UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE ARTES

CURSO DE TEATRO - LICENCIATURA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ELEMENTOS DO DRAMA NUMA ESCOLA MONTESSORIANA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Higor Alencar De Carvalho

Pelotas, 2018

Higor Alencar De Carvalho

ELEMENTOS DO DRAMA NUMA ESCOLA MONTESSORIANA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Fonseca Falkembach**

Pelotas, 2018

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.

Paulo Freire

RESUMO

DE CARVALHO, Higor Alencar. **ELEMENTOS DO DRAMA NUMA ESCOLA MONTESSORIANA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** 2018. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Teatro Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

O presente trabalho faz uma aproximação entre dois métodos de ensino: Montessori e Drama. A partir da observação da prática do oficineiro Higor Alencar De Carvalho na Escola de Educação Infantil Upiá. Primeiramente o método montessori é apresentado como inspiração do projeto político pedagógico da escola. Em seguida, a atuação do arte-educador é retratada, por meio dos projetos que desenvolveu junto ao colégio e a contribuição do Drama como método de ensino de Beatriz Ângela Vieira Cabral em sua práxis. O que dá início ao surgimento do proFACILITADOR, uma espécie de docência que através da mediação artística, facilita o acesso às diversas poéticas e suscita a Arte como livre expressão. Por fim, os elementos do Drama são analisados a partir da transcrição de quatro aulas, onde o professor de teatro busca formar um aluno-espectador-ator mais fruidor no exercício de sua autonomia.

Palavras-chaves: Montessori; Drama; Pedagogia do Teatro; Educação Infantil; proFACILITADOR

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Autoeducação……13

Imagem 2 - Educação como Ciência……15

Imagem 3 - Educação Cósmica……...17

Imagem 4 - Ambiente Preparado……18

Imagem 5 - Adulto Preparado……..20

Imagem 6 - Criança Equilibrada……..21

Imagem 7 - Ocupação……26

Imagem 8 - Patrimônio……..28

Imagem 9 - Cantos de Trabalho……30

Imagem 10 - Folclore……33

Imagem 11 - Montessori……....35

Imagem 12 - Calavera……38

Imagem 13 - Consciência Negra……39

Imagem 14 - Baile Charme……41

Imagem 15 - proFACILITADOR……...42

Imagem 16 - Fiesta de Los Muertos……...49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……...6

1. PEDAGOGIA MONTESSORI……10

2. PROJETOS UPIÁ……24

2.1 Ocupação……26

2.2 Patrimônio……..28

2.3 Cantos de Trabalho……30

2.4 Folclore……...33

2.5 Montessori……35

2.6 Consciência Negra……..39

2.7 proFACILITADOR……42

3. ELEMENTOS DO DRAMA NAS ATIVIDADES DA UPIÁ……51

CONSIDERAÇÕES FINAIS……...69

REFERÊNCIAS……71

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa consistiu na percepção dos elementos do Drama, na minha experiência como oficineiro de teatro na escola de educação infantil Upiá. A minha incerteza sobre a aplicação desse método, colocou em dúvida também se o que eu vinha apresentando às crianças era ensino de teatro. Isto é, havia embasamento teórico-prático suficientes para afirmar que minha atuação a partir dessa pedagogia teatral era adequada? Essa busca pela arte-educação de qualidade na primeira infância, no que diz respeito ao Teatro e sua práxis, influenciado pelo Drama como método de ensino (2006), me fez reconhecer um processo de ensino-aprendizagem muito rico, que não deixa de ser extremamente complexo, mas que foi amadurecendo juntamente com o profissional que principiava sua carreira, insistindo em fazer a diferença naquele âmbito escolar.

A Escola de Educação Infantil Upiá foi fundada em julho de 2015. Atende crianças de 0 a 6 anos, ou seja, conta com berçário e pré-escola. Inspira-se no método Montessori para organizar os espaços, estabelecer rotinas diárias, estruturar o calendário escolar, comemorar os aniversários, adquirir mobiliário e brinquedoteca com materiais autênticos montessorianos, salvo algumas adaptações. A seguir um trecho do Manual da Equipe da Escola Upiá[1]:

> Nossa principal inspiração pedagógica está nos ensinamentos da Dra. Maria Montessori, que embasa a estrutura, organização das salas, materiais e rotinas da Upiá (...) Temos o desejo de viver em uma sociedade mais humana, sustentável, solidária e democrática. A Upiá vê as crianças como pessoas que devem ser cuidadas, conhecidas, ouvidas e, principalmente respeitadas. A Escola Upiá tem elaborado sua prática a partir desta visão de respeito à infância, e se destaca por oferecer espaços planejados criteriosamente para as crianças, alimentação saudável, inspiração educacional montessoriana e pela busca constante de parcerias para trazer mais conhecimento e cultura para dentro da escola. (MANUAL DA EQUIPE UPIÁ, 2018)

[1] Esse material é de uso exclusivamente interno e foi gentilmente cedido pela Escola Upiá. ©Todos os direitos reservados. Elaborado e organizado por Renata Aires Freitas e Isabel de Freitas Vieira Coimbra (2018)

No que tange a compreensão político-filosófica, visa a educação para a paz, o fomento ao brincar, o respeito à criança em sua autonomia na descoberta do mundo, no desenvolvimento de habilidades com independência e autoconfiança. O conceito de cidadania é importante para escola e se estabelece, por meio das inter-relações com a diversidade do seu quadro de profissionais (étnica, de gênero, sexualidade, etária e formação), o fomento à cidadania está presente também na comunidade escolar, através de projetos como a Escola Aberta: proposta para integração do círculo social que envolve as crianças, em busca de sua maior participação e periodicidade nas atividades diárias e no convívio com a circunvizinhança, sociedade e organizações em geral.

Os eventos e datas comemorativas são pensados com critérios inclusivos, ações afirmativas, valorizando a ancestralidade latino-americana e brasileira - preponderantemente negra e ameríndia, o que nos diferencia da outra américa, tão diversa quanto, porém mais segregada - sem homenagens familiares específicas e óbvias. Cada festividade resguarda em si, o trabalho da equipe em contextualizar e inteirar as crianças sobre a temática, a origem, a linhagem narrativa que acompanha aquela comemoração. As etapas que antecedem o evento consiste num processo didático-pedagógico muito caro à escola, seja com outras atividades paralelas, seja no reforço diário com uma nova informação na expectativa do evento.

Falarei sobre aspectos importantes da metodologia montessoriana no capítulo um. Foi na exploração desse modelo alternativo de educação em que me aventurei, que resolvi vincular o Drama ao meu trabalho. Para mim há entre ambos os métodos uma busca pela livre expressão e espontaneidade das crianças.

Há também nesse trabalho de conclusão de curso no capítulo dois, um relato de experiência sobre minha investida na educação infantil. A escola Upiá foi uma oportunidade de experimentação muito rica para mim, pois como licenciando em Teatro, produtor cultural na cidade e artista performativo, consegui dividir com a escola parte de todo esse conhecimento e rede de trabalho que estava em desenvolvendo contato.

Concomitantemente à graduação, pude desenvolver uma práxis consistente nas oficinas, seja na mediação artística, seja na experimentação do Drama que culmina no surgimento do proFACILITADOR[2]: autodenominação do professor que venho me constituindo a partir das metodologias alternativas que me aventurei - Drama e Montessori. Houve também momentos em que atuei como monitor, estando na escola toda semana, o que rendeu grandes possibilidades da mediação artística culminar em produção cultural. Desta forma o artista, o professor e o pesquisador tiveram a possibilidade de atuarem no mesmo plano.

Enquanto oficineiro de teatro da escola, minha experiência foi atravessada pelo Drama como método de ensino. É bem verdade que experimentei diversas vertentes das pedagogias do teatro nesses três anos em que atuei na educação infantil, mas na minha trajetória na Escola Upiá, essa referência foi a mais significativa. Então, no capítulo três analiso algumas aulas transcritas, inspirado pelo método proposto por Biange Cabral (2006).

O Drama é uma metodologia de origem anglo-saxônica. No Brasil, organizado por Beatriz Cabral no âmbito escolar, visa um projeto baseado em conteúdos advindos do interesse coletivo em sala de aula. Se configura em processo teatral, ora influenciado pela realidade, ora comprometido com a fuga dela, sempre com a mediação de um professor que também atua como personagem, narrador e questionando o jogo de cena sempre que possível. Constitui uma linha narrativa muito peculiar que organiza de forma interativa uma construção de conhecimento e modo de pensar por meio da dramaturgia.

As dúvidas ressurgentes iam constituindo minha relação de ensino-aprendizagem com esse novo formato de ensinar, propiciar o saber e

[2] O termo Profacilitadores vem sendo usado pela Universidad Autónoma del Estado de México com a Doutora Kena Vasquez Suárez e a Mestra Ana Graciela Cortés Miguel, integrantes do Centro Apoyo Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento no mês de maio/2018 no Tecer Seminario Taller de Profacilitadores de la Rede de Comunidades de Práctica para la Renovación de la Educación Superior (RECREA), o qual é convocado pela Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y la DGESPE. A forma como se emprega e a grafia em caixa alta do sufixo do neologismo não corresponde a esse presente nessa pesquisa que surge do imbricamento entre o Drama de Biange Cabral e o método Montessori, a partir de uma experiência docente na educação infantil.

ressignificá-lo diante do cenário de puericultura ultrapassado, marcado pela minha própria vivência na escola pública como aluno. No entanto, a oportunidade de rever meus preconceitos frente à educação infantil me trouxeram até aqui.

Tudo se afinava a partir das minhas experiências tradicionais, mas precisavam ser adaptadas ao novo modelo de educação, isto é, o exercício sempre foi teórico-prático. Sem contar no desafio de ensinar teatro para uma faixa etária ainda não alfabetizada, o que implica na implantação do signo teatral, anterior à formação de público, fruição, dramaturgia, etc. Sendo assim questionamentos sobre a viabilidade do ensino do teatro nessa conjuntura também surgiram e impulsionaram meu desejo de fazer essa pesquisa: o que eu tenho aplicado às oficinas de teatro é propriamente pedagogia do teatro ou ação cultural?

De certa forma este trabalho trata de um agradecimento ao espírito libertário de cada mestre que encontrei pelo caminho da educação, esta tentativa de retratar no papel, certo experimento didático-pedagógico na educação infantil, mais especificamente enquanto oficineiro na Escola Upiá que me concedeu a oportunidade da relação de ensino-aprendizagem com “mentes absorventes” (termo usado por Maria Montessori para discorrer sobre fases do processo cognitivo infantil, onde para ela a aprendizagem é intuitiva) de crianças tais, que me instigaram a este trabalho de conclusão de curso.

1. A PEDAGOGIA MONTESSORI

> Esse fenômeno da livre e ativa concentração da criança tem sido chamado de fenômeno montessoriano, por ter sido essa médica e educadora a primeira que, de maneira metódica, propôs esses desafios às crianças. É por essa razão que o método montessoriano utiliza-se de abundante material didático (cubos, prismas, sólidos, listas, bastidores para enlaçar, caixas, cartões, etc.) para cultivar a atividade dos sentidos e corrigir por si mesmo os erros, permitindo que a criança se eduque de forma independente. (ANTUNES, 2008. p.65)

Maria Tecla Artemísia Montessori é conhecida mundialmente por seus estudos pedagógicos focados na liberdade de criação dada às crianças. Sua proposta combate toda forma de autoritarismo, massificação do ensino e competitividade no âmbito escolar. A pedagoga defende a aprendizagem e desenvolvimento determinado pelo ritmo particular de cada indivíduo. Criou uma série de jogos com formas atraentes e coloridas, a proporcionar uma educação sensorial, estimulando a observação, coordenação motora e a visualização do tempo e espaço.

Montessori escreveu mais de uma dezena de livros envolvendo ensino e educação. Aqui tomo como base a obra “A criança” (1943) onde organiza suas ideias de forma concisa e vislumbra o advento do seu método que se espalhou pelo mundo. Me utilizo da síntese da metodologia, por meio dos seis pilares educacionais proposto por Gabriel Salomão (s.d, s.p), em sua página eletrônica Lar Montessori, pois essa sistematização serve como suporte pedagógico a pais e professores da escola Upiá.

Conforme Salomão, o Método Montessori é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos idealizados inicialmente por Maria Montessori. De acordo com sua criadora, o ponto mais importante do método é, não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criativa: libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida e para que a

educação se desenvolva com base na evolução da criança. A autora aprofunda esta noção no capítulo *Intelecto do amor*:

> Sem a criança, que o ajuda a renovar-se, o homem degeneraria. Se o adulto não procura renovar-se, forma-se paulatinamente em torno de seu espírito uma couraça que acaba por torná-lo insensível - e, desse modo insensato, seu coração se perderá! (...) (MONTESSORI, 1943, p.118)

O processo de crescimento da criança se dá em "planos de desenvolvimento", de forma que em cada época da vida predominam certas necessidades e comportamentos específicos, sem deixar de considerar o que há de individual em cada criança. É possível traçar perfis gerais de comportamento e de possibilidades de aprendizado para cada faixa etária, com base em anos de observação, afirma Salomão.

A visão de Maria Montessori sobre a criança coloca-a como a construtora da humanidade. Assim, exige do adulto respeito pelas decisões e escolhas da comunidade infantil frente ao seu tempo, espaço e universo particular. Promove autonomia a esse ator social tão desprovido de voz, já que seus processos cognitivos perpassam por outros meandros que não correspondem ao *modus operandi* da sociedade e seus processos civilizatórios vigentes. A esse processo de construção de autonomia, a pedagogia montessoriana chama de *períodos sensíveis,* onde o conhecimento também se constitui pelas relações, afetividade, sensorialidade, reconhecimento de território, etc.

Existe um cuidado com a essência humana e suas manifestações. Essa essência denomina-se *embrião espiritual*, um conceito chave que exigirá do professor a observação acima de tudo. Por mais que a coletividade determine os processos educativos, o indivíduo em formação deveria ser o responsável efetivo pela construção do seu próprio ser e precisa de condições favoráveis para o exercício de seu livre arbítrio. Concentrar-se em si mesmo, por meio de suas aptidões manuais, potenciais criativos e artísticos; seja por suas compreensões

matemáticas, descobertas lógicas, entre outras. No capítulo *A educação da criança* a autora trata sobre este assunto:

> (...) Entretanto, se a criança, esse embrião espiritual, segue um desígnio construtivo em seu desenvolvimento psíquico, é forçoso que exista uma personalidade. Existe um homem oculto, uma criança desconhecida, um ser vivo sequestrado que é necessário libertar. (MONTESSORI, 1943, p.123)

O sítio eletrônico *Lar Montessori de* Gabriel Salomão é referência para a Escola Upiá, inclusive em seu projeto pedagógico o autor é citado. Ele apresenta o método a partir de seis macro-ideias: autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, adulto preparado, criança equilibrada.

A *Autoeducação* é possível a partir da construção do meio adequado e da confiança do educador para que de forma independente e livre, a criança adquira conhecimento. Para Gabriel Salomão este conceito depende de três fatores:

> "materiais específicos, que são feitos para (1) serem manipulados pela criança, (2) trabalhando um novo desafio de cada vez e (3) dando a ela a chance de perceber seus próprios erros. Com liberdade cada vez maior de escolha e total liberdade para repetir quantas vezes quiser cada exercício, a criança autoeduca-se constantemente e com sucesso." (SALOMÃO, s.d, s.p.)

A pedagoga escreve sobre a vocação de independência inerente ao ser humano:

> O desenvolvimento e o crescimento apresentam sucessivos fundamentos e ligações cada vez mais estreitas entre o indivíduo e o ambiente, pois o desenvolvimento da personalidade - ou seja, a chamada liberdade da criança - não pode ser outra coisa senão a independência progressiva desta em relação ao adulto, conseguindo graças a um ambiente adequado, no qual ela possa encontrar os meios necessários para desenvolver as próprias funções. (MONTESSORI, 1943, p.207)

Imagem 1 - Autoeducação

Para trabalhar a autonomia da criança e sua relação com o ambiente, a escola Upiá desenvolveu oficinas de agroecologia (Imagem 1). A sustentabilidade é um conceito recorrente na escola Upiá. O respeito à natureza e a responsabilidade pela sua preservação são temas transversais que invadem todas oficinas, aulas e rotina diária. Seja na separação do lixo, seja no plantio de uma semente e/ou muda, compreendemos a importância da *"autoeducação"* para isto.

A aula retratada na imagem 1, se deu na oficina de agroecologia. Ouvir falar sobre responsabilidade socioambiental é válido, mas a escola deseja que as crianças criem laços com a terra, valorizem os processos de germinação, compreendam as estações com seus solstícios e equinócios, formem uma opinião própria sobre ecologia e trabalha maneiras alternativas para que os alunos combatam problemas gerados pela falta de consciência sustentável. Se envolvam

na proteção ao meio-ambiente, não pela *merchandising social* que nos vendem, mas pelo conhecimento, responsabilidade e integração reais que possuem com o mundo em que vivem. Enfim, valorizem aquilo que compreenderam como processos da natureza, parte da vida de cada um de deles.

Educação como ciência, a segunda macro-ideia de Salomão, colabora para construção do equilíbrio interior ou autocontrole do instinto, partindo do pressuposto que conhecendo a si mesmo, respeitando os interesses individuais, percebe-se o mundo, reconhecemos o todo, tomamos ciência, faremos ciência. Vejamos um pouco mais o que diz Montessori:

> Mas quando, em circunstâncias excepcionais, o trabalho está ligado ao impulso íntimo do instinto, adquire - até mesmo no adulto - características muito diferentes. Nesse caso, torna-se encantador e irresistível, levando o homem a um nível muito acima de desvios ou perturbações. Tal é o trabalho de quem realiza uma invenção, de quem cumpre esforços heróicos na exploração da terra, de quem executa obras de arte; nesses casos, o homem é possuído de um poder extraordinário, por meio do qual reencontra o instinto da espécie nos desígnios da própria individualidade. (MONTESSORI, 1943, p.208)

Imagem 2 - Educação como Ciência

É costume da escola Upiá acompanhar as mobilizações da sociedade e datas significativas do calendário. Próximo ao Dia das Crianças, após a oficina de contação de histórias que tratou de uma leitura sobre inclusão, inspirados por “esquilos pintores”, os personagens da fábula, resolvemos pintar um arco-íris no pátio para simbolizar nosso combate ao *bullying* (Imagem 2). Desde a preparação do espaço até a participatividade das crianças fizemos da *“*educação como ciência*”* nossa bandeira de luta pela tolerância numa escola diversa. “Ponha um arco-íris na sua moringa” intitulou a matéria do blog da escola que vê na educação das novas gerações, essa esperança revolucionária do futuro. A escola espera que seres educados adquiram esse equilíbrio interior necessário para produzir mais riqueza humana, ao invés de ideias fascistas, discursos de ódio e conflitos das mais variadas espécies.

Educação cósmica correlaciona indivíduo, natureza e universo por meio das histórias. Gabriel Salomão afirma que “Há muitas formas de se manter desperto o interesse da criança pelo mundo. Uma das mais belas é perceber que todas as coisas estão profundamente conectadas e dependem umas das outras para existir” (SALOMÃO, s.d, s.p). Montessori propõe para o professor que essa interdependência esteja presente em toda e qualquer atividade, na transmissão de conhecimento, na provocação das crianças para compreensão do mundo ao seu redor. É mais importante que o professor faça perguntas do que dê respostas. A oralidade dá à palavra seu poder de encantamento, traz o elo entre causa e efeito, criador e criatura, matéria e espírito, etc. A autora nos mostra o quão natural é o processo de ensino-aprendizagem e que mesmo diante desse método das perguntas, elas também podem ser desnecessárias, pois,

> Não se vê o método: *o que se vê é a criança.* Vê-se o espírito da criança que, libertado dos obstáculos, age segundo sua própria natureza. As qualidades infantis que se entreviram pertencem simplesmente à *vida,* assim como as cores dos pássaros e o perfume das flores. Não são, absolutamente, consequência de um “método educacional”. É evidente, porém, que esses fatos naturais podem ter sido influenciados pelo trabalho educativo que teve por meta protegê-las, cultivando-as de modo a facilitar-lhes o desenvolvimento. (...) Não se trata, consequentemente, de desenvolver características existentes, mas de primeiro descobrir a natureza e depois auxiliar o desenvolvimento da normalidade. (MONTESSORI, 1943, p.153)

Imagem 3 - Educação Cósmica

Fonte: Blog Escola Upiá (2016)

Um exemplo de atividade que desenvolvi com ênfase na educação cósmica, foi uma aula sobre a Índia (Imagem 3). Antes de qualquer atividade que envolva a cultura de um país distante, há necessidade de georreferenciar as crianças de qual povo estamos falando. Temos a presença do globo terrestre para compreensão da macro-realidade do planeta em dimensões menores. Um aspecto interessante dessa atividade foi a presença de uma visitante, a poeta Angélica Freitas, que dividiu com eles histórias da Índia. Recém-chegada dessa viagem, ela dispunha de souvenirs, roupas típicas, brinquedos de lá, etc; e nos iniciou à meditação a partir de mantras hindus. Essa sensação de pertencimento de uma aldeia global tão vasta, repleta de culturas diferentes e costumes inusitados dá às crianças a cosmovisão que nos torna semelhantes, ao invés de desiguais. É a "educação cósmica", relatada por Montessori que nos conecta como parte do todo, da natureza, do universo.

Ambiente preparado é a ideia que propõe deixar o mundo ao alcance das mãos e olhos dos pequenos, onde a autonomia seja exercida com liberdade e independência. A escola que Montessori propôs era chamada de *Casa dei Bambini*. Lá as crianças eram encorajadas a zelar pela manutenção da limpeza, organização do espaço, tendo em vista experiências com os materiais didático-pedagógicos também de forma organizada. Há de se ter bom convívio entre si e com os visitantes para que a comunidade escolar seja um espaço de interação social, logo de relação de ensino-aprendizagem. Talvez a ideia montessoriana de mobiliário adaptado às crianças seja a mais difundida até hoje:

> Em contrapartida, o outro conceito do ambiente material adaptado às proporções do corpo da criança foi recebido com simpatia. Salas claras e iluminadas, com janelas baixas, cheias de flores, móveis pequenos de todos os tipos, exatamente como a mobília de uma casa moderna - mesinhas pequenas, poltroninhas, cortinas graciosas, armários baixos, ao alcance das mãos das crianças, que neles colocam os objetos e pegam o que desejam - tudo isto pareceu um verdadeiro melhoramento de importância prática na vida da criança (...) (MONTESSORI, 1943, p.125)

Imagem 4 - Ambiente Preparado

Cada coisa em seu devido lugar. Essa estante que vemos na Imagem 4, organizando a área matemática de interesses. Ao fundo existe uma mesa e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças. A manutenção da ordem e limpeza da sala também são atividades diárias de suas rotinas. O jogo de cartas de memorização geralmente é aplicado sobre a mesa, mas o oficineiro de teatro está sempre ressignificando o espaço e contribuindo para uma compreensão organizacional do corpo, mente e meio ambiente por outras vias.

Adulto preparado é um observador que confia na criança e busca nos atos dela as indicações de suas necessidades. A renúncia à tirania é colocada por Montessori como a auto-regulação que o professor precisa exercer sobre si. Gabriel Salomão reitera que "adulto preparado é um observador que confia na criança e busca nos atos dela as indicações de suas necessidades." (SALOMÃO, s.d, s.p). Este tópico é repetidas vezes mencionado pela autora, dando ênfase na reflexão e desconstrução do poder que o professor exerce sobre o aluno:

> Quem acompanhou esse movimento educacional sabe que ele foi e ainda é discutido. O que mais suscitou discussões foi a inversão de atitudes do adulto e da criança: o professor sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensinar, e a criança transformada em centro da atividade, aprendendo sozinha, livre na escolha de suas ocupações e dos seus movimentos. Quando não foi considerado utopia, parecia exagero.(MONTESSORI, 1943, p.125)

Em outro momento, Montessori complementa:

> Sempre se admitiu que um educador deve ser calmo. Mas esta calma era encarada em termos de caráter, de impulsos nervosos. Trata-se, aqui, porém de uma calma mais profunda: um estado de vazio, ou melhor, de *desimpedimento mental,* que produz limpidez interior. É a "humildade intelectual", muito próxima da pureza de intelecto que predispõe a compreender a criança e que deveria, por conseguinte, constituir a preparação essencial da professora. (p.154)

Imagem 5 - Adulto Preparado

Na escola Upiá a ideia de adulto preparado dirige a conduta dos professores. A Imagem 5 demonstra uma atividade que estamos em presença cênica. Há articulação com o Drama como método de ensino, já que dispomos de um *pacote de estímulos:* objetos diversificados que propiciarão a linha narrativa da cena que será criada coletivamente. O "adulto preparado" é representado por mim, um arte-educador comprometido com o brincar, que se coloca no lugar da criança também. Para um oficineiro de teatro, por vezes, é difícil se manter apenas na observação, pois ao trabalhar com a ludicidade, talvez consiga se colocar no lugar da criança, interagir com ela e aproveitar do seu mundo. Desse modo pode interagir sem interferir em sua formação autônoma em plena infância. Por outro lado exerce poder de influência pelos acordos e capacidade de dialogia. O adulto instiga as crianças pelas perguntas que propõe e não o faz pelo poder que seria a ele instituído.

Criança equilibrada parte do pressuposto que existe um guia interior na criança que, diante do meio adequado, tempo específico e condições favoráveis, alcança seu equilíbrio natural de desenvolvimento. Maria Montessori defende com ardor essa opinião, tal como trecho que contextualiza essa tese:

> Reafirmo o quanto somos tendenciosos em esboçar nossas opiniões. Reproduzimos em menor escala em sala de aula, o discurso do tirano nas sociedades modernas. Tudo porque não permitimos o tempo necessário e/ou não admitimos que existem variadas maneiras de absorção de conhecimento (MONTESSORI, 1943, p.125).

Imagem 6 - Criança Equilibrada

Fonte: Blog Escola Upiá (2018)

Respeitar o tempo, os limites, os desejos da criança. Na oficina de teatro na escola Upiá (Imagem 6) trabalho a expressão corpórea-vocal, tendo em vista que nosso corpo (matéria, alma, mente e espírito) é uno, só alcança um perfeito estado de funcionamento se conectamos suas várias dimensões. Tudo é corpo em

manifestação: o que sentimos, pensamos e como agimos. Não é porque estamos em movimento que a mente se silenciará, como se a cabeça não tivesse ligação direta com o restante do corpo. Assim como sensações, emoções e sentimentos contribuem para produção e aquisição de conhecimento.

A criança equilibrada tem seu desenvolvimento adequado quando é respeitada, compreendida, incluída no contexto escolar como deseja ser/estar/parecer. Esse equilíbrio também é promovido em contato com as artes cênicas quando para interpretar o outro, primeiro compreende-se quem é, ganha-se liberdade e conhecimento de si, do seu corpo, das limitações e possibilidades desse corpo. Existem tantos perfis de personalidade e comportamento, tais quais atividades compatíveis a todos. A imposição de um modelo não se constitui, por que por mais que um adulto lhe ensine como fazer, dependerá da criança encontrar a sua própria forma no método montessori.

Para atestar que uma experiência educacional de fato é montessoriana, são necessários que o espaço físico respeite as condições mínimas de mobiliário, estes sejam adequados ao tamanho das crianças, assim como os materiais da brinquedoteca montessoriana estejam ao alcance das mãos pelos alunos. No que diz respeito o recurso humano - professores, assistentes e qualquer adulto presente - devem respeitar o preceito da renúncia à tirania, sobretudo observando a criança e somente auxiliá-la se acionado pela mesma. No livro A criança (1943) há uma lista de atitudes adequadas que visa uma análise comportamental de um estudo de caso, mas que resume bem os objetivos da metodologia:

1º Trabalho individual:
Repetição do exercício
Liberdade de escolha
Verificação dos erros
Análise dos movimentos
Exercício de silêncio
Boas maneiras nos contatos sociais
Ordem no ambiente
Meticuloso asseio pessoal
Educação dos sentidos
Escrita isolada da leitura
Escrita anterior à leitura

Leituras sem livros
Disciplina na atividade livre (MONTESSORI, 1943, p. 155)

Em nota de rodapé, Montessori esclarece uma questão referente às atividades em grupo:

> “Isto não significa que nas Casa das Crianças não se ministrem lições coletivas, mas estas não são o único nem o principal meio de ensino: constituem apenas uma iniciativa destinada a temas e atividades especiais.” (MONTESSORI, 1943, p.155)

Essa nota desmistifica uma crítica recorrente ao método montessori a respeito da ênfase exacerbada por subjetividade direcionada às crianças. É bem verdade que há uma busca clara por civilidade na aplicação do método, mas isto não impede que haja interação coletiva entre a comunidade discente, nem que esta interação seja fruto da espontaneidade tão inerente a esta fase da vida. A citação acima comprova que seu receio estava na superlativização dessas atividades coletivas, em detrimento daquelas que compõem a metodologia como um todo: tarefas individuais com grande poder de concentração.

O método montessori acima de tudo, enxerga a criança como indivíduo. Um indivíduo tem suas particularidades, seu modo apropriado de agir, pensar e se comportar, senão levarmos isto em conta na educação deste ator social, estaremos impondo condicionamentos cabíveis a nós adultos. Uma criança assimila conhecimento a sua maneira. Observá-la se empoderar de si e apoderar-se do universo ao redor, talvez seja a síntese do que propõe Maria Montessori. Cabe aos educadores manter a segurança necessária para que isto aconteça, apresentar os meios, artifícios e subsídios condizentes para que desenvolvam suas aptidões sem interferir tanto em seus processos de aprendizagem.

2. PROJETOS UPIÁ

Este capítulo traz consigo minha trajetória enquanto arte-educador na Escola de Educação Infantil Upiá. Os vários projetos mencionados são experimentos deste laboratório que a escola representou para mim. Um protótipo de professor ou simplesmente um licenciando em formação. Somente ao fim deste primeiro percurso, quase um reconhecimento de território externo: a descoberta da escola montessoriana; e o mesmo reconhecimento, só que também interno: o proFACILITADOR e os elementos do Drama que me situaram, em meio ao método montessori, como oficineiro de teatro.

Iniciei meu trabalho na escola Upiá em meados de outubro de 2015 como colaborador externo por meio de oficinas experimentais de teatro, oferecendo três encontros semanais. Tenho também uma participação direta na construção e elaboração de atividades temáticas e festejos vinculadas às datas comemorativas do calendário escolar vigente. Vale ressaltar a Festa do Saci e Feiticeiras; a contação de histórias e cantigas de roda enquanto dispositivos de ensino; alongamentos e aquecimentos como fio condutores de uma cultura corporal.

No primeiro semestre do ano letivo seguinte (2016), fui monitor na turma Andorinha (os alunos maiores de três a seis anos), auxiliando uma pedagoga e as assistentes pedagógicas em sala de aula de segunda à sexta. Trabalhei com enfoque na expressão corporal, a partir das caminhadas do Viewpoints[3] (BOGART, LANDAU, 2005), estímulos musicais e rítmicos. Trabalhei também com jogos cênicos em momentos pontuais, inspirados pelo Drama de Biange Cabral (2006).

A partir das histórias contadas em sala de aula, fizemos improvisações com divisão de personagens, delimitação de cenários no espaço e noções de tempo

[3] A experiência desse método de improvisação adquirida nos processos de criação dos espetáculos de dança contemporânea no programa de extensão da licenciatura em dança - Tatá Núcleo de Dança-Teatro da UFPel.

(com o início, meio, clímax e fim). Isto foi se sofisticando com a inserção de figurinos, interferência de personagens do imaginário coletivo contemporâneo infantil (em interferência midiática da programação infantil televisiva e dos canais do Youtube). Pouco a pouco as crianças foram se liberando para o brincar de faz-de-conta e ganhando familiaridade com jogos de cena inspirados no Drama.

Por vezes, sou apenas o narrador da cena, em outras atuo como professor-personagem - nomenclatura adotada por Biange Cabral (2006), uma espécie de mediador artístico no Drama como método de ensino. A participação das colegas; sejam das pedagogas, sejam das assistentes; contribuem com o todo e inscrevem a pedagogia do teatro na escola.

No segundo semestre de 2016, retornei à escola como oficineiro. As oficinas complementam as aulas, trazendo cultura e diversidade para a escola. Naquele ano contávamos com as oficina de Capoeira, Artes Visuais, Agroecologia, Educação Física e Teatro. Ministrei a oficina de Teatro com foco na contação de histórias. Dispondo de três encontros semanais, tive a possibilidade de elaborar planos de ação e passei a relatar num diário de bordo as experiências e investidas.

O bom diálogo entre a coordenação psicopedagógica do colégio e meu perfil de trabalho, fizeram com que houvesse confiança numa parceria de mediação artística, produção cultural e arte-educação. A seguir descrevo algumas propostas que traduzem a complexidade da minha atuação dentro desse espaço educacional:

“Ocupação” fala de uma campanha mobilizando a escola privada em apoio à educação pública. “Patrimônio Cultural” se valeu de um projeto da prefeitura o *Dia do Patrimônio de Pelotas* e da colaboração de parceiros extensionistas para valorização da memória local. “Cantos de Trabalho” envolveu o projeto *Sonora Brasil* do Sesc promovendo a valorização do patrimônio imaterial brasileiro. “Folclore” revisitou a obra de Simões Lopes Neto. “Montessori” foi a celebração do aniversário da patronesse da escola com uma dramatização. Nesse projeto também consagramos um altar a Montessori na *Fiesta de Los Muertos.* “Consciência Negra”

contou com a homenagem aos clubes negros da cidade e a realização de um baile charme aos moldes dos que aconteciam lá.

A minha experiência universitária como licenciando, pesquisador e extensionista atravessa minha atuação como oficineiro da Escola Upiá, por conseguinte não deixa de tratar também do produtor cultural e ativista político da cidade. O que ocorreu concomitantemente e demonstra a interdisciplinaridade do processo e o bom uso do *networking* que vinha construindo.

2.1 - OCUPAÇÃO

Imagem 7 - Ocupação

Fonte: Blog Escola Upiá (2016)

Uma das atividades temáticas de maior relevância que serão relatadas aqui, foi o Dia Mundial do Meio Ambiente. A Escola Upiá era vizinha do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil que houvera sido ocupado pelos seus próprios estudantes

motivados pela falta de infraestrutura e funcionários, decorrentes do atraso de repasses do governo estadual, parcelamento de salários imposto desde então, como também por melhores condições de trabalho à docência e contra o sucateamento e privatização da educação pública.

Organizadas pelos movimentos estudantis e União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), as ocupações[4] aconteceram em diversos estados do Brasil e desenvolveram inúmeras atividades. Isso mobilizou a Escola Upiá, haja vista que vários funcionários e pais já haviam estudado e/ou atuado na instituição ocupada e entendiam a relevância de discutir com a comunidade escolar a luta da escola pública brasileira.

Nas conversas sobre meio ambiente que tivemos na escola durante esta semana renderam uma ação afirmativa e de caráter político: apoiar a ocupação com uma campanha de doação de donativos que envolvesse pais, alunos, professores e funcionários, empoderando as crianças à luta pela educação. Em suma, iniciar certa formação cidadã, afinal cuidar da escola é cuidar do meio ambiente que se insere nossa sociedade e o motivo pelo qual pautamos uma das semanas do planejamento didático-pedagógico da Escola Upiá.

A partir do lema: “Força a quem se ocupa da escola!” inscrito num imenso cartaz (Imagem 7), nossos alunos da educação infantil privada declararam apoio ao movimento nacional das escolas estaduais e durante a confecção do mesmo ouviram sobre o fato político, direitos e deveres enquanto civis e como é possível se manifestar coletivamente frente a governos e lideranças. A faixa panfletária foi levada ao Instituto de Educação Assis Brasil e afixada na entrada da escola em apoio aos estudantes ocupantes. A frase de efeito de tanto ser repetida pelas crianças, se tornou um grito de guerra para os menores e palavra de ordem entre os

[4] As ocupações se configuraram como uma mobilização política brasileira nas escolas públicas contra o sucateamento da educação por falta de investimentos, parcelamento de salários dos professores, etc. Por isso, uma onda de ocupações aconteceram pelo país, suspendendo as aulas e levando às escolas a receberem a sociedade civil para aulas abertas, oficinas, palestras, atrações artísticas, dentre outros.

alunos militantes que acabaram por visitar seus companheiros de luta da educação infantil, finalizando o processo sócio-político-educativo em questão.

2.2 - PATRIMÔNIO

Imagem 8 - Patrimônio

Atenta ao seu tempo e arredores, a Upiá aderiu à campanha municipal de educação ambiental Dia do Patrimônio de Pelotas[5]. Para que nossas crianças se integrem ao que há de mais relevante nesse universo de possibilidades que é a consciência patrimonial - como também ecoambiental, sociopolítica, artístico, material e imaterial - partindo do pressuposto que só valorizamos e preservamos aquilo que de fato conhecemos, este projeto endossou nossas atividades.

[5] A prefeitura da cidade foi uma das vencedores daquele ano do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade do Iphan pelo projeto Dia do Patrimônio de Pelotas.

O objetivo principal foi promover o patrimônio cultural e enfatizar o conceito patrimônio, como política pública de cultura. Esse objetivo influenciou o projeto político pedagógico da nossa instituição de ensino naquele ano corrente. O tema do projeto na prefeitura naquele ano foi "*Ocupação Feminina"* e evidenciou as mulheres célebres e anônimas que nasceram ou viveram no município e que fizeram de Pelotas uma cidade diversa, dinâmica e formada por agentes culturais.

Uma das homenageadas foi a Mestre Griô Sirley Amaro e a Escola Upiá a convidou para conhecer as crianças (Imagem 8). Foi ciceroneada por seus colegas extensionistas do programa *Núcleo de Artes Linguagens e Subjetividades* (NALS) que coincidentemente atuavam no colégio - eu e o oficineiro Gabriel Nogueira e a assistente pedagógica das turmas Andorinha e Bem-Te-Vi, Francielle Vargas. Assim auxiliamos D. Sirley na conduta da oficina "Com agulha, linha e pano, cantando e contando a nossa história".

Dona Sirley contou as histórias de uma girafa que veio da África de navio. A foto da girafa estava afixada em uma grande bandeira. A oficina começou com a marcha "Girafa da Cerquinha" e a partir disso, ela organizou um bloco carnavalesco com as crianças. O desfile acontecia com a condução de Dona Sirley como porta-estandarte, cantando marchinhas clássicas pelotenses pelas dependências da escola. D. Sirley consolidou a ideia de Pelotas como localidade tradicional de sambas, por meio da revisitação do passado com suas memórias de foliã do cordão infantil da cidade *Girafa da Cerquinha*.

Durante a oficina, as crianças, equipe e familiares presentes, conheceram músicas antigas que eram cantadas nos porões e senzalas, passadas de geração em geração. Dona Sirley ofereceu chocalhos com sementes em sacos de tecidos coloridos, costurados por ela e entregou às crianças. A oficina terminou com uma ciranda no pátio da escola. Houve esclarecimentos sobre o termo griô que faz referência à sua origem africana, sendo uma idosa contadora de histórias da comunidade que através da oralidade mantém os saberes populares vivos a todos.

Esta ação também abarcou um trabalho ainda mais profundo de narrativa, letramento, tradição oral e ancestralidade. Dada as circunstâncias, tratou-se da ressignificação do ícone da “Preta Velha”, estigmatizada pelo olhar colonizador, mas presente na cultura popular local, de maciça origem umbandista, como uma das figuras míticas mais representativas das linhagens e falanges do povo de rua - persona trabalhada em sala de aula por meio de videoclipe, cancioneiro popular e literatura nacional - tal qual Dona Sirley, resguardadora das lendas, histórias e segredos mais antigos.

Vinculamos a isso, a arquetipia da orixá Nanã Buruku que sincretizada com Sant’Ana são celebradas na mesma data em comemoração ao Dia dos Avós (26 de Julho) e na escola relembradas com um evento que dispôs da visita dos avoengos e representantes de ascendência correlata dos discentes.

2.3 - CANTOS DE TRABALHO

Imagem 9 - Cantos de Trabalho

A escola Upiá também tratou da memória das “Lavadeiras do São Gonçalo” e seus cantos de trabalho como patrimônio imaterial dos pelotenses. Essa ideia gerou a intervenção ludo-performativa em que lavamos roupa, mais especificamente os figurinos do colégio, com auxílio da espuma do sabão de coco, água, tina e bacias, tudo ao som de “Ensaboa Mulata”, sonoro ofício das jongueiras cariocas, imortalizado pela cantautora Marisa Monte.

Essa iniciativa coincidiu com a passagem do projeto Sonora Brasil – Cantos de Trabalho pela cidade[6]. Tendo em vista que este projeto leva cultura para todo país, através do SESC, lançamos a ideia e assim foi feita a ponte com a Escola Upiá que entrou em contato e conseguiu que os grupos viessem ao colégio conhecer as crianças. A diversidade de sotaques, traços fenotípicos, sonoridades, entre outras características marcantes da cultura brasileira, em particular a nordestina. Antes das apresentações oficiais na cidade, os grupos tradicionais nos visitaram e compartilharam saberes populares, suas experiências de vida e seus trabalhos regionais.

Tivemos a honra de receber as Cantadeiras do Sisal e dos Aboiadores de Valente na Bahia (Imagem 9); as Destaladeiras de fumo de Arapiraca em Alagoas. As boas-vindas foram dada pelas crianças aos visitantes e todos se reuniram no pátio para conversar, tomar chá e comer bolo de milho. Uma troca de experiências em roda foi proposta: cantamos juntos as músicas cotidianas da escola com os grupos e fizemos silêncio naturalmente ao ouvi-los cantar e tocar impactados por este contato. No blog da escola se justificou estas vivências:

> Os Cantos de Trabalho são uma prática antiga e tradicional da história brasileira, principalmente no espaço rural. Estes cantos marcavam os ritmos de trabalho, unificando ainda o trabalho coletivo e contribuindo para que se diminuísse a exaustão decorrente das longas jornadas de trabalho. Hoje tal ofício é preservado como forma de deixar viva a cultura e as tradições orais populares e, nós da Escola Upiá, acreditamos que é a partir do cantar e contar de memórias que torna-se possível construir um futuro melhor. (BLOG DA ESCOLA UPIÁ, 2016)

[6] Sonora Brasil é um projeto nacional do SESC. A cada ano privilegia uma faceta do cancioneiro popular brasileiro. No ano de 2016, o tema foi Sonoros Ofícios.

Houve a necessidade de conhecer o que é de domínio público, constituir uma identidade nacional diversificada, tanto pela universalidade das cirandas, quanto pelas cantigas de roda, danças circulares já presentes em nosso cotidiano. Também, aprendemos a partir da apreciação de instrumentos musicais inusitados como a rabeca, viola de cocho, viola caipira, sanfona (acordeon e/ou gaita como é conhecida entre os brasileiros daqui do Sul), outras configurações de tambores. Além disso, a fruição dos cantos de trabalho nordestinos, também presentes cá nestas zonas fronteiriças do extremo-sul da nação, como por exemplo as lavadeiras do São Gonçalo. Na página virtual do SESC, há reiterações sobre a relevância do projeto nacionalmente, uma delas diz:

> O Sonora Brasil realiza aproximadamente 480 concertos por ano, passando por mais de 130 cidades, a maioria distante dos grandes centros urbanos. A ação possibilita o contato com a qualidade e a diversidade da música brasileira e contribui para o conjunto de ações desenvolvidas pelo SESC visando à formação de plateia. Para os músicos, propicia uma experiência ímpar para a difusão de seu trabalho. O Sonora Brasil busca despertar um olhar crítico sobre a produção e sobre os mecanismos de difusão da música no país, incentivando novas práticas e novos hábitos de apreciação musical, promovendo apresentações de caráter essencialmente acústico, que valorizam a autenticidade sonora das obras e de seus intérpretes. (PORTAL DO SESC, 2016)

2.4 - FOLCLORE

Imagem 10 - Folclore

A escola se preocupou em apresentar referências folclóricas que tivessem mais proximidade com a realidade das crianças. Então, na semana do folclore (segunda quinzena de Agosto por conta do dia do folclore brasileiro, 22), a lenda transformada em conto por João Simões Lopes Neto, *M'Boitatá,* foi explorada em sala de aula, através de diversas linguagens. Assistimos o prólogo do vídeo *Tatá: O Documentário*[7]. O prólogo desse vídeo é uma cena realizada por mim. Considerando a linguagem musical, escutamos a canção homônima do cantautor Leandro Maia. Contemplamos a linguagem literária, através da minha representação da cena inicial do espetáculo *Tatá Dança Simões*, inspirada na lenda supracitada do livro Lendas do Sul e Contos Gauchescos do célebre escritor pelotense.

[7] Realização de Boca de Cena - projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas que divulga trabalhos desenvolvidos pelos cursos de Teatro, Dança e Cinema da UFPel.

Em companhia do oficineiro Gabriel Nogueira[8], colega de curso e programa de extensão - Núcleo de Arte, Linguagens e Subjetividades (NALS) - formei uma dupla na Escola Upiá, apoiando tanto as minhas oficinas de teatro, quanto as suas de contação de histórias. Elaboramos e executamos algumas aulas para aplicarmos juntos, isto conferiu dinamismo e demonstrou um caráter mais coletivo, tão inerente a nossa poética, o Teatro (Imagem 10).

Sob a influência da Semana Folclórica que abarca a tradicional e celebrada Revolução Farroupilha, elaboramos uma intervenção cênica baseada na lenda do Negrinho do Pastoreio. A interpretação ficou por conta do oficineiro Gabriel enquanto Negrinho do Pastoreio e minha contribuição ocorreu com a narração e sonoplastia em estilo radionovela. Em seguida, concluímos o ato com uma canção num dialeto africano chamada, *Kuonene Zambi*, trilha sonora do espetáculo Terra de Muitos Chegares do Núcleo de Dança-Teatro da UFPel Tatá, composição do cantautor Leandro Maia. A seguir o roteiro da microcena:

> *1. Prólogo: Em tempos de escravidão o Negrinho do Pastoreio foi ordenado por seu Patrão a levar os cavalos para pastar (surge Gabriel montado num cabo de vassoura e Higor reproduz a cavalgada galopante com cabaças de coco).*
> *2. Ficou encantado pela vastidão dos Pampas, assim como todo bom menino foi invadido pela sensação de liberdade e se perdeu a brincar (Gabriel passeia pelo espaço cênico e realiza algum movimento em alusão à sensação de liberdade ao ar livre. Higor relincha e permanece a produzir o ruído do galope).*
> *3. Acabou por perder sete animais xucros ainda em domesticação e já prevê a surra do patrão (Gabriel espalha objetos cênicos que referenciam a dispersão da tropa de cavalos. Higor chora antecipando o terror que está por vir).*
> *4. Quando do retorno, o escravocrata não o perdoou e o pune com 49 chibatadas. Não satisfeito, o Patrão o coloca sobre um formigueiro (Gabriel une as mãos referente a uma reza, sentado de cócoras e cai sob o chão se contorcendo. Higor imita o som do açoite atirando um cinto sob o chão)*
> *5. Daí é salvo por Nossa Senhora Aparecida que o transforma em um anjo da guarda com um cavalo alado e protetor das crianças arteiras que vivem a perder coisas (Gabriel levanta-se com ajuda de Higor; dá saltos e giros. Higor entoa uma canção, certa reza em dialeto africano, que vai se*

[8] Gabriel Nogueira é Down e licenciado em Teatro pela UFPel. Nesta ocasião ainda cursava a graduação e passou a ministrar oficinas na Escola Upiá, prolongando nossa parceria. Como oficineiros atuamos juntos em diversos projetos, entre eles o projeto Teatro Down do programa de extensão Núcleo de Artes Linguagens e Subjetividades (NALS). Atuamos na turma de ensino regular e alfabetização de adultos dos alunos Downs do projeto Novos Caminhos da Faculdade de Educação - FaE. Além disso, nossos estágios na comunidade pela licenciatura foram consolidados nessas mesmas turmas.

transformar em cantiga de roda na conclusão da cena por todos envolvidos - oficineiros-atores e alunos-espectadores).

2.5 - MONTESSORI

Imagem 11 - Montessori

Também de modo teatral, levamos à escola a figura póstuma de Maria Montessori (Imagem 11), haja vista a comemoração dos 146 anos de sua data de nascimento naquela ocasião. Eu me travesti da pedagoga - médica - neurocientista que foi entrevistada pelos estudantes, professores, assistentes. Ao final foi feita uma leitura breve da biografia de Maria Montessori, redigida por mim e revelada a minha identidade por trás da personagem, segue abaixo:

Feliz Aniversário, Tia Montessori!

Maria Montessori foi professora e médica, mas as autoridades do seu tempo impediram ela de trabalhar como doutora. Por isso ela é uma

heroína das mulheres por ser a primeira menina a se formar em Medicina no país onde nasceu, a Itália - país da Pizza e do Papa.

Foi separada de seu filho, presa e expulsa de sua casa. Tudo isso porque era inteligente, independente e inventou escolas como a nossa, a Upiá. Ela ouviu as crianças, prestou atenção no que elas gostavam de fazer, brincar e estas escolas se espalharam por todo mundo.

As crianças é quem escolhem com o que brincar. Os brinquedos estão nas prateleiras todo tempo e podem ser pegos quando vocês quiserem! As mesas e cadeiras são para os tamanhos das crianças. Brincando vocês aprendem a contar os números, as histórias, conhecem os países, as danças, as canções. Limpam e cuidam do mundo em que vivem!

Os primeiros alunos da Maria eram tratados como bobocas. Ninguém acreditava que eles pudessem fazer algo direito. Mas eles quase que sozinhos leram e escreveram. Ela ensinava todo mundo que conhecia, inclusive outros professores e dizia: Ajude as crianças sem ajudar demais! Eles conseguem fazer tudo sozinhos, só precisam de algumas dicas dos adultos!

Nas outras escolas, os meninos ficavam separados das meninas, mas na Casa dos Bambinis (esse era o nome da escola da Maria que significa, casa das crianças) eles trabalhavam todos juntos. Depois de um tempo ficaram tão espertos que as outras crianças tidas como normais, não conseguiam ser tão espertas e amigáveis como eles.

Os bambinis da Maria são vocês também, por que ela já morreu há muito tempo atrás, mas estudamos numa escola que respeita tudo o que ela ensinou. Seremos homens e mulheres livres, independentes, criativos e o mais importante de paz. Vocês estão de bem com o colega, o Mundo e a Natureza?

Homenageamos ainda nossa patronesse com um altar da *Fiesta de Los Muertos* (Imagem 12) como fazem os mexicanos em sua aclamada manifestação popular que inspirou a nossa correspondente ao Dia do Saci (31out). Há correlação ainda com o Dia das Bruxas ou Halloween (cultura ianque), Samhain (folclore teuto-céltico) e/ou Magusto (ibero-céltico) e respectivamente os feriados de Todos Os Santos (1nov) e Finados (2nov). Fugimos do convencional dia das bruxas e chamamos esta comemoração de Panapaná Libertária que faz alusão às borboletas, primavera e renovo cíclico.

A ressignificação do medo - inclusive o da morte - foi o gancho para diversas atividades: fantasiar-se de bruxas, fadas, gnomos, duendes, sereias, sacis, curupiras, caaporas, lobisomens, caveiras (calaveritas ou catrinas), entre outros elementais da natureza e figuras lendárias. Decoração alusiva, elaboração de

fantasias, confecção de capas, chapéus e adereços em geral; introdução de perucas, varinhas mágicas e pintura facial também marcaram a data.

Na *Tenda da Noite Estrelada* - um cenário mais afastado, enfeitado com móbiles e iluminação baixa, dispondo de muitas almofadas e livros selecionados - as crianças ouviram histórias, dançaram e interpretaram as personagens que sustentavam. Teve também a elaboração de uma poção mágica da alegria, feita com frutas e flores secas. Segue o poema escrito por um pai de origem mexicana que contribuiu para atmosfera do evento:

CALAVERA PARA MARIA MONTESSORI

Quem quiser de seus medos se libertar
venha com a Panapaná da Upiá celebrar
Saci, Catrina e as Bruxas no Halloween juntos vão estar
e com todas as crianças eles querem brincar

As professoras da Upiá muito assustadas estão
pois passos de Maria Montessori escutam no porão
"não tenham medo!", alguém com o dedo assinalou
e de tanto rir, à Catrina quase se juntou

No Dia dos Mortos a turma Sabiá fez um altar
com comidas, brinquedos e flores para alegrar
uma volta ao sol o amarelo das flores lembrou
e a Maria Montessori que muito nos ensinou

Aos vivos e aos mortos Maria convidou
desde sua tumba até a Upiá ela dançou
no ritmo do samba seus ossos chacoalharam clac, clac, clac
e no dia seguinte, o barulho de seus passos a todos alegrou

(Guillermo D'ávila Orozco)

Imagem 12 - Calavera

Fonte: Blog Escola Upiá (2016)

Criar uma atividade lúdica que remetesse a ritos e manifestações culturais latino-americanos foi a maneira de despertar o interesse pela cultura deste bloco regional tão carente de educação e disperso na riqueza humana que possui. Ter o privilégio de um pai mexicano dividir conosco seu olhar nativo sobre um festival tão importante para o seu povo, nos afeiçoou ainda mais da *Fiesta de los Mortos*. Agregado a isto a imagem icônica de Maria Montessori gerou um legado de honra e respeito pelos que já muito contribuíram para nosso processo civilizatório e respeito à ancestralidade.

Fomos tão marcados pela colonização europeia que ainda hoje esta lógica nos assombra e de forma sofisticada, através da mídia e publicidade do imperialismo econômico capitalista, nos exploram desde a tenra infância e disseminam avassaladoramente a sociedade do consumo entre nós. Ressignificar

essas datas comerciais com aspectos mais próximos do nosso arcabouço cultural foi um trabalho coletivo de conscientização e resistência política na Escola Upiá.

2.6 - CONSCIÊNCIA NEGRA

Imagem 13 - Consciência Negra

O Projeto Liberdade e Essência atravessou o Mês da Consciência Negra problematizando a diferença. A professora Marielda Barcellos foi convidada para realizar uma oficina de turbantes (Imagem 13). A militante do Movimento Negro da cidade falou à comunidade escolar sobre a importância dessa ação afirmativa que a Escola Upiá promovia.

Esse projeto tratou da nossa origem diversificada e plurissignificativa, independente do contexto econômico. Mencionou a relação heráldica de

parentesco, livre de preconceitos esnobes, provincianos e/ou aristocráticos que possam envolver nossa sociedade ainda hoje. Reiterou a noção de privilégios que nos fornece o conhecimento de algumas linhagens genéticas de ascendência e imigração européia, em detrimento da diáspora africana. Entendemos que o conteúdo das aulas, a temática dos eventos, a abordagem eurocêntrica da maioria das atividades e a supremacia das narrativas ocidentais precisam urgentemente serem revistos enquanto hegemonia e darem espaço à visão da negritude e estudo da história da África também, cumprindo assim com a lei 10639/2003.

Homenageamos os clubes sociais negros da cidade, como *Ficahí Pra Ir Dizendo* e *Chove não Molha* com um evento temático, fazendo menção às danças coletivas tão características do povo preto nestes recintos e evocando o cancioneiro popular brasileiro que remetesse às composições de cunho afrocentrado. O Baile Charme da Upiá (Imagem 14) enalteceu a essência livre do ser, isento de qualquer preconceito. Como DJ, discotequei basicamente faixas de artistas negros. O Charme e seus passos sincronizados foram o ponto alto da festa, haja vista sua revisitação como *Passinho*[9] pelas novas gerações. Outros ritmos tradicionalmente afro-brasileiros foram reproduzidos, com intuito de influenciar o gosto estético das crianças para estas manifestações populares nacionais.

[9] Passinho é uma dança que surgiu nos bailes funk cariocas. Seu ritmo acelerado suscita competitividade por parte dos integrantes, influência da cultura hip-hop. Há ainda referências aos estilos populares afro-americanos de danças: Vogue, Jazz, Stiletto e outros ritmos afrocentrados.

Imagem 14 - Baile Charme

Fonte: Blog Escola Upiá (2016)

O ano de 2016 foi marcado pela mediação artística. Cada visita que a escola recebeu, impactou as oficinas de tal maneira que os desdobramentos vieram naturalmente. As questões identitárias foram o cerne das oficinas. Desde a tentativa de politizar a infância com um olhar mais atento para atualidade e as lutas nacionais educacionais em “Ocupação”. Seja no que diz respeito ao “Patrimônio” local e imaterial com a interação de uma mestre griô local e/ou outras referências de saberes populares da nação como um todo compartilhando seus “Cantos de Trabalho”, o objetivo era conhecer para se reconhecer. Até mesmo onde o enfoque é o “Folclore”, ali se vê a identidade local. Em “Montessori” também há uma tentativa de aproximá-la para apropriá-la. Ou na busca por uma “Consciência Negra” participativa, onde dançamos a negritude, vestimo-na com turbantes. Enfim, a educação se valeu do lúdico.

2.7 - proFACILITADOR

Imagem 15 - proFACILITADOR

Fonte: Blog Escola Upiá (2017)

Em 2017 a oficina de Teatro ganhou um propósito e objetivos mais claros: o desenvolvimento da cognição e reflexividade crítica pela mediação artística do *proFACILITADOR*. Esse neologismo - proFACILITADOR - confere ao arte-educador tanto o *desimpedimento mental* e *humildade intelectual* ao professor, características primordiais do professor conforme Maria Montessori (1943, p.154); como características do Drama como método de ensino no que, "o professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes". (CABRAL, 2006, p.19).

Na observação de minha própria prática na escola, identifico que faço uma aproximação entre os dois métodos: Montessori e Drama. Ambas as metodologias estimulam e atravessam minha práxis enquanto professor, oficineiro e/ou educador de arte na busca de uma formação de um aluno, espectador, ator mais fruidor que exercite sua autonomia. Assim, uni as palavras professor e facilitador, para pensar uma espécie de docência artística que para além de oficinas, faz mediação artística, facilita o acesso às diversas poéticas e suscita a arte como livre expressão.

A atividade que inaugura esta nova fase em 2017, chama-se Jardim dos Anjos por Patrícia Gebrim e ilustrações de Joanna Lunardelli (GEBRIM, 2008). O título da atividade é homônimo ao material didático-pedagógico: jogo de cartas que faz referência ao universo dos anjos. O primeiro passo da atividade consistiu na visualização da arte gráfica das lâminas que contêm anjos e cenários idílicos.

Sentados em roda diante das imagens, suscitei a opinião de cada criança, sobre o que cada carta trata, no que diz respeito ao anjo em questão. Especulamos experiências, sonhos e histórias, inspirados em mitos, lendas, superstições, espiritualidade, costumes, hábitos, etc; que remetem aos seres alados, qualquer informação que envolvesse a temática. As crianças falaram de sonhos, das preces que fazem antes de dormir, a vontade de conseguir voar como um pássaro, etc.

Essa atividade suscitou o desenvolvimento de narrativas, consequentemente o uso mais sofisticado da linguagem, ampliando o repertório pela tradição oral, cosmovisão infantil, arquetipia dos contos de fadas, crendices, etc. Há nessa proposta, uma referência do “estímulo composto” proposto no Drama Como Método de Ensino de Biange Cabral.

O recurso pedagógico, isto é as cartas são usadas como um pacote de estímulos. Conforme Cabral:

> A característica mais importante do pacote de estímulo, entretanto, parece ser o envolvimento emocional do grupo com o tema. Se o cruzamento dos artefatos, a história da origem do pacote e seu foco dramático forem convincentes e esteticamente bem resolvidos, a atenção ficará concentrada nos conflitos subjacentes à trama, e será afastada a possibilidade de a ação se transformar em mera ilustração das situações sugeridas (CABRAL, 2006, p.37).

Em outra situação, o estímulo visual se repetiu com a apresentação do jogo de cartas. Uma trilha instrumental com teor épico e triunfal acompanhou a atividade como pano de fundo. Incitou-se, então, uma energia de relaxamento, baixa de energia e luminosidade em sala de aula. A prática induziu o imaginário coletivo descrevendo um cenário, mas antes todos deitaram no chão, cantamos uma canção que sempre nos enuncia o momento da meditação (Som do Pernilongo é uma paródia da cantiga Mosquitinho de domínio público) tomando consciência da respiração. Segue a paródia abaixo:

> Para ouvir o som do pernilongo
> E as batidas do meu coração
> Fecho a boca e murmuro a canção
> hum… hum… hum… hum
>
> Toda criança que escuta essa cantiga
> Passa a gostar de meditação
> Fechando os olhos
> Ouvindo a respiração
> (inspirar fundo e soltar pela boca emitindo o som que acompanha o tempo da música)

Daí fomos passeando por um universo mítico, conduzidos pela minha narração, as imagens geradas remetiam a figura dos anjos presente nas cartas visualizadas anteriormente. Terminada essa fase, concluiu-se com registro pictórico em papel, seja do universo onírico que se idealizou na atividade e/ou a retratação da sensação do anjo que se visualizou, explorando cores e traços marcantes, sempre obtendo a explicação do desenho para o proFACILITADOR.

Para Beatriz Cabral (2006) “Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (...) e amplia suas possibilidade de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo” (CABRAL, 2006, p.20).

Não há uma associação clara entre o Drama como método de ensino e Pedagogia Montessori, muito menos entre as teorias que fundamentam a prática dos professores. Busco compreender como fiz os contatos entre essas duas propostas na minha prática. Identifico que o Método Montessori complementa o Drama no que tange ao processo da “renúncia da tirania”. A princípio, haveria uma tendência de controle ao conduzir o jogo dramático, tendo em vista a onipotência que é dada ao *professor-personagem.* Conforme Maria Montessori: “A preparação que o nosso método exige dos professores é a autoanálise e a renúncia da tirania. (...) Nisto consiste a preparação interior, o ponto de partida e a meta (MONTESSORI, 1943, p.144). Não cabe então qualquer excesso, pois esse mesmo professor está num processo contínuo de autoanálise. Ao mesmo tempo Cabral propõe “a mediação de um professor-personagem, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006, p.12)”. Montessori e Cabral, convergem nesse aspecto. Se espero que um profissional estude os desdobramentos possíveis de qualquer circunstância conforme Cabral, o faço porque conto com seu poder de autoanálise, conforme Montessori.

Em se tratando dessas perspectivas, atuar na educação infantil, nos coloca em situações em que essas reflexões nos acometem esporadicamente, pois somos adultos convencionados a um modo de pensamento. Isso não acontece com as crianças. Desta forma é imprescindível se colocar no lugar delas e respeitar suas sinapses, decisões, formas de pensamento.

Num dia de aula encenamos a rotina de um pedágio. Desenvolvemos a partir disto uma história de disputa entre Vampiros e Lobisomens, na lógica do disparador bandido-mocinho, tendo que unir forças para superar a ameaça de Dragões, que acabaram sendo vencidos pelo surgimento de um Bombeiro. Neste meio tempo, uma parte da turma - ala feminina em sua maioria - que estava entretida com o banco de areia, resolveu participar do jogo dramático e a história tomou outro rumo. Um séquito de Princesas surge, presidido por uma Rainha e apoia o controle do incêndio arremessando supostamente baldes de água do alto de uma torre.

A esta dinâmica, denominei “Brincantes em Cena”. Por mais desconexas que estejam as informações que dão sentido à narrativa, existe um impulso criativo presente, capaz de convencer o proFACILITADOR: “O professor (...) não está lá para definir a cena e tomar decisões, mas para entrar no jogo proposto pelas crianças” (CABRAL, 2006, p.23)

Ainda impactado pelo Drama, resolvi abordar a cultura nacional com a exibição de um vídeo disponibilizado no Youtube, intitulado Awara Nane Putane (2010) - Uma história do cipó, animação nacional sobre o mito amazônico dos iauanauás que explica a origem de uma medicina sagrada e sua cerimônia correlata, Uni. O desenho animado, em língua pano, se passa entre dois mundos: a tribo iauanauá e a dimensão submersa governada pelas Cobras Grandes. A partir desse vídeo, o arquétipo da “Boiúna” que havia sido trabalhado em outro momento, retorna. O arquétipo da cobra grande foi explorado também na rememoração da lenda gaúcha da M’boitatá de João Simões Lopes Neto (2014), e ainda na leitura de uma nova lenda, inscrita no livro Contos e Lendas da Amazônia por Reginaldo Prandi (2011), que trata de narrativa lendária semelhante: “Cobra Norato e Maria Caninana”.

Esta sobreposição de arquétipos tem por objetivo aproximar características regionais do país muito distantes, valorizar a diversidade cultural e humanizar o conteúdo folclórico. Contribuiu com esse objetivo, o meu relato pessoal como proFACILITADOR, no ato da exibição dos vídeos e leitura das lendas, visto que sou neto de ribeirinho nativo da comunidade fluvial do Baixo Tocantins em Cametá, interior do Pará, onde se passa a narrativa lendária citada acima, “Cobra Norato e Maria Caninana”. Realizei essa atividade, vestido de uma camisa emblemática, com a imagem de uma família, na qual seu patriarca está rodeado de seus descendentes, inclusive eu mesmo, com um igarapé de imagem de fundo. Essa imagem tem a forma de um brasão, em comemoração do nonagenário encabeçado pelo epíteto: Mestre Jonas 90 anos.

Isso arrematou a aula, contextualizando as histórias lendárias anteriores aos guardiães da sabedoria, como o meu avô, senhor experiente, idoso responsável por várias gerações, detentor da tradição oral nestes tempos. Essa figura se faz presente nas sociedades tribais, em famílias numerosas, comunidades religiosas e/ou étnicas, tais como os anciãos pelo mundo afora, xamãs das diversas civilizações, pajés das tribos, caciques de terreiras, griôs quilombolas, pretos velhos beatificados, babalorixás/ ialorixás da zona rural, mães e pais de santos das cidades, entre outros sacerdotes e mestres da nossa nação. Considero essa imagem como um *pré-texto* , característica do método Drama.

> … não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anterior ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (CABRAL, 2006, p.16)

Aqui, a relação direta das informações que foram apresentadas sobre a minha família, tem como objetivo instigar as crianças a comentar em casa com seus pais e mães, no seu núcleo familiar, sobre sua origem, suas próprias histórias, fazer contato com esse avô(ó) vivo ou não, em suma tornar possível uma aproximação com o seu passado, com a sua ancestralidade, com esse processo de investigação que estamos tratando.

No ano de 2017, como de costume, voltamos a celebrar os festejos lunares de celtas, folclore mexicano e dias santos dos cristão-católicos que fazem ode à morte. Portanto, no dia primeiro de novembro, a escola promoveu a Festa Cultural Calavera Colorida. Haviam duas personas devidamente caracterizadas em interação integral com as crianças (Imagem 16). Eu estava caracterizado como Calaca, inspirado na abordagem latina e divertida da figura mítica da Morte: com uma túnica de capuz com fundo rosa, e padronagem multicolorida (tingimento em listras numa degenerescência iridológica do espectro solar, semelhante às tecelagens dos povos nativos e primitivos de origem pré-colombianas), leque de dançarina de flamenco, maquiado meia-face da personagem folclórica mexicana, a

Calaverita. Contracenava com a assessora executiva da escola, Paola Brum, representando Catrina, outra personagem lendária da manifestação tradicional deste mesmo país, representação do esqueleto de uma dama da alta sociedade. A seguir trecho extraído do blog da escola, discorrendo mais sobre o ocorrido:

> No corredor lateral do pátio estava o Altar da Ancestralidade. Esta adaptação do altar de muertos convidou os visitantes a pendurarem uma estrela em agradecimento aos nossos ancestrais pela cultura que herdamos. Os altares são tradicionalmente enfeitados com fotos, comidas, brinquedos, bibelôs e objetos representativos para que os antepassados desfrutem o dia de visita. Durante as visitas ao Altar da Ancestralidade, ouvimos conversas entre pais e filhos sobre detalhes do altar, as caveiras (Catrinas), as bonecas ancestrais andinas e o sentido de tudo aquilo. Na parede ao lado estava o modo de usar o Altar da Ancestralidade no contexto do nosso evento, por conseguinte aqueles que quisessem puxar a conversa, receberam a sugestão em forma de mote: “o sentido é você que dá” (...) Calaveras ou Calacas e Catrinas, que representam as pessoas que já morreram e vêm de visita para passar o dia com quem as recorda, e logo no início da Festa Cultural a própria Calavera Colorida tomou corpo e levantou de sua tumba para brincar e aproveitar a festa. (BLOG DA ESCOLA UPIÁ, 2017)

Imagem 16 - Fiesta de los Muertos

Fonte: Blog Escola Upiá (2017)

Nesta festa a proposta era desmitificação de animais que no senso comum são associados a malefícios, por conta das lendas de bruxas e estigmatizados como horripilantes, tal qual morcegos, cobras, aranhas e corujas. Houve um momento específico, na comemoração para os mestres de cerimônia chamarem a atenção para este assunto diante de um painel de fotos que continha filhotes desses animais sendo cuidados pela prole. A compreensão da coletividade dos animais em questão, com imagens de filhotes e fêmeas, propiciaram ganho de familiaridade das mais variadas espécies e desconstrução destas fobias sociais compartilhadas pela sociedade como um todo, o que só atrapalha a educação ambiental e distancia a consciência ecológica.

Em experiências como essa, onde o Drama foi referência na construção do jogo dramático dos mestres de cerimônia e o contexto era georreferenciado

(brasileiro, latino, mestiço, entre outros), revela-se um “potencial do estímulo composto para articular o contexto sociocultural com o da ficção” (CABRAL, 2006, p.37). Biange Cabral também nos lembra que “o caminho deve ser o inverso (também) - o drama permite imaginar e expressar situações imaginárias, sem contornos históricos, geográficos e científicos precisos. É esta imprecisão que irá estimular o aluno a investigar suas referências nas demais áreas.” (CABRAL, 2006, p.37).

Se pensarmos na atividade “Brincantes em Cena”, relatado anteriormente, na qual as crianças constroem uma narrativa desconexa, personagens incabíveis para realidade proposta, com ambientação cênica fora de contexto e soluções de desfecho incabíveis, podemos compreender esse “caminho inverso” que Cabral descreve. Nesse caso o estímulo esperado é o criativo e não apenas lógico.

A oficina de teatro na escola Upiá pautou a diversidade. Aliada aos projetos da escola garantiu um espaço democrático, pois o trabalho de equipe permitiu que a sociedade estivesse presente na escola. Cada ação envolveu o desejo que nossa comunidade escolar esteja envolvida com as soluções e ciente dos problemas do nosso contexto social.

3. ELEMENTOS DO DRAMA NAS ATIVIDADES DA UPIÁ

Este capítulo apresenta a transcrição de aulas selecionadas em que observei a presença do Drama como método de ensino. A cada relato das aulas vamos identificando elementos do Drama. Há contribuição de citações de Carminda Mendes André (2011) trazendo reflexões sobre a importância do Drama e outras experiências de Teatro Pós-dramático na escola nos dias atuais.

Quando iniciou o ano letivo de 2018 na escola de educação infantil Upiá, retomei o trabalho com um novo projeto de oficina chamado Sistema Sígnico. Esse projeto foi criado com elementos do Drama como método de ensino (2006). A proposta consistia na leitura e jogo dramático de contos e lendas da Amazônia. Para tanto utilizamos a obra homônima de Reginaldo Prandi (2011) e o clássico literário infantil *Peter Pan,* de James Barrie, com tradução de Ana Maria Machado (2006). Isto porque prezo pela tradição oral, tanto quanto vejo a urgência da literatura na mais tenra infância. Aliadas ao jogo dramático, literatura oral e escrita tornam-se narrativas vivas capazes de aguçar a memória, acesso às identidades e experimentação das representações.

Nesse momento eu iniciei a pesquisa para o TCC e passei a assumir mais o papel de pesquisador. A necessidade de avaliar minha práxis e a trajetória que já havia percorrido. As aulas analisadas, citadas e transcritas neste período são quatro, respectivamente intituladas, “Peter Pan”, “Pachamama”, “Macacada” e “Super-herói”. Vale ressaltar a inspiração montessoriana que a escola de educação infantil Upiá preserva e sua influência sob toda e qualquer prática exercida neste espaço, inclusive a minha.

Na circunstância em que apresentei pela primeira vez as lendas amazônicas às crianças, existia uma ligação direta com minha família, mais especificamente com meu avô paterno, conforme descrito no capítulo anterior. Este misto de ficção e realidade gerou nas crianças, uma curiosidade por sua ancestralidade que me pareceu muito interessante. E não deixa de ser a informação cultural, a insígnia

folclórica, este dado humano que influencia autores e culminam nesta fonte inesgotável de conhecimento que é nosso imaginário coletivo. Não obstante, a oficina em questão recebe o nome de Sistema Sígnico.

Além disso, ganhei um apelido, de um dos alunos, que me marcou: o professor das lendas. Então resolvi explorar ainda mais a temática das lendas, mas com um recorte arquetípico: a cobra grande (boiúna). O arquétipo para a criação das aulas mostrou-se potente, visto que independentemente da cultura e/ou civilização que eu escolha existem mitos sobre cobras.

Primeiro rememoramos duas lendas brasileiras já exploradas em sala de aula: Cobra Norato e Maria Caninana (PRANDI, 2011) e M'boitatá (LOPES NETO, 2014). Trabalhamos essas lendas tal como um pré-texto, elemento do drama:

> O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente (...) Como tal, ele define a natureza e os limites do contexto dramático, e sugere papéis aos participantes. (CABRAL, 2006, p.15)

Como já de costume, a oficina foi dividida em dois momentos. O primeiro acima discutido, envolvemos os interessados com uma lenda, história, canção, brincadeira - o mote do dia. Logo após, a merenda ou jantar, retomamos com o jogo dramático refazendo as lendas, por exemplo. Neste caso, era primordial enfatizar o contexto das comunidades ribeirinhas amazônicas. E assim começamos a transformar a sala de aula. Nesse momento, os tapetes que delimitam as atividade montessorianas, se tornaram canoas arrastadas pelo chão da sala, agora nossa bacia amazônica. Nas estantes que organizam os materiais montessorianos em áreas de conhecimentos específicos, estariam à margem do rio e a floresta tropical. Então, os bichos de pelúcias, vasos de planta e todo e qualquer objeto que representasse a fauna e flora da cena, foram colocados em locais estratégicos pelas crianças.

Quase sempre modificamos a narrativa original quando vamos para o jogo dramático. Também não há regras claras para determinar as personagens. Fica a critério das crianças encontrar soluções e respostas para as adversidades que a cena aberta exige. Uma condução mais objetiva se dá através das perguntas que o professor vai lançando, mediante os conflitos ou desvios do contexto dramático que se persegue. E a riqueza da proposta se constitui nesta vastidão de possibilidades, que esta consciência em formação e/ou inconsciência em busca de organização, a criança absorve diante dos desafios destes jogos cênicos. Carminda Mendes André (2011) quando reflete sobre a metodologia do Drama na escola, justifica a relevância de propostas artísticas como esta:

> O inconsciente incialmente é compreendido como origem, como espaço psíquico onde se pode encontrar a potência da inteligência e da criatividade, o pré-lógico e a pré-ordem, onde o in-criado - como força vital do ato criativo - vive em potência no indivíduo. Esse lugar subjetivo cria e também guarda sensações e emoções que esperam a ocasião para se exteriorizar. Seguindo a tendência do pensar dos surrealistas, Pedrosa aponta ainda a necessidade de se elaborar uma educação pela arte que possibilite o silenciamento da consciência para que essas forças criativas do inconsciente possam movimentar-se e, pela atividade da educação artística (apresentação do material e de modos de codificação da linguagens das artes) expressar-se. (ANDRÉ, 2011, p.139)

Além disso, o professor também compartilha seu inconsciente. Essa dialogia que mantém com os alunos vão se afinando à medida que os processos artísticos, no meu caso o Drama, segue seu curso como método de ensino. Cada nova experiência suscita a exploração do imaginário coletivo de maneiras mais sofisticadas, o que acontece com maior propriedade, pois existe cada vez mais familiaridade e liberdade criativa entre professor e alunos.

Não há dúvidas que a mediação do *professor-personagem* como vemos no Drama, se assemelha ao meu proFACILITADOR. Ambos também se articulam com o *adulto preparado* de Montessori. Existe um comprometimento ético constante nesta experiência que perpassam pela *autoeducação* - outro conceito montessoriano - onde as ideias lançadas pelo professor, não necessariamente precisam ser acatadas e/ou apreendidas. Elas funcionam muito mais como um dado, geralmente em forma de questionamento e não são a resposta do problema,

estão ali para instigar o jogo dramático, ajudar o aluno nesta linha de raciocínio individual em construção, conjuntamente com a narrativa que está sendo elaborada coletivamente. Vejamos um trecho da aula “Peter Pan”:

> *Higor: Numa noite escura, o Peter Pan vai seguindo pela Terra-do-Nunca quando de repente ele encontra uma sereia (exclamo). Ele encontrou uma sereia, a Sereia Isadora, com sua cauda brilhante, cheia de escamas e o que aconteceu? O que aconteceu quando o Peter Pan, encontrou a sereia? (...) O que aconteceu? (...) O fantasma vai embora e o Peter Pan fica com a sereia? (...) E aí Caetano, o que aconteceu? O que o fantasma faz?*
>
> *Caetano: O fantasma fugiu porque ele era uma coisa mal e eles ficaram com medo e cansou de assustar as pessoas*
>
> *Higor: Ah… então tá. Então ele foge porque ele cansou de assustar as pessoas (...)*

É importante salientar que o *professor-personagem* não assume apenas a tarefa da contação de histórias, nem somente a narração do jogo dramático. Ele faz a cena, possui uma personagem clara, são tarefas concomitantes, mas vai muito além disto. Por exemplo, nesta aula iniciamos a atividade no banco de areia, lendo um trecho do clássico que, não necessariamente iríamos encenar, mas que como proFACILITADOR, eu trouxe com intuito de mantê-los atentos ao tema. É claro que desse momento de leitura podem surgir situações, perguntas, imagens que virão compor a cena. Em outro momento, li sobre “a faxina que as mães fazem em nossas cabeças quando estamos dormindo”, trecho polêmico envolvendo a mãe das personagens Wendy, João e Miguel que resolvi discutir com eles do livro que estamos trabalhando e não necessariamente esteve presente na dramaturgia da cena. Mas, a título de recontextualizá-los sobre a temática do clássico literário.

Após, confeccionamos com sacos de papel, figurinos referentes às personagens do livro: veste de folhas do Peter Pan, um rabo de sereia e a máscara da sombra do Peter Pan (ou fantasma como eles resolveram chamar). Em seguida da merenda, ainda no pátio, participamos do jogo dramático. Por fim, na sala de aula, depois do jantar, conversamos sobre o medo do Peter Pan em relação à sua sombra que, por vezes ganha ares de espectro fantasmagórico na trama. Para fechar o dia, investigou-se com ajuda da lanterna de um celular, nossas próprias

sombras pelas paredes da sala de aula, o que se tornou uma brincadeira e laboratório potentes, haja vista as noções de tempo e espaço adquiridos nas projeções das mesmas.

Biange Cabral é categórica quanto às várias facetas do professor no uso do Drama:

> Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes. (CABRAL, 2006, p.19)

Ficou evidente na leitura e imersão do clássico *Peter Pan* a diversidade de personagens, a variedade de linhas narrativas que se cruzam e o dinamismo de conteúdo que submerge do texto.

Essa nova atmosfera, já que partimos das lendas e mitos, acaba por vincular ao herói esse caráter de figura lendária moderna. Além disso, tivemos a possibilidade de nos aventurarmos numa obra literária clássica, repleta de signos globais, arquétipos do imaginário coletivo ocidental e embates filosóficos contemporâneos da infância. A seguir, transcrevo outro momento da aula "Peter Pan", com mais detalhes da atuação referentes ao *professor-personagem*:

> *Higor: (...) O Peter Pan está voando pela Terra-do-Nunca… tô voando pela Terra-do-Nunca, de repente a minha sombra me encontra e começa me assombrar, aí eu voo de lá. Um pirata espetou o meu bumbum!: "Ai! Ai! Mas vocês deveriam ser meus amigos! A gente tá tudo na Terra-do-Nunca! Vou chamar as crianças perdidas!". Aí eu vou junto com a sereia, a gente vai atrás das crianças perdidas: "Encontrei uma criança perdida! Duas! Olha só! Duas crianças perdidas". Então a gente vai ficar juntos e se esconder dos piratas. E a minha sombra vai sumir!*
>
> *Isadora: Olha aí esse pirata!*
>
> *Higor: Encontrei uma bomba! E agora o que vocês vão fazer? Eu vou jogar ela! Eu vou explodi-la!*
>
> *Caetano: Nãaaao!*
>
> *Higor: Eu vou explodir a bomba se vocês ficarem atrás de mim! E olha lá minha sombra. Tem que terminar a história para poder começar outra.*
>
> *Caetano: Aí eu peguei, tá! Eu peguei a bomba!*

Higor: E fugiu com a bomba e explodiu ela dentro do mar.

Caetano: Aí eu explodi em ti e tu morreu!

Higor: O Peter Pan nunca morre! Nunca morre! Agora a gente vai começar outra história! Vamos trocar as personagens!

Na aula “Peter Pan” tive a oportunidade de propor uma outra configuração de contar histórias com uma obra clássica, em contraponto às lendas amazônicas: foi um divisor de águas do processo. Quando fomos atuar no Drama, percebi que estavam mais apropriados da narrativa, até porque a maioria já conhecia o *contexto dramático* - este conceito será explorado na análise da próxima aula, pois já haviam assistido programas de TV e filmes com as personagens de Peter Pan. Isso proporcionou um engajamento maior diante do *pré-texto* apresentado. A introdução com leitura seguida de atividade manual e seu prosseguimento com a atuação do Drama nos deu um fluxo interessante. Outro ponto alto do projeto foi a conclusão com uma atividade lúdica envolvendo as sombras. Nos mantivemos ainda sob o repertório da Terra-do-Nunca, mas trabalhamos com noções básicas da cena e signos teatrais: espaço-tempo e iluminação.

Havia muito entusiasmo e disputa entre eles ao representar um repertório tão difundido entre a comunidade infantil. Fechamos o dia com uma proposta consistente que atravessou atipicamente todo turno escolar, se adaptou à rotina diária montessoriana em momentos oportunos da oficina e se utilizou dos vários espaços físicos da escola, conseguindo ser dinâmico, interativo e interdisciplinar.

Na aula “Pachamama”, mesmo assistida por poucos alunos e prejudicada pela redução de tempo de oficina, obtivemos êxito no nível de compreensão do *contexto dramático* ou *contexto de ficção*: “Ao conduzir e articular um *processo* o professor, como diretor e dramaturgista, estabelece um *contexto de ficção* a partir do *pré-texto* que definiu previamente” (CABRAL, 2006, p.22).

Eu parti de uma data comemorativa do ano novo no calendário lunar inca (1º de Agosto de 2018 - Dia de Pachamama), pois no método montessori o vínculo com

as datas comemorativas é importante. Essa data tem relevância e foi absorvida pela Escola Upiá no engajamento da diversidade, por promover uma visão ampliada, inclusiva e geopolítica de seus alunos sobre América Latina, nos permitindo trazer, ainda, discussões sobre questões identitárias, afirmativas de gênero, temas ecológicos, saberes populares, questões acerca da cultura, etc.

Há, também, o pressuposto montessoriano de *educação cósmica que* correlaciona indivíduo (ancestralidade indígena dos povos andinos e amazônicos), natureza (inter-relação dos festivais, ritos e ciclos de colheita sulamericana e pré-colombiana) e universo (cosmovisão feminina de povos primitivos).

A aula consistiu em cinco etapas. A primeira envolvia o *pré-texto:* introduzimos as informações sobre o lugar em específico que iríamos falar. Se tratava da Cordilheira dos Andes e os vários países sul-americanos que atravessa (Chile, Argentina, Peru e Bolívia). Os povos indígenas que vivem por lá, onde origina-se a lenda da montanha de “Cerro Blanco”, cujo o cume, possui um imenso lago com uma ilha ao centro, onde a deusa mora com seu touro de chifres dourados a expelir nuvens de tormenta pela boca.

A história é contada na língua *quíchua* que também dá significado à palavra *Pachamama* (Mãe Cósmica e/ou Mãe Natureza - correlato amazônico *Mamamtua).* Há influência da cultura inca nesta tradição desde tempos pré-colombianos. Eles cultuavam a deusa, no intuito de que as celebrações a agradassem e para que houvesse boa colheita.

A segunda etapa da aula convencionei chamar “registro sígnico”, quando trabalhamos com outro *pré-texto:* as xamãs - sacerdotisas que invocam a deusa Pachamama por meio de orações, danças circulares e canções - e recitamos uma destas orações. Além disso, assistimos a exibição de dois audiovisuais: um videoclipe de Natalia Doco, “La Última Canción” (DOCO, 2017, s.p) e uma animação com imagens e gravuras referentes ao povo andino, intitulada ”Tzen Tze Re Rei”

interpretada por Loli Cosmica (CHIRIAP, 2008, s.p.), ambos disponíveis no Youtube, reforçando o arquétipo da xamã.

Na terceira etapa, que intitulei “seleção de arquetipia”, manipulamos um jogo de cartas esotéricos (Tarot Zen do Osho). O intuito era que as crianças separassem sem nenhuma interferência de outrem, cartas que se referisse tanto a Pachamama, quanto às xamãs. Diferenciar estes arquétipos interligados se fazia fundamental. Essa atividade remete ao *pacote de estímulo composto,* outra categoria do Drama:

> Um recurso pedagógico eficaz para envolver os participantes com o contexto dramático e, ao mesmo tempo, estimular investigações paralelas e independentes nas demais áreas curriculares, é o *pacote de estímulo composto*. O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos - objetos, fotografias, cartas e documentos (...) A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo (CABRAL, 2006, p.36)

A quarta etapa da aula, chamada “alimento etéreo”, tinha como objetivo proporcionar aos alunos imaginar uma daquelas noites em que as xamãs em ciranda consagram a terra e suas colheitas à Pachamama. Nos colocamos deitados no piso, olhando para o teto, sob a interferência de uma lâmpada de LED RGB colorida giratória-rotativa que nos conferiu uma representação alusiva da magia de uma noite estrelada no teto da sala de aula (a noite estrelada é uma manifestação da deusa na Terra para os nativos). Aliás, Biange Cabral afirma que “Ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária - no **contexto da ficção”** (CABRAL, 2006, p.12). Vejamos um trecho da aula “Pachamama”:

Higor: Cosmos fala do planeta, lá do universo, Mãe Cósmica. Olha só essas luzes que tem aqui na sala.

Profe Paula: As bolinhas podem ser os planetas

Higor: Olha que ideia maravilhosa que a professora deu!

Emília: Consigo ver ela na minha imaginação

Higor: Pois é... a imaginação é tudo para gente neste momento da escola que a gente ouve essas histórias.

Emília: Eu tô vendo ela! Ela tá caminhando! Tá subindo na árvore! Tchau Pachamama! Tá indo embora a Pachamama. Você tá conseguindo ver ela?

Higor: Estava… ainda mais quando você estava imaginando ela profundamente, foste dentro das luzes e imaginou, eu consegui ver perfeitamente, você me ajudou!

Emília: Você está achando legal isso?

Higor: Olha só! A Anahí fez uma carta linda com flores, tal qual aparece

Em seguida, propus que desenhassem a seu modo o arquétipo que escolhessem - Pachamama ou a xamã - depois de toda referência que receberam das cartas, narrativas e recurso audiovisual.

Depois, nos canteiros da escola, brincamos/atuamos de xamãs, efetivando o "jogo dramático" ou quinta etapa. Enterramos em potes de barros (artesanias típicas de nativos latinoamericanos dispostos na brinquedoteca e decoração da Escola Upiá) uma oferenda lúdica que continha a carta que desenhamos ao fundo do recipiente, coberta com comida cozida, nesse caso, arroz branco e feijão preto preparados por nossa merendeira. Nas comunidades indígenas andinas, enterra-se, em um lugar próximo da casa do devoto, uma panela de barro com comida cozida, geralmente envolvendo milho e batatas, acompanhada de coca, *yicta* (pasta formada de cinzas de ervas, batata e coca para mascar), cigarros, *chicha* (beberagem de milho fermentada) e/ou vinho para ofertar à Pachamama. Nesse mesmo dia deve-se enrolar por um lado do corpo cordões de fio branco e preto, confeccionados com lã de lhama, enrolando-os à esquerda. Esses cordões se atam nos tornozelos, nos pulsos e no pescoço. A nós restou dois novelos de lã sintética, seguindo as cores tradicionais, enrolamos nas partes do corpo sugeridas e respeitando o jeito canhoto que rendeu trabalho dobrado às crianças todas destras.

Assim se concluiu nosso *processo de investigação,* outro conceito importante no Drama de Biange Cabral. Conforme a autora,

> (...) o desenvolvimento do processo --- leituras e construções de imagens --- depende em grande parte da quantidade e a qualidade do material introduzido ao grupo. Caracterizado também como "um processo de investigação", o impacto que o drama terá sobre o grupo vai corresponder ao material usado para envolver os participantes com o processo: o pré-texto, e o material introduzido de forma gradual pelo professor, tal como

> pistas, documentos, fotografias, objetos, etc. Tanto o pré-texto quanto o material de manutenção do processo permanecem estreitamente vinculados ao papel do professor, como personagem ou não. (CABRAL, 2006, p.23)

O processo de investigação da aula "Pachamama" cumpriu com o previsto. Biange Cabral na citação supracitada nos faz crer que nosso processo envolveu os participantes como é devido. As etapas que formatam a aula deram às crianças a capacidade de assimilar o todo através das várias partes em separado. Eu também compreendi melhor como aplicar o Drama como método de ensino de maneira mais concisa e organizada por estar mais apropriado. Ressalto que as referências dos pré-textos, as cartas de tarot como estímulo composto, a ambientação cênica por meio da projeção da lâmpada e o rito arrematando o processo do conhecimento ao final parecem oferecer às crianças esse equilíbrio entre qualidade das informações e quantidade de materiais. Porém, não poderia deixar de mencionar, o trecho em que Biange Cabral aborda o ritual. Esse elemento esteve presente na etapa final da aula Pachamama quando fazemos as oferendas à deusa. Esse mecanismo para criação de uma experiência de identidade latinoamericana, a nós foi muito caro:

> (...) para o Teatro Educação, também está relacionada com o espaço que ele abre para respostas individuais em trabalhos em grupos, para a expressão de valores antagônicos e diferentes leituras das circunstâncias sendo focalizadas(...) De outro lado, enquanto ação simbólica, o ritual é ambivalente, aponta para ações reais, e ainda permite que os participantes evitem uma confrontação direta com os eventos. Como tal o ritual pode ser um espaço privilegiado para abordar questões de ética em atividades de ensino. (CABRAL, 2006, p.102 e 103)

Na aula "Macacada" tive o auxílio do oficineiro de contação de histórias da Escola Upiá, Gabriel Nogueira[10]. Na construção da aula nos surgiu uma questão: Por que a cidade é tão supervalorizada como lar, sendo que a natureza nos resguarda em primeira instância e cada vez menos as novas gerações têm contato com seus ecossistemas e biomas onde vivem? Essa reflexão incorre neste experimento em Drama que retoma a floresta como mote.

[10] Há sempre na presença do colega Gabriel, um caráter revolucionário e inclusivo, haja vista a raridade de downs atuarem no mercado de trabalho, que dirá na educação infantil. Por isso, sua presença é marcante na minha trajetória enquanto docente artista do teatro, na relação de ensino-aprendizagem empática que constitui com os alunos. Me forma e me constitui enquanto arte-educador vê-lo atuar em sala de aula.

Diferentemente das aulas anteriores, os *pré-textos* não foram evidenciados pelos *professores-personagens*. Também não contamos com *estímulo composto* premeditado, nos valemos dos brinquedos e recursos pedagógicos presentes em sala de aula. O contexto de ficção buscou os interesses específicos dos participantes, pois a imitação de animais é algo recorrente em sala de aula e surgiu naquela ocasião.

A aula consistiu, a princípio, na exploração do signo “macaco”. Através do jogo de imitação, em roda, fomos descobrindo quais são os sons emitidos por este animal (guinchos, assobios, roncos, etc.). Também experimentamos imitar sua alimentação de insetos (formigas e cupins foram mencionados pelo professor Gabriel), frutas (bananas e butiás comentaram alguns dos alunos) e seus hábitos em comunidade, já que são mamíferos e vivem em famílias. Alguns alunos relataram que já haviam assistido programas de televisão em que os primatas catam piolhos uns dos outros, sobem e descem os galhos e copas das árvores numa brincadeira entre mães e filhos. Eu relatei que em uma das minhas viagens com minha avó pelo Pará, avistei micos que atravessavam os igapós por meio de cipós de uma margem à outra.

Cada uma dessas ações entraram para o jogo de imitação na tentativa de adentrarmos este universo e nos permitirmos a construção desta personagem. Até que, em dado momento, sugeri um exercício de blablação entre os macacos: criamos diálogos a partir dos ruídos e onomatopeias sugeridas até então pelo grupo ainda em roda, numa espécie de perguntas e respostas. A partir desta conversa dos macacos demos início ao Drama propriamente, houve inclusão de novas personagens, negociação dos dilemas e curso da história pela sala de aula, se valendo do espaço físico como territórios da floresta (beira do rio, copa da árvore, galeria da caverna, etc.). Eu me encarreguei de fazer perguntas, o professor Gabriel das sugestões do roteiro que ia sendo construído coletivamente, ambos da narração e as crianças foram endossando o desenvolvimento da trama conforme eram instigadas:

Profe Gabriel: Já sei então... Era uma vez um monte de macacos que comeram bananas e foram passear… e subiram nos galhos

Higor: Então você pode ser o pássaro

Profe Gabriel: Enquanto isso…

Lucía: Vamos fazer de conta que somos pássaros?

Higor: E pode ser misturado, pode ter pássaro e macaco juntos? Eu quero continuar sendo macaco, mas você pode ser o pássaro se quiser. Qual pássaro é você? Você quer ser pássaro ou macaco?

Lucía: Coruja!

Higor: A história tem que ter macacos e uma coruja. E o Gabriel quer ser o quê? Qual bicho você quer ser?

Gabriel: Macaco

Higor: Então vamos lá! Era uma vez um monte de macacos que foram passear em cima dos galhos e apareceu uma coruja… Então a coruja chegou e existia um macaco, o Oliver.

Oliver: Que tinha medo de coruja

Higor: Um dos macacos tinha medo de coruja

Profe Gabriel: Já sei o que pode ter nessa história: uma onça

Higor: Quem vai fazer essa onça?

Oliver: Eu vou ser a onça!

Lucía - Eu acho que eu vou ser a onça

Higor: Mas tu tinha escolhido ser a coruja, então muda, o Gabriel passa a ser a coruja

Biange Cabral afirmou que “O conceito de *pergunta-chave* é útil para planejar uma montagem e para desenvolver um processo com crianças” (CABRAL, 2006, p.26). Ao avançar a leitura, ela comenta ainda: “A distinção entre perguntas abertas e fechadas é fundamental para um professor que vai liderar um processo narrativo com um grupo grande de alunos” (CABRAL, 2006, p. 26). Há no livro alguns exemplos de tipos de perguntas a se fazer com excelência, confesso que na educação infantil me vi condicionado a não problematizar tanto as situações dramáticas para o cumprimento da tarefa em tempo hábil. Talvez devesse ter

arriscado mais nos questionamentos, mas corria o risco da dispersão dos alunos com mais um desvio de percurso. Optei pelo pragmatismo de perguntas diretivas, mais vazias de significado, conforme orientação das *perguntas-chaves* de Cabral (2006), logo optei por diretrizes básicas da condução do jogo.

A aula "Macacada" nos libertou da realidade e nos elevou a criadores da nossa mitologia. A elaboração de histórias é uma tarefa árdua e quando feita coletivamente demonstra certo nível de repertório e alcance de criatividade na educação infantil. O resultado foi de um processo gradual, que tornou este grupo de crianças capazes de elaborar suas próprias narrativas com a mediação do proFACILITADOR, improvisar *contextos de ficção* e encená-los como numa *imersão.* Construímos esse processo, por meio de um contato contínuo com ferramentas do Drama, nos habituamos gradualmente a essa técnica e brincando chegamos a este estado de *imersão* que para Biange Cabral se assemelha à realidade virtual, vejamos:

> Ambientação cênica e teatralidade referem-se à possibilidade de levar os participantes a participar de uma realidade virtual; de se envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral. A experiência de ser parte de uma realidade simulada já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo --- esta experiência pode ser chamada de "imersão", está longe de ser passiva; os participantes constroem as próprias narrativas, imaginam pessoas conhecidas na pele de seus personagens, ajustam a história para satisfazer seus próprios interesses, apropriam-se das novas informações e as integram aos seus próprios sistemas de conhecimento e crença. (CABRAL, 2006, p.30)

O processo de investigação da aula "Macacada" foi extremamente teatral. Isto porque durante toda minha trajetória envolvendo o Drama, me pergunto se meus parâmetros curriculares envolvem de fato o teatro: O que eu faço tem envolvido o ensino do Teatro? É Teatro? Acabei por especular que quanto mais teatral possa tornar uma aula, ainda assim estarei continuamente provando da transdisciplinaridade que essa poética artística é capaz de conceber. Transformado em metodologia de ensino nos dias atuais, o Teatro é espaço político,

transformação social, mediador de conflitos, etc; portanto cabe a mim me valer das possibilidades sempre que necessárias a partir do questionamento apresentado.

A aula “Super-heróis” aconteceu de modo diferente das demais. Não apresentei o *pré-texto*, trabalhei a partir da ação que ocorria entre os alunos antes da minha aparição. Eles estavam em euforia no pátio, devido uma discussão com ânimos acirrados sobre a identidade heroica de cada qual. Observando à espreita até onde aquele debate acalorado iria dar, fui organizando os pressupostos teórico-metodológicos: não queria abrir espaço para personagens já aclamados pela indústria cultural, pois queria instigá-los à criação de suas próprias personagens, em detrimento da típica apropriação infantil da infinidade de personagens épicos (heróis) que estão expostos e ao meu ver essa superexposição beira o prejudicial, já que ficam condicionados a uma única narrativa .

Biange Cabral referencia Jonothan Neelands ao utilizar convenções teatrais para articular uma forma dialógica do drama:

> As convenções usadas no processo do drama representam meios de desenvolver a percepção das formas teatrais concomitantemente à compreensão dos conteúdos trabalhados através do teatro - tem assim um importante papel na aprendizagem em seu sentido mais amplo. (CABRAL, 2006, p.23)

Essas oportunidades de aprendizagem das pedagogias do teatro, que envolvem por exemplo, *ações reflexivas,* onde o aluno é repreendido diante de um aspecto: não mencionar personagens já existentes, presentes nos animes, quadrinhos, cinema e TV; são uma incitação à reflexão do processo criativo, por meio de uma regra clara, na realidade um disparador criativo para o jogo de cena. A seguir um trecho da aula “Super-heróis” que demonstra a forma como lanço esse disparador:

Higor: Gurizes, vocês não entenderam, não pode ser um que já existe!

Augusto - Eu sou um Pantera Verde!

Higor: Um Pantera Verde dá! Por que não existe

Lorenzo - Hei… o Flash não existe!

Higor: O Meleca não existe

Oliver - Eu sou o super-herói

Higor: A gente está organizando a história. Eu vou ser um vilão!

Maria: Profe, eu quero entrar na história!

Higor: Você quer ser uma super-heroína? Qual vai ser seu poder?

Maria: De correr

Higor: O poder da Maria é de corrida. E você é o Meleca, né? E o seu é o quê?

Lorenzo: Eu sou o Flash!

Higor: Não pode ser um que já existe!

Lorenzo: Tá bem! Tá bem!

Higor: Olha ele inventou o Pantera Verde! Como é que é o poder do Pantera Verde?

Lorenzo: O meu poder de Meleca é assim…

Higor: Quem sabe tu pode soltar pelo nariz, né?

Lorenzo - A minha mão que solta…

Higor: Adorei! A sua mão que solta toda sua meleca

Lorenzo: Aí eu vou atirar a meleca no monstro

Higor: Eu posso ser o monstro, porque eu vou ser o vilão… Olha! O poder dele é de baterista... vejam!

Num primeiro momento, foi uma tarefa caótica, pois a criançada foi surpreendida por uma regra mais rígida - algo inusitado no nosso *processo de Drama*. Essa conduta confere ao *professor-personagem* o caráter de legislador do jogo também. A regra, nesse momento, suscita outro tipo de participação, valendo-se do *capital cultural* deles, mas fazendo um uso mais profundo dessas referências, explorando o imaginário coletivo e não apenas a reprodução do bombardeio de informações a que estão submetidos. Pelo que sugere Biange Cabral,

> Se o professor utiliza um texto como *pré-texto* para delimitar o processo, a história não é disponibilizada aos alunos, evitando-se assim que eles a reproduzam em vez de se apropriarem dela. Situação e tensão dramática são introduzidas pelo professor para serem enfrentadas e solucionadas

> pela ação do aluno. (...) Em vez de uma sequência de atividades centradas em uma história preestabelecida, temos uma sequência de atividades baseadas em ações. Cada episódio está centrado em uma ação dramática que requer uma tarefa para ser efetuada. Esse procedimento está embasado na ideia de que a participação do aluno revela conhecimento, habilidades e atitudes que correspondem ao seu capital cultural. (CABRAL, 2006, p.119)

O meu amadurecimento enquanto mediador do Drama me fez perceber que a coerência da *estrutura narrativa, pontos de reflexão e tema gerador,* não precisavam seguir um raciocínio necessariamente lógico, trata-se de educação infantil minha alçada, o que busco com as crianças é o estímulo criativo. Por vezes lido com um olhar abstrato infantil e no jogo dramático nos retroalimentamos desses conteúdos da inconsciência, na insegurança da condução me encho de dúvidas. Tal qual as *perguntas-chaves* que fazemos para dar ritmo ao faz-de-conta, Biange Cabral toda hora questiona o mediador do método de ensino que vai nos apresentando:

> Tanto histórias de vida quanto memórias habitam duas áreas distintas do conhecimento: a das ciências sociais e a dos espaços artísticos. Em ambas, ter coerência interna, e ser convincente, são critérios básicos da credibilidade. Deverá a fidelidade ser um critério para narrar ou avaliar a narrativa referente a memórias? Deverá haver uma relação direta entre a narrativa e o fato que a gerou? (CABRAL, 2006, p.14)

Em outra ocasião, a autora pergunta:

> (...) até onde ou quanto pode o professor participar do processo dramático? Se o professor participa sutilmente, quão longe ele poderá ir? Pode o professor participar e ainda assim controlar a turma? (CABRAL, 2006, p.118)

Essas questões me acompanham no dia-a-dia ao fazer docência artística. A ânsia por repassar conhecimento, pode por vezes atropelar a descoberta de cada aluno individualmente. O artista em potencial, sem sombra de dúvidas, requer seu espaço natural para criar, cabe ao proFACILITADOR encontrar meios, maneiras, artifícios, entre outros; para o desabrochamento da sua expressividade. Carminda Mendes André introduz um pensamento de Lowenfeld que nos cabe aqui:

> Nesse proceder, valoriza-se o processo criativo, sem a intervenção do adulto, em detrimento do resultado estético. Lowenfeld (1970), por exemplo, é um educador engajado nessa tendência pedagógica. Para ele a arte na

> escola ajuda o aluno a imprimir seus pensamentos e sentimentos, a técnica é uma descoberta pessoal. A produção infantil torna-se documento de análise para o professor que busca compreender os estágios de desenvolvimento de seus alunos, a fim de auxiliá-los a exprimir a sua interioridade nos mesmos modos compreendidos por Rousseau, ou seja, no desenvolvimento afetivo natural da criança (ANDRÉ, 2011, p.137).

O desenvolvimento afetivo da criança confere ao professor engajado com essa tendência pedagógica da pouca intervenção do adulto, um proceder que se valha do bom senso. Esse é um ponto do encontro do Drama com o método Montessori. Enquanto Maria Montessori resguarda à criança um brincar delimitado por tapetes, buscando um caráter subjetivo de assimilação da atividade e/ou manipulação, uma forma mais silenciosa e meditativa; no Drama partimos do pressuposto teatral que é comunitário, às vezes caótico, nem sempre tão organizado. Na aula “Peter Pan” existiu uma situação em que sou incisivo com uma aluna sobre coletividade:

Isadora: Profe Higor, eu quero uma roupa da Mãe da Sininho!

Higor: Meu amor, já tem duas roupas aqui: uma de sereia e uma do Peter Pan. Agora a gente pode fazer uma máscara.

Isadora: Eu não quero!

Higor: Mas não é o que você quer. É o que todos querem. É o que todos nós decidimos juntos.

Isadora: Eu quero da sereia

Higor: Sereia já tem! Tá pronto! Então você pode vestir a roupa da sereia, se você for sereia...

Essa intervenção dialoga com a revisão constante dos lugares de fala, cada vez mais inclusivos, que caracterizam essas metodologias de ensino alternativas, como o método montessoriano e do Drama. Mas a sala de aula com toda certeza, coloca em xeque nossos princípios, pois diante da logística maçante, da falta de tempo, da omissão, da pressão da maioria ou simplesmente um olhar menos atento, deixa-se escapar o cerne da questão, a possibilidade do debate, a ética da dialogia, aquele momento em que esperávamos para problematizar, ir além das perspectivas previstas nos planos de aula, nos parâmetros curriculares, etc.

Como qualquer brincadeira em que se está habituado, o jogo dramático respeita uma lógica, mas quem determina suas regras são os brincantes naquele tempo-espaço proposto. Essa evidência fica clara quando o grupo se apropria da estética e ética do jogar. O proFACILITADOR exerce um mínimo controle, mas anseia por questionar, elaborar perguntas ainda mais sofisticadas. Suscitar o que há de melhor, mais criativo, crítico-reflexivo, fora do lugar-comum. É isto que o espera enquanto arte-educador: que influencie seu aluno-pesquisador-artista no exercício da sua livre expressão corporal. Biange Cabral dialoga com isto nesta citação quando escreve:

> Os princípio de "ser agente" e "transformar" são centrais às linguagens artísticas. Em Teatro Educação o aluno é criador e ator, ele faz e apresenta. Mas ainda, ele o faz e/ou transforma através do próprio corpo. Esta seria uma condição privilegiada para imersão. (CABRAL, 2006, p.29)

Sobretudo, Maria Montessori em "A Criança" traz afirmativas sutis e parece conversar com essa teatralidade do brincar infantil, apesar de suas ressalvas às atividades em grupo. Temos que considerar o tempo que separa as pedagogias do teatro, ainda hoje vanguardas da educação, daquilo que ela vinha propondo enquanto transgressão. O que nos faz pensar sobre a relevância da fuga da realidade no âmbito escolar:

> Fuga no brinquedo e na imaginação"; fuga é o correr para longe, o refugiar-se e, muitas vezes, o ocultar-se de uma energia que está fora de seu rumo natural, ou representa uma defesa subconsciente do eu que foge de um sofrimento ou de um perigo e se esconde sob uma máscara. (MONTESSORI, 1943, p.174)

Se na Upiá passeamos de canoa pelos igarapés dispostos de tapetes e a *ambientação cênica* da selva ficava por conta da imaginação sob nossa interface montessoriana; se fizemos festa junina com a presença do "boto" no arraial, dançando carimbó em pleno extremo sul; se se compreendeu que açaí não apenas é a fruta da moda, mas alimento da comunidade ribeirinha, indígena e amazônica, lenda tão importante quanto as tribos que o ressignificam enquanto alimento sagrado; e a mandioca tal qual o açaí, não só tratam-se de frutos exóticos da nossa terra, mas resguardam narrativas lendárias de meninas corajosas, por vezes

injustiçadas pela sociedade em que estão inseridas, mas potentes insígnias matriarcais e feminista da sociedade brasileira, isto se deve grande parte ao Drama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando ouvi falar de Drama pela primeira vez, estava no meu primeiro ano da licenciatura em Teatro e nem podia supor a educação infantil como campo de trabalho. Na universidade fui conhecendo, pouco a pouco, outras experiências educacionais, metodologias alternativas às quais me afeiçoei profundamente. O método Montessori me ocorreu a partir da incursão naquele coleginho que acabara de surgir e havia me contratado para ministrar oficinas: a Escola Upiá.

A princípio, a ansiedade de assimilar o método montessoriano era uma motivação urgente. Fui me dando conta que essa experiência, haveria de ressignificar aquilo que chamávamos de inspiração Montessori, dada a distância cronológica e geracional que datava o método por si só. Nesse momento me alio ao Drama. Desde que ouvi falar de Biange Cabral, achei a mais transgressora das pedagogas do teatro. Se eu estava realmente numa empreitada educativa que visava fazer algo diferente com nossas crianças, deveria partir dela também.

Não demorou muito para desconstruir o Drama. Se tratavam de crianças muito pequenas, caso eu fosse exigente comigo mesmo na aplicação do método, acabaria desistindo dele, estaria mais perto da frustração. Testá-lo gradativamente, sorvendo cada possibilidade que dava certo, assim fui desenvolvendo o meu modo de vê-lo e exercê-lo: nasce o proFACILITADOR.

Lembro perfeitamente que alguns pais no fim do expediente, extrapolavam o horário para que aquela espécie de “magia teatral” que ocorria em sala não fosse interrompida. Lá nos primórdios, em tantos momentos organizamos as cadeiras em fileira dupla e nosso ônibus-avião-submarino estava pronto para desembarcar. Por vezes, ele se tornava navio pirata, em outras ele nem chegava a decolar, tamanha a

confusão de ideias, conflitos de interesses, a agitação do fim de dia, etc. Mas aquele era o transporte que me levaria ao Drama como método de ensino.

As crianças tomaram gosto por essa nova forma de contar. Assumir personagens, convencer o professor das ideias mais mirabolantes e ainda por cima em concordância com os temas que geralmente os adultos não estão interessados. O acordo havia sido feito, mas era preciso avançar!

Esse avanço respeitou uma trajetória universitária muito rica. Todos os projetos acadêmicos e investidas na comunidade pelotense, de forma direta ou indireta, posso afirmar hoje com toda certeza, respingaram na Upiá. Um professor é um ator social. Estar lecionando em um ambiente escolar me faz apresentar o meu mundo às comunidades de interesse das quais faço parte. E por me permitirem isto na Escola Upiá, me senti acolhido e confortável para desenvolver um trabalho consistente.

Vejo que minha metodologia de ensino do teatro estará continuamente em processo. Essa revisitação contínua de como vejo o teatro na escola é crucial para que esteja atuante no cenário de educação nacional. Me valer das pedagogias de teatro e ressignificá-las sempre que necessário para abordagem de contextos políticos, assuntos polêmicos, debates contemporâneos que nenhum professor deveria se omitir ou subestimar seu público-alvo. Pelo contrário, enxergar o indivíduo que existe na criança e colaborar para que sua formação humana seja plurissignificativa, mediante o pensar e fazer artístico, suscitando sempre crítica e reflexão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula) / Carminda Mendes André. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ANTUNES, Celso. Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula (Um olhar para educação)**.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BARRIE, James Matthew (1860-1937). Peter Pan/ James Barrie; ilustrações Fernando Vicente; tradução Ana Maria Machado. _ 2ªedição_ São Paulo: Moderna, 2006.

BLOG da Escola Upiá. Sonoros Ofícios na Upiá (Arquivos). Publicado em 27 de Setembro de 2016. Disponível em: https://escolaupia.com/2016/09/27/sonoros-oficios-na-upia/

_____. Día de los Muertos – Altar para Maria Montessori (Arquivos). Publicado em 1 de Novembro de 2016. Disponível em: https://escolaupia.com/2016/11/01/dia-de-los-muertos/

_____. Festa Cultural Calavera Colorida (Arquivos). Publicado em 3 de Novembro de 2017. Disponível em: https://escolaupia.com/2017/11/03/festa-cultural-calavera-colorida/

Boca de Cena UFPel. Tatá: O Documentário. Publicado em 27 de Março de 2015. Disponível em: https://youtu.be/71708GTqB7s

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. The Viewpoints book. A practical guide of Viewpoints and composition. New York: Theatre Comunications Group, 2005.

CABRAL, Beatriz. Drama como método de ensino/ Beatriz Cabral - São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

CHIRIAP, Nase. Tzen tze re rei (Comunidade Shuar) intérprete Loli Cosmica. Ecuador, 2018. Publicado em 26 de Maio de 2018. Disponível em: https://youtu.be/S2YVDbD95jg

DOCO, Natalia. La última canción (ÁLBUM El Buen Gualicho)/ Natalia Doco. Argentina: Casa de Arbol, 2017. Publicado em 28 de Março 2017. Disponível em: https://youtu.be/KH-eKdtC_Kw

GEBRIM, Patrícia. Jardim dos anjos: um caminho para despertar o seu potencial interior/ Patrícia Gebrim; ilustrações Joanna Lunardelli. São Paulo: Pensamento, 2008.

LOPES NETO, João Simões (1865-1916). Contos Gauchescos & Lendas do Sul/ Simões Lopes Neto. Porto Alegre: L&PM, 2014

MANUAL da equipe Upiá. Renata Aires Freitas / Isabel de Freitas Vieira Coimbra (Org.) 1.ed. Escola Upiá: Pelotas, 2018

MONTESSORI, Maria. A criança. Tradução de Luiz Horácio da Matta. 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1943.

PORTAL do SESC. Sonora Brasil 2016. Publicado em 2016. Disponível em: http://www.sesc.com.br/portal/site/sonorabrasil/sonora/

PRANDI, Reginaldo. Contos e lendas da Amazônia/ Reginaldo Prandi: ilustrações Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SALOMÃO, Gabriel. Lar Montessori: A educação como uma ajuda à vida. Página - O Método. Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acesso em 26 de nov. de 2018.

UNIVERSO OM. Awara Nane Putane - A história do Cipó (animação audiovisual de 2010). Publicado em 18 de Fevereiro de 2015. Disponível em: https://youtu.be/Zsi5ms1NjyA