina, o abraça. Reduzo o volume do som e convido o menino que estava chorando para sair um pouco da sala; ele levantou, foi na cozinha, bebeu água e voltou querendo dar continuidade, à atividade mas eu solicitei que ele sentasse do meu lado. Quando completaram exatamente 20 minutos de meditação eu desliguei a música e pedi que as crianças lentamente sentassem, abrissem os olhos e respirassem.

Seguimos com uma roda para socializar a experiência, a grande maioria deu um retorno muito positivo, três crianças afirmaram não ter conseguido se concentrar e acabaram adormecendo. Mas esse adormecimento é o auge do relaxamento que era a proposta inicial, relaxar e aliviar as tensões do momento. Com tudo a reação da não concentração é muito normal, afinal não é uma prática fácil, ainda mais quando se trata de crianças. Seguimos com a roda de diálogo, e as crianças relataram ter gostado e pediram que houvesse meditação às quintas.

A imaginação das crianças ganhou assas e os relatos surpreenderam-me (“pró, a senhora viu que eu chorei? Lembrei da minha avó, eu estava feliz, mas quando a senhora mudou a música eu fiquei triste”. “Pró, me vi com um vestido vermelho, dançando no meio de um salão todo preto, era meu aniversário”. “E eu, gente, estava dançando balé em um lugar bem colorido e tinha um príncipe também”. “Eu estava na praia sozinha, depois tinha muita gente lá, mas de repente o povo foi embora e não me chamou, eu chorei um pouco e deitei na areia para dormir, quando eu acordei vi que ainda estava na praia”. “Eu acho que dormi, essa música dá sono, pró”.

A meditação foi umas estratégias que surgiu na oficina em um momento emergencial, era muito barulho, confusão e gritaria, na hora não imaginei que seria uma atividade tão rica de experiências, permitindo que as crianças aprendessem a se concentrar, ajudando na produção da imaginação e principalmente para que eles se sentissem mais tranquilas, aliviando o estresse, a ansiedade. Muitas crianças chegam no projeto com suas preocupações, aflições seus problemas sociais (família, escola e comunidade) e, mesmo sendo apenas 20 minutos por semana, é um momento para parar e reorganizar seus pensamentos seus sentimentos e ressignificar suas vivências cotidianas.

7.3 O gosto pela meditação.



Quinta-feira, 11 de novembro de 2018, nos reunimos no Ponto de Leitura para desenvolver mais uma oficina de teatro. Fui surpreendida logo com muitas demonstrações de

afeto e carinho. Ao entrar no espaço onde desenvolvo a atividade de meditação pude ver que a sala estava toda organizada com os tapetes no chão, luz apagada e as crianças logo se posicionando para a prática da meditação. Neste momento as crianças já estavam conseguindo realizar a prática da meditação sentadas com postura e concentração, um avanço muito importante na técnica de meditar.

Podemos observar que a autonomia, o comprometimento com a oficina, a demonstração de afeto, a responsabilidade na organização do espaço, todas estas habilidades e características vêm surgindo com os passar das oficinas. As crianças chegaram mais cedo do que o horário marcado, limparam a sala, organizaram o espaço, se reuniram, aguardando a minha chegada para iniciarmos mais um dia de oficina, e essa prática se estendeu por todos os dias de oficina.

7.4 A pintura facial



Quinta-feira, 10 de outubro de 2018, às 13:30 iniciamos mais uma oficina de teatro na comunidade da URBIS II, seguimos uma rotina de meditação, dinâmica corporal, roda de conversa sobre o Teatro do Oprimido e, depois do lanche, demos continuidade com a oficina de pintura facial. Iniciei a oficina falando sobre a pintura artística e sua importância no teatro. Em seguida apresentei para as crianças uma maleta com vários materiais necessários para fazer a pintura facial, apresentei todos os materiais individualmente e sua funcionalidade, falei sobre

os cuidados com o material, sobre a higienização, datas de validade, cores, texturas, marcas, preços e como economizá-los.

Após realizar essa apresentação, solicitei que eles se dividissem em dupla, cada dupla recebeu um pincel e uma tinta, e tinha que escolher uma imagem para desenhar na face do colega. Durante a escolha eu falava sobre algumas técnicas de pintura facial (escolher um desenho proporcional ao tamanho do rosto, como pegar no pincel, sempre colocar pouca tinta no pincel, limpar o pincel quando for trocar de cor de tinta, fazer o desenho com lápis de rosto primeiro para depois preencher com tinta, etc).

As crianças, em sua grande maioria, estavam eufóricas, ansiosas, animadíssimas para começar a fazer a pintura facial, exceto uma menina de sete anos, ela relatou que não sabia pintar. É uma criança muito tímida, que tem uma dificuldade fonológica e, durante alguns momentos das oficinas, percebi que seus colegas imitavam seu jeito de falar, e isso fazia com que a criança não se manifestasse nas oficinas. Conversei com ela, informando que todos ali estavam na mesma situação de aprendizagem e que ela deveria tentar. Pude perceber que ela estava realmente desmotivada, ela pegou o pincel e fez um coração no rosto da colega e olhou para mim, com uma expressão muito triste. Imediatamente supervalorizei a pintura que ela fez e dei purpurina para ela colocar na pintura, o coração no rosto de sua colega começou a brilhar e todas as outras crianças ficaram admiradas com a pintura, começaram a exaltar a pintura dela. Neste momento percebi que a sua expressão facial mudou, abrindo o sorriso e dando gargalhadas, e ainda me pediu outras cores para fazer mais pintura.

Durante as pinturas foram saindo várias perguntas a respeito do tema: “quem tem alergia pode pintar?”. “Eu posso pintar em casa meu irmão com tinta guache?”. “Eu gosto muito de pintar, pró, vou ser um pintor!”. “Semana que vem vamos pintar de novo?”. “Vamos fazer uma peça de teatro e pintar todo mundo de bicho!”. Todos estes questionamentos foram respondidos no mesmo momento.

Essa atividade de pintura facial permitiu que as crianças desenvolvessem muitas habilidades: coordenação motora, atenção, concentração, imaginação, criatividade, reconhecimento de cores e de suas misturas, habilidades cognitivas e cooperação em grupo. E ainda trabalhar seus sentimentos, sua autoestima, a percepção de si e do outro, sua autoimagem, ressignificando, assim, seus pensamentos e seus conflitos internos.

7.5 A cigana



Quinta-feira, 18 de Outubro de 2018, fui mais cedo para o projeto as 13:00 horas. Ao chegar deparei-me com uma grande movimentação na casa. O Ponto de Leitura estava em dia de faxina, todas as crianças junto com a coordenadora estavam limpando a casa: havia adolescente limpando a geladeira, a coordenadora varrendo a casa, crianças tirando a poeira dos livros, limpando os brinquedos, arrumando o quintal, regando a horta, uma verdadeira atividade coletiva. Esse trabalho coletivo é sugerido pela coordenadora, ela solicita que as crianças e adolescentes (monitores) do projeto Ponto de Leitura se organizem e colaborem com a limpeza e cuidado do espaço.

A exatamente 14:30 horas, demos início a oficina de teatro, meditamos por dez minutos e seguimos para a roda de conversa, onde apresentei para os educandos a estrutura de uma peça teatral. Falei sobre a marcação, o ator, a representação que o corpo faz em peça, a imitação. Falamos sobre a produção de um espetáculo, o palco, cenário, figurinos, iluminação, a trilha sonora e a peça.

Expliquei minuciosamente o papel do narrador, personagem, dramaturgo, diretor e ator. Trabalhei com eles inicialmente a peça teatral: (o cavalo transparente – Syllo Orthof). Quando falei que iríamos ensaiar essa peça, todos se exaltaram querendo logo escolher os seus personagens. Permiti que eles realizassem essa escola prévia. Mas, para a surpresa de todos, quando começamos os ensaios, não foi exatamente o esperado: chegou a hora dos personagens ganharem vida (sereia, cigana, macaco, ilha, cavalheiro, eco e netuno), mas isso dependia exclusivamente dos atores.

A cigana era a personagem principal, e esse personagem atraía a atenção de todos os atores em teste. Uma primeira menina pediu para ser a cigana: ao começar a representar a cigana ela informou que não conseguia se projetar no personagem mais. Então outras meninas pediram para dramatizar a cigana, e quando fomos aos testes nenhuma das meninas teve um desempenho positivo.

Observei que um dos meninos demonstrava um certo incômodo com as falhas das meninas: ele dava dicas o tempo todo. Vendo isso convidei-o para representar o personagem, e ele respondeu no imediato: “eu não professora, oxi, eu sou homem”. Tive que explicar para ele e toda a turma que representar uma mulher não iria fazer dele uma mulher, e que podemos e devemos imitar tudo o que quisermos, que o teatro é uma arte de representar e que devemos experimentar no teatro ser quem o ou o que quisermos. Segui dando alguns exemplos: “meu bem, você não vai deixar de ser homem só porque vai dramatizar um papel feminino, aqui no teatro imitamos vaca, pássaro, leões, cobra e nem por isso somos bichos, imitamos objetos, porta, cadeira, árvores e milhões de outras coisas e nem por isso nos tornamos o que imitamos. Quem aqui já viu um ator vestido de mulher? Ou uma atriz vestida de homem?” As crianças responderam concordando e citando vários exemplos, de novela, filmes e etc.

O menino então levantou e falou “estou pronto, professora, já pode começar a narrar a história”. Amei a empolgação e segui com a narração, ele encenou brilhantemente, voz, corpo, movimentos e expressão facial. Quando ele terminou a cena, todos os colegas bateram palmas e gritaram “bravo, bravo, bravo”. O menino ficou radiante com os aplausos, elogios e gritarias e continuamos os ensaios dos outros personagens, mas agora num papel definido para cada pessoa, sem restrição sobre qual personagem eles poderiam ou não representar.

O teatro tem esse poder de fazer transcender, construindo novos significados para velhas ações, dando espaço para que os participantes reelaborem os seu pensamentos, sentimentos e ideias. Durante todo o ensaio pude perceber que as crianças tímidas ficaram com personagens mais ousados, expressivos, comunicativos e as crianças que normalmente são mais falantes representaram personagens menos expressivos, com poucas falas. A partir da arte dramática, o sujeito é capaz de se opor ao seu temperamento comum e de se revelar “em outro” (outras pessoas e personagens) que na rua realidade não demonstravam ser.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de levar o teatro à comunidade permitiu demonstrar a importância da arte dramática na Educação, visando à formação e (re)construção da identidade, permeando o desenvolvimento artístico, cultural, social e humano da infância. Com isso, esta pesquisa pretendeu contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades entre as crianças neste espaço de Educação Não Formal: autonomia, socialização, desinibição, conversação, imaginação, criatividade, expressão e habilidades cognitivas.

Foi possível perceber que as crianças e adolescentes desta comunidade despertaram o gosto pela arte dramática. A partir da sua realidade de mundo, eles trabalharam a amplitude que o mundo nos permite. Com base nesta discussão, podemos sugerir que a arte é um recurso importante para a Educação Não formal, pois é capaz de influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, possibilitando a sua interação social e participação em grupo, contribuindo de maneira significativa na percepção e (re)construção de sua identidade.

Por fim, este trabalho teve a intenção de proporcionar o despertar da infância para a arte dramática (“teatro”) como estratégia educativa para a formação de crianças com espírito crítico, marcada pela curiosidade e pela criatividade, estimulando a imaginação, memória e o uso dos gestos, expressões faciais, posturas e muitas outras linguagens corporais. Sobretudo, buscou-se ampliar o acesso da comunidade à arte do espetáculo, inserindo esta mesma comunidade no circuito cultural de seu município e região, despertando novos artistas e sensibilizando novos espectadores ao gosto das artes.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARECIDO, Montevechi Wilson Roberto Educação: **Conceitos e possibilidades específicas**- nº131 (Dissertação)- título de Mestre em Educação, CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO AMERICANA , 2005.

ARÊAS, Vilma . **A comédia no romantismo brasileiro. Martins Pena e Joaquim Manuel de Macedo.** São Paulo: Novos estud. CEBRAP, 2006.

ARISTÓTELES, **Poética, tradução, prefácio, introdução comentário e apêndices de Eudoro de Souza.** Porto Alegre: Editora Globo, 1966.

BRANDÃO, Rodrigues Carlo. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** São Paulo: Editora Cosac Naify, 2013.

CACCIAGLIA, Maria. **Pequena História do Teatro no Brasil**. São Paulo: Editora Edusp, 1986.

CARREIRA, André Luiz Antunes Netto. Reflexões sobre o conceito de teatro de rua. In: TELLES, Narciso; CARNEIRO, Ana. (org.) **Teatro de Rua: olhares e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2005.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003.

DIAS, André. **Dionísio: um Bon Vivant entre os Deuses**. <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ea000842.pdf>) . 06 de janeiro de 2019.

FÁVERO , Osmar **Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/seb/752> .

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho D'Água, São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal: um novo campo de atuação**. *Ensaio: avaliação de políticas públicas na educação*. Fundação Cesgranrio, v.6, n.21, p. 511-526, Rio de Janeiro out./dez., 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5ª edição . São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo da arte**. Editora Cortez. São Paulo, 2015.

GOMES, J. **Práticas Dramáticas e Competências Essenciais**. In M. Vieites, J. Pereira & M. Lopes, (eds), *Teatro e intervenção social*. Editora Chaves. Lisboa, 2012.

GUIMARÃES, Ruth. **Dicionário da Mitologia grega**. 1ª edição. Editora Cultrix, São Paulo, 1999.

IBGE- **Amargosa-BA/ BR** . <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>
28 de dezembro 2019 .

JÚNIOR, Raymundo Magalhães. **Teatro I - Volume 6**. Biblioteca educação é cultura – Rio de Janeiro, 1980.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**. Editora da UFPR, Educar. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LEHMANN, H.-T. (2003). **Teatro Pós-Dramático e Teatro Político**. MOACIR Gadotti/**Questão da Educação Formal/ Não-Formal** - INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Suíça, 2005.

NEVES, Larissa de Oliveira. **As comédias de Artur Azevedo: em busca da história** (Tese) n°458. Título de Doutor em Letras na área de Literatura Brasileira. da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006.

SANTIAGO, Maria Cecília do Amaral - **A educação pela arte: o papel social desempenhado na formação de jovem**. Editora Cortez. São Paulo, 2015.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 2ª edição. Editora Summus. São Paulo, 1978.

SANTOS, Fernando Augusto G. Mamulengo: **o teatro de bonecos popular no Brasil**. In: Mamulengo - Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos. No. 9. Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1980.