



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

O AMOR COMO CONSTRUÇÃO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA TEATRAL

NINA RANARA MENDES DURÃES

Brasília

2019

NINA RANARA MENDES DURÃES

O AMOR COMO CONSTRUÇÃO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA TEATRAL

Trabalho de conclusão a ser apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília para a obtenção de diploma de Licenciatura.

Orientador: Prof.º Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro.

Brasília

2019

Comissão Examinadora:

Professor Doutor José Mauro Barbosa Ribeiro (CEN/UNB)

(Orientador)

Professor Doutor Jorge das Graças Veloso (CEN/UNB)

(Examinador)

Professor MS Armando Morais Veloso (SED/DF)

(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças que regem, cuidam e amam tudo que há no universo. E ao próprio Universo.

Agradeço pelo ar, chuva e terra que me sustentam.

Às forças visíveis e invisíveis que me amparam em minhas habilidades e falhas.

Agradeço à minha mãe por me amar, me cuidar, por ter feito o seu melhor desde sempre. Agradeço por me apoiar para que eu faça os meus próprios caminhos. Por me permitir ser quem sou. Agradeço ao meu pai por fazer tudo o que podia e sabia fazer de melhor.

Agradeço às minhas avós, tão doces quanto mel que me lembram diariamente, nesse mundo ou em outros, a ter fé na vida.

Aos amigos, família de alma, que me ajudam a lembrar que para ser amada basta existir, me ajudam a crescer e a ter mais segurança em expressar o meu ser e por me guiarem de volta à quem eu sou.

A toda minha ancestralidade e a qualquer pessoa que veio antes de mim que abriram os caminhos para que hoje eu pudesse usufruir de infinitas possibilidades.

Agradeço aos meus ídolos, artistas e pessoas que admiro por ser quem são, por me lembrarem que nenhum sonho é grande demais para não ser realidade, por me lembrarem a me amar e escolher ser eu mesma e abraçar a minha espontaneidade sempre.

Agradeço às pessoas que em algum momento transpassaram pelo meu caminho, pelo bem: por ter separado uma comida vegetariana pra mim ou simplesmente por ter dito um bom dia. Ou pelo mal: me lembrando da força que eu não sabia que existia dentro de mim.

Agradeço a qualquer pessoa que tenha me ajudado a ser um pouquinho melhor em qualquer aspecto da minha existência, a ter a consciência de estar no mundo procurando sempre crescer e aprender com as experiências.

Agradeço aos desafios vivenciados pois sei que neles há muita aprendizagem.

Agradeço as crianças e a professora que se dispuseram a ceder tempo e espaço e acreditaram no meu trabalho.

E agradeço ao meu orientador que me acolheu e decidiu embarcar comigo em algo que não tinha forma. Agradeço pela paciência e motivação, pelo encorajamento e por ver o melhor em tudo que estava por vir reforçando a ideia que guia essa pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o papel do professor de teatro no processo de ensino aprendizagem, tendo como objeto de pesquisa a amorosidade na apreensão do conhecimento artístico. O processo de realização da pesquisa deu-se durante a conclusão da disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas II, realizado na Escola Parque 313/314 sul. Nesse processo Arte-Educativo, procurei aprofundar o diálogo entre a pedagogia teatral e os mais variados conceitos e práticas executadas na perspectiva da amorosidade, visando compreender o papel docente em Teatro e buscando caminhos que apontassem para uma efetiva formação estética dos sujeitos do aprendizado. Através das minhas observações, fui motivada ao que poderia chamar de expressão do ser e a guiança ao que naturalmente somos, pensando no teatro como um meio onde é possibilitado a troca e o desenvolvimento de nossas capacidades de uma forma mais sensível e consciente, abraçando cada envolvido diante da sua complexidade e singularidades.

Palavras-chave: Amorosidade, desenvolvimento, arte-educação, teatro.

SUMÁRIO

O INÍCIO SE DEU POEMA	8
AQUELA TRAJETÓRIA MINHA	10
1. VIVENDO: DEFININDO O INDEFINÍVEL	13
2. O LUGAR DE ONDE SE VÊ	17
2.1. O PROCESSO JUNTO A QUEM SE VÊ	19
2.1.AMANDO EM CONSTRUÇÃO	20
3. A PRÁTICA DO SER PLENAMENTE HUMANO (MEMORIAL).....	24
4. APRENDENDO A CONTINUAR, EM CONCLUSÃO	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

O início se deu poema

Começo aqui, com a recordação do que vem a ser parte de quem sou. Quando pequena, no interior de Minas Gerais ao anoitecer, velas e lamparinas eram postas na varanda ou no meio da sala e todos se reuniam em volta destas para conversar e contar histórias. Minha querida avó materna era quem contava as histórias de todos os tipos: de cavaleiros e princesas, de fantasmas ditos reais, de suas vivências, de histórias que criou, e as histórias que a contaram, entre outras. Minha avó era também uma exímia benzedeira e o que faz essa lembrança ser tão especial e forte dentro de mim é o significado que dei a tudo aquilo naquele momento.

Durante a pesquisa embora eu pensasse em focar na criação e contação de histórias, em vários momentos senti que não tinha uma boa perspectiva sobre esse tema. Na verdade, só me deixei levar pelo sentimento de uma boa lembrança, o que me trouxe a autopercepção de que não havia entendimento suficiente para desenvolver aulas com esse propósito ao me questionar sobre meu papel da arte-educadora, e ao mesmo tempo, sobrevinha a sensação de rejeição a qualquer outro tema que surgia. Senti-me limitada por diversas vezes ao me deparar com a sensação de que tudo o que eu escrevia estaria aquém das exigências acadêmicas. Em um determinado momento, depois de alguns surtos percebi que não há nada que eu saiba demais ou algo que se saiba demais. Seria preciso uma vida inteira para que tudo ficasse como eu achava que deveria ficar. “Então é isso!” falei comigo mesma.

Diante de tudo o que foi narrado sobre meus primeiros passos, vejo que essa recordação vai além do que seriam somente histórias contadas pela minha avó ou a lamparina posta no meio da sala. Esses foram somente recursos para enaltecer a experiência que vivenciei quando criança, e por mais simples que sejam, dei a estas memórias um significado que perpetuaria durante anos. Era algo que flutuava, era algo na atmosfera, inexplicável, intangível e real. Lembro-me que mesmo sem entender o que eu sentia poderia querer dizer, mais tarde conceituei como carinho, afeto, atenção e principalmente, “**Amor**”.

Quando vi já estava sendo tomada pela mais leve sensação de estar no mundo. A panela chiava enquanto a água entrava em ponto de ebulição.

*O cheiro de detergente sabor limão e o café fresquinho
reinava na casa.*

*E assim que abri os olhos ouvi: - Bom dia! – disse minha
mãe. Eu não estava sozinha.*

(minhas memórias)

Aquela trajetória minha

Desde que nasci meu contato com a arte era de certa forma palpável, sendo minha mãe pedagoga me incentivando a pintura e ao desenho, e meu pai músico. A prática do teatro em minha vida se iniciou no Ensino fundamental. A melhor parte da semana eram as aulas de artes e mesmo que muitas vezes não trabalhássemos com o teatro eu aproveitava cada oportunidade de estar em contato com o que me deixava mais realizada. Até que em um ano a professora nos orientou e pediu que escolhêssemos uma peça e a partir dela criássemos e desenhássemos figurinos para as personagens. Estava longe de ser o que eu queria, mas já era algo muito melhor, e avançado em relação ao que já havíamos tido até aquele momento.

No ano seguinte uma nova professora, agora de teatro, nos trouxe muitos caminhos e muitas possibilidades. A sua persona era totalmente diferente de todas as outras professoras de artes que tive, e sua energia vibrante. Primeiro chegava a sua voz e depois chegava o seu corpo, seus cabelos vermelhos flamejavam com o vento, e os seus olhos resplandeciam o que a fazia artista. Ela nos tratava diferente, confiava no que propúnhamos e no que tínhamos a agregar, nos induzia a curiosidade de experimentar em nossos corpos outras vidas como na teoria de Paulo Freire que acredita que quanto mais estimulados à curiosidade mais criativos nos tornamos espontaneamente.

Diante disso criávamos histórias e cenas com personagens existentes no folclore brasileiro, sendo encorajados e apoiados com tudo o que precisávamos para a realização do trabalho, mas ao mesmo tempo, a professora muitas vezes esperava que já soubéssemos o que fazer com o que nos dava, ela confiava nesse processo de descoberta, mas nos deixava em abandono, era algo como “quero que desenvolvam isso em grupo... podem começar!”. É claro que faríamos tudo de acordo com a nossa compreensão que poderia ser em certa medida limitada por não estarmos em contato com a prática desde sempre. O estímulo viria de como a professora nos auxiliaria a canalizar e direcionar nossas ideias. Não que fosse impossível que fizéssemos sozinhos, mas a presença do teatro não era algo recorrente em nossas vidas.

No fim, nossa apresentação ficou cheia de falhas técnicas, a criatividade estava a mil, mas os conceitos básicos de posicionamento no palco, projeção de voz e a relação com outros artistas ficou confusa e um tanto caótica. Lembro-me de ter pensado “que vexame!”, eu sabia que poderia ter sido melhor e que a nossa criação poderia ter sido

bem aproveitada, só não sabíamos fazer isso ainda. Mesmo assim a professora criou um ambiente propício na escola inteira que acolheu um festival de apresentações com criações exclusivamente nossas. Nessas oportunidades, uma menina extremamente tímida como eu na época, se sentia motivada e capaz de falar em meio ao público, acionando ainda algo muito maior do que a vergonha de ser e estar. Acredito que eu era movida pela sensibilidade de reconhecer que entre tantas coisas eu poderia ser tudo inclusive eu mesma, reforçando então, um dos objetivos da arte-educação em fornecer ao aluno as ferramentas necessárias para o exercício da imaginação, da sensibilidade, da observação e do senso crítico, dando abertura à diversidade e instruindo cada criança ao seu “modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” como encontrado na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.19).

No Ensino Médio, a prática se tornou algo muito mais sofisticado e no colégio Setor Leste tive a oportunidade de trabalhar e exercitar o fazer teatral com muito mais afinco. No primeiro ano minha função foi a de assistente de direção, mas no segundo e terceiro ano eu sabia que se não estivesse no palco me arrependeria profundamente. A melhor escolha que fiz foi deixar de lado o medo de crescer e me banhar pelos aprendizados que a experiência proporcionaria. Assim que decidíamos a peça, definíamos em conjunto a função de cada aluno da turma de acordo com o que cada um gostaria de produzir.

Naquele momento era criada uma rede de apoio, e mesmo que muitos fossem motivados somente pela menção final, construíamos proposições a partir do nada, pois havia ausência dos recursos materiais, financeiros e emocionais. Lembro que uma vez na volta para casa encontramos uma porta que pensamos servir para a cena que acabávamos de criar. Uma pessoa trouxe a tinta, outra o pincel, e de repente tínhamos uma porta novinha. Além disso criamos um mecanismo para que a porta ficasse em pé no palco e para que abrisse e fechasse nos momentos planejados com a contribuição e a individualidade de cada um. O amor estava ali nas entrelinhas de quando fazíamos algo em prol da turma toda, de quando observávamos o outro e dávamos um *feedback* construtivo e encorajamento a cada ensaio. O apoio que dávamos uns aos outros, sendo nossos próprios diretores e inventando coisas mirabolantes era totalmente intuitivo.

Assim, a partir da minha trajetória proponho nessa pesquisa uma reflexão do que foi vivenciado em Estágio Supervisionado II no segundo semestre de 2018 tendo como foco de pesquisa a amorosidade nas vivências teatrais realizadas. Procuro relatar no

primeiro capítulo **Vivendo: definindo o indefinível**, possíveis definições do amor diante do dicionário e de filósofos como Sócrates e Platão (ARANHA,2003). Trago também, observações do fazer teatral com o foco nos detalhes da relação professora-aluno identificando a manifestação da amorosidade no dia a dia escolar. A partir dos fundamentos de Viola Spolin (2007), Moreno et al (1999) e Alias (2016), procuro potencializar a análise da minha experiência no ensino do teatro.

O segundo capítulo, **O lugar de onde se vê**, apresento o espaço onde se deu a pesquisa, refletindo sobre os objetivos fundantes voltados para a arte-educação criado por Anísio Teixeira (1900 – 1971). E as crianças, bem como, co-criadores dos processos vivenciados e como tudo ressoou em mim.

O capítulo três, **A prática do ser plenamente humano (memorial)**, expressa o meu olhar concentrado às experiências e reflexões vividas naquele espaço, com professora e estudantes.

Por fim, apresentarei rumações que constituíram os principais apontamentos para um fazer teatral sensível e mais aguçado. Como arte-educadora, como posso agir de forma mais sensível para que a relação professora-aluno seja de mútuo crescimento? Como minhas ações pensadas ou não, afetam no dia a dia no entendimento das crianças no sentido de desenvolver o senso crítico e estético. Como o amor reflete nas ações e nos detalhes diários, para a construção da relação consigo e com o outro.

1. Vivendo: definindo o indefinível

O professor e escritor ítalo-americano Leo F. Buscaglia – o qual me inspirou no desenvolvimento dessa escrita - da Universidade da Califórnia do Sul foi o idealizador de uma disciplina chamada “AMOR, 1ª” no qual ministrava aulas sobre o tema. O mesmo citou o filósofo francês Saint-Exupéry em uma de suas palestras realizadas entre os anos de 1970 e 1981 registradas na coletânea de textos no livro *Vivendo, Amando & Aprendendo* publicado em 1982, dizendo:

“Disse ele: “Talvez o amor (e podem substituir por educação, se quiserem) seja o processo de eu conduzi-los delicadamente de volta a si. Não tenho uma definição do amor, mas essa me parece das mais sadias que já ouvi: Talvez o amor seja o processo de eu conduzi-los delicadamente de volta a si. Não para quem eu quero que você seja, mas a quem você é.” (1982, pg. 34).

O dicionário define Amor como “Sentimento de afeto que faz com que uma pessoa queira estar com outra, protegendo, cuidando e conservando sua companhia” e entre outras definições como “Quem sente ou é propenso ao amor”. A reflexão que o amor gera em nossas vidas sempre foi algo retratado e indagado através da literatura se utilizando da poesia, contos míticos e metáforas, para chegar o mais próximo possível de sua definição. Essa reflexão gera rodeios não somente na mente consciente, mas também no corpo, como se nossas células tivessem anseios e receptores naturais para dar, receber e ser amor. Mesmo quem possa ter dito nunca ter recebido amor ou ter amado, quer receber amor ou ser amado. O amor e a morte parecem ser as únicas coisas que sabemos com certeza em nossa existência terrena. Seria o amor um direito de nascença?

Aranha (2003), discute que a mitologia retrata o amor através de grandes histórias a serem contadas, por exemplo no mito de Eros em que ele é representado como o Amor e a Psiqué como representação da alma. Por trás de toda tragédia, o mito nos traz a ideia de que a alma é predestinada ao amor. O filósofo Sócrates enxerga o mito como “um anelo de qualquer coisa que não se tem e se deseja ter” e ainda acredita que o amor “é capaz de desabrochar e de viver, morrer e ressuscitar no mesmo dia”. A visão de Sócrates é desanimadora e remete a falta trazendo a ideia de algo inalcançável e de

sofrimento desnecessário. Já Platão observa o amor, na perspectiva corpo-alma, como a busca pela autenticidade do eu, do mundo das ideias, procurando agir da melhor forma e querendo ser alguém melhor pois os humanos jamais saberão a verdade absoluta, cabe aos mesmos procurar o conhecimento deixando de lado a ideia de amor exclusivamente como a procura de alguém que o complete, o amor romântico.

Aranha (2003) apresenta ainda argumentos de que, Eros na procura pela realização de seus desejos, propõe irmos ao encontro além do que seria o outro: reconhecer o outro para que o outro se reconheça, se desenvolvendo e permitindo que todos possam se desenvolver de forma mútua. No teatro, diante das minhas vivências, percebi que o trabalho colaborativo exige a relação consciente entre os indivíduos, sendo essas relações a ferramenta que estimula a criatividade exercitada durante o processo de criação, a relação se dará através da construção do trabalho ou a construção se dará através das relações. E para que as relações sejam saudáveis e compreendidas aprender a escutar é uma tarefa desafiadora, escutar não somente como a capacidade de perceber os sons através dos sentidos auditivos, mas escutar no sentido de entender e compreender o que é dito, visto, e representado sem que muitas vezes palavras e diálogos sejam necessários para uma conversa. Afinal, o corpo reverbera o que há dentro.

A professora da pesquisa que apresento neste texto é extremamente atenta e em uma conversa disse: “O que eu realmente aprendi na vida é que devo sempre escutar os meus alunos.” E tenho certeza que ela não disse isso de forma equivocada, pois durante todo tempo de observação a vi sendo paciente com o que eles sentiam. Essa escuta é tão importante que o humor dos alunos mudava quando ela ouvia o que eles tinham a dizer e ainda me contou uma história inusitada. Um dos alunos estava triste e cabisbaixo, ela então perguntou o que havia acontecido, ele a informou que tinha um dom e que via gente morta na casa dele. A professora disse que ele não precisava ficar triste pois essa era uma habilidade incrível e que ele poderia ajudar muitas pessoas, diante disso o menino mudou sua forma de enxergar aquela situação.

Outro exemplo onde a escuta foi impulsionadora da reflexão, foi quando uma criança agiu de forma agressiva com a professora e ao entrar em contato com a mãe desta, descobriu-se que seu pai havia sido preso e que a criança não tinha contato com ele há um certo tempo. A professora conversou com esse menino e pediu que ele fosse mais atento pois não era gentil “descontar” suas tristezas nas outras pessoas, tal como

feri-las, e que ele sempre teria alguém para ajudá-lo quando precisasse. Dias depois ouvi essa criança, de forma radiante e empolgante, comentar com uma outra que recebeu um telefonema do pai. A partir do que foi plantado, dentro dele, pode ter sido gerada uma mudança de perspectiva da realidade. Quando se cria consciência do que se sente, uma vida inteira pode ser mudada. Para mim, foi muito importante ter provas do que eu refletia, saber que isso é possível e não somente parte de uma utopia, afirmado no pensamento de Goleman autor de *Inteligência Emocional*:

“A maneira como as pessoas lidam com suas emoções e com as das pessoas ao seu redor. Isto implica autoconsciência, motivação, persistência, empatia e entendimento e características sociais como persuasão, cooperação, negociações e liderança. Esta é uma maneira alternativa de ser esperto, não em termos de QI, mas em termos de qualidades humanas do coração.”

(GOLEMAN, 2001).

A partir da concepção do pensamento de Goleman (2001), questiono que se somos aptos para nos desenvolver sempre e em todo lugar, por que não o fazemos com a sensibilidade de perceber que se eu quero o melhor, o outro também o quer? Se eu quero me sentir acolhida, o outro também o quer. Se somos criadores natos e queremos expor ao mundo nossas criações, não é um desejo só individual. Da forma mais saudável sem precisar de grandes feitos, é quando se permite que o outro seja o que se manifesta que está a consciência do amor.

Um dos objetivos fundamentais, propostos nessa pesquisa é a presença da prática docente como agente motivador para a expressão do ser humano e suas singularidades, indo de encontro as suas percepções do mundo e de si mesmo, através de sua própria compreensão sem o olhar julgador, mas encorajador de outrem. Deste modo, Koudela afirma que “Os conteúdos da Arte buscam acolher a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola...” (2011, p.253). Essa ideia reafirma que as crianças trazem consigo outras formas culturais e conhecimentos. É preciso aproveitar esses outros conhecimentos já que as suas mentes e corpos ainda não foram enrijecidos com a falsa ideia de que devem receber muito mais do que doar pois não teriam nada a

ensinar, onde a cognição é mais valorizada que a intuição como pensa Moreno et al (1999) “[...] os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos. Não há nada que justifique voltar-se a educação para somente um deles, excluindo o outro.” E com isso dar a elas todo suporte emocional impulsionador para dar espaço ao desenvolvimento de suas potencialidades únicas com permissão ao erro e através das experiências. Neste sentido valemos-nos dos fundamentos de Spolin:

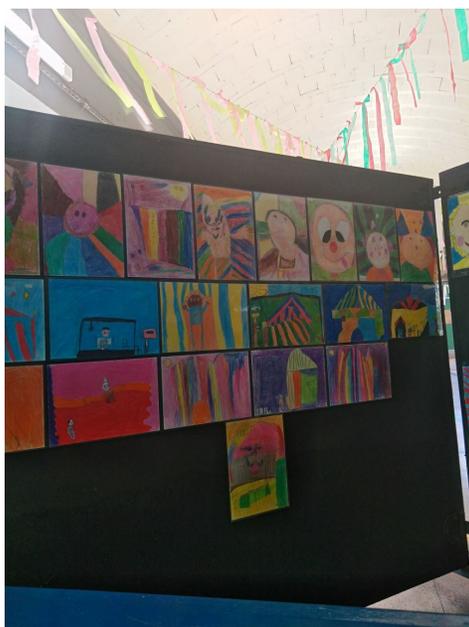
“A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. A intuição, vital para a aprendizagem, é muitas vezes negligenciada. A intuição é considerada como sendo uma dotação ou força mítica possuída pelos privilegiados somente, embora todos conheçamos momentos quando a resposta certa “surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar.” Às vezes, em momentos como este, precipitamos por uma crise, perigo ou choque, a pessoa transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns momentos o gênio que tem dentro de si. O intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta.” (Spolin, 1986, p.31).

Com a experiência vem os desafios, e pude vivenciar de perto os obstáculos que só cabiam na minha mente até então. O primeiro desafio começou dentro do âmago de quem vos fala, dentro das capacidades e incapacidades julgadas a partir do medo de não me sentir devidamente preparada para enfrentar a realidade escolar. É interessante pensar que passamos bons anos da vida em sala de aula e o quanto vivemos e compartilhamos com colegas e professoras em todos esses anos.

Agora, visto da perspectiva do lugar de professoras e professores, fossem eles por mim, admirados ou temidos, me identifico também com as crianças, pois no lugar destas foi onde estive por mais tempo. Assim, me perceber em algumas delas pela forma de falar, pela forma de se comportar em sala de aula, sempre me recordando de como eu gostaria de ter sido tratada ou como gostaria de ter me relacionado com a vivência escolar. Nessas vivências, em muitos momentos tinha a sensação de não estar preparada para agir da forma que acredito ou gostaria de agir como arte-educadora. Todavia, como estar preparada para as impermanências ao lidar com o outro ser que se

expressa de forma diferente e única? As coisas que aprendemos ou achamos que sabemos se desfazem ou podem se desfazer assim que pisamos em sala de aula, exigindo de nós cada vez mais empatia, bem como estar atento a si mesmo.

2. O lugar de onde se vê



Trabalhos feitos pelas crianças expostos nas paredes da escola

O lugar de onde se parte nesta pesquisa é a Escola Parque. As Escolas Parque são referência em ensino a dança, música, teatro, educação física e artes visuais. Fundada por Anísio Teixeira (1900 – 1971), tem como intuito complementar uma educação integral e promover um espaço de desenvolvimento cultural junto à comunidade local, seguindo o modelo do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro conhecido como Escola Parque da Bahia criado em 1962.

Influenciado pelas ideologias de John Dewey (1859 – 1952), Anísio Teixeira almejava que o projeto das escolas parque servisse de exemplo para o sistema educacional brasileiro, com foco na educação integral unindo a teoria à prática no desenvolvimento de habilidades artísticas, desportivas e convivência social promovendo o exercício da criatividade, autoestima, pensamento crítico e independência dos envolvidos. Sendo a escola Classe para base teórica e a Escola Parque para atividades recreativas, artísticas e de socialização.

Das 28 Escolas Parque planejadas para o Plano Piloto, somente cinco foram construídas em Brasília e apesar de todas as escolas funcionarem ainda não se encontram como foram originalmente pensadas deixando de oferecer muito do que foi projetado metodologicamente, se perdendo com o tempo o que vinha sendo feito desde o início do funcionamento das escolas.

A Escola Parque desta pesquisa foi inaugurada em 20 de abril de 1977 e está localizada nas quadras SQS 313/314 da Asa Sul, sendo parte do projeto que as escolas classe e parque ficassem a uma distância mínima possível para facilitar a locomoção. A quadra é contemplada pelas principais estações de metrô que se integram a Rodoviária, e algumas RAs como Águas Claras e Taguatinga. Em frente à escola há uma parada de ônibus e a distância entre a escola e a estação de metrô 213 Sul é de aproximadamente 10 minutos, tendo em vista que a maioria dos alunos moram em cidades satélite e alguns deles moram no entorno. A Escola Parque funciona nos períodos matutino e vespertino atendendo aproximadamente 600 alunos de 1º ao 5º ano, originários da Escola Classe 114 Sul, Escola Classe 410 Sul e Escola Classe 08 do Cruzeiro.

Criada com o intuito de fortalecer e desenvolver as habilidades artísticas e sociais a Escola Parque não pode ser comparada com outras escolas que não foram planejadas com o mesmo propósito. Mesmo assim, os desafios de relação interpessoal são encontrados em todo lugar.

Os desafios que presenciei em sala de aula tem foco nas relações humanas na arte-educação, no afeto, na compreensão ou não compreensão, no diálogo desenvolvido a partir da convivência entre professora, alunas, alunos e funcionários. Para uma melhor organização, as crianças são separadas em grupos de 1 a 20, e atualmente, devido à grande demanda de alunos, só é possível que participem das atividades duas vezes por semana em horário alternado às aulas destinadas ao conteúdo curricular obrigatório, ao invés de todos os dias como acontecia nos anos iniciais da escola.

Com uma estrutura ampla e em bom estado, a estrutura permite o acesso a luz do sol, a áreas com vegetação, e trabalhos artísticos sendo expostos nas paredes. O ambiente pedagógico além das 26 salas de aula, conta com banheiros, salas de recursos, biblioteca, sala de vídeo, auditório, teatro de arena, cantina com refeitório, pátio para atividades recreativas e quadras esportivas com espaço amplo.

Acredito que espontaneamente as pessoas se relacionam com os espaços assim que os adentram, sendo uma relação positiva ou negativa. Neste caso, positivamente, a relação das crianças com o espaço no qual convivem é reforçado conscientemente e inconscientemente com a exposição de suas próprias criações nas paredes da escola, mostrando-as que o espaço é feito por elas e para elas, que elas não são meros objetos passivos frente a realidade posta, mas a transforma concomitantemente, indo de encontro com a ideia de Noel Arnaud (apud GUEDES 2015: 17) de que influenciemos e somos influenciados o tempo todo pelo espaço que “altera a nossa constituição enquanto sujeitos.”

Ademais, destaca-se ainda, que a estrutura da escola permite o acesso a áreas com paisagem verde, à luz do sol e à fácil circulação do ar, que faz com que o ambiente seja mais agradável e receptivo.

2.1. O processo junto a quem se vê

O ano letivo já havia se iniciado e a professora sugeriu as crianças que escolhessem livros do folclore brasileiro para trabalhar a criação de cenas, além de escolher quem gostariam que atuasse nestas. Havia também a possibilidade de pensarem em todos os elementos para compor a cena, como figurino, iluminação, objetos, músicas e qualquer coisa que eles quisessem adicionar. Dentro da minha proposta de trabalho

agregando a proposta da professora, procurei nesse momento auxiliá-los a pensar qual seria a melhor forma de retratar o que desejavam, como a movimentação dava sentido as ações, em que momento os sons seriam interessantes, o que mais faria sentido de acordo com o universo das histórias que haviam escolhido. E ao mesmo tempo, essas histórias serviam apenas de inspiração para que criassem o que quisessem e da forma que quisessem. Enquanto eu me permitia apenas orientá-los sem interferir em suas ideias ou criar suposições.

Durante todo o processo de regência vi as crianças como colaboradores do que eu estava procurando. Pensando que se me colocassem em uma sala sozinha seria algo completamente inútil. A colaboração prosperou com a abertura e disposição deles, da professora e minha para que todos pudessem, da forma mais saudável ficar satisfeitos e alegres. É claro que nem sempre era possível fazer com que todos saíssem cem por cento contentes com as atividades e neste momento, incluo a mim mesma.

As duas turmas tinham seus desafios muito bem conhecidos pela professora que me alertava em alguns momentos sobre a necessidade de cada um deles. Desafios como relações de inimizade, histórico familiar conturbado e um menino diagnosticado com TDH – transtorno de hiperatividade. Essa criança era constantemente excluída do convívio por “atrapalhar” as brincadeiras, segundo os seus colegas. E quando era convidado ao desafio de se concentrar em algo que envolvia os outros colegas, assim que começavam a reclamar, ele dizia: “mas professora, eu não consigo ficar quieto”. A partir disso, a professora designava a cada um deles atividades pensando em suas capacidades a serem exploradas e desenvolvidas se baseando na teoria das *inteligências múltiplas* de Howard Gardner (1994), que defende que os humanos possuem oito tipos de inteligências sendo elas linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Ressaltando que algumas inteligências podem estar mais desenvolvidas que outras dependendo dos estímulos que cada pessoa recebe ao longo da vida.

O planejamento era voltado para duas turmas de 3º e 5º ano. Na verdade, mesmo com jogos parecidos, nenhum dos planejamentos foi concluído em sua totalidade ou teve o resultado esperado, o que não se torna algo negativo, mas diferente, percebo isso exercitando a minha atenção e leveza ao saber que não posso controlar tudo. Essas duas turmas observadas são em um número menor do que geralmente encontramos nas salas, composta aproximadamente por 12 alunos com assiduidade. Crianças entre 7 e 11 anos

em sua maioria originárias do entorno de Brasília. Todas cheias de histórias para contar e grandes ideias, da mesma forma pensa Moreno et al. (1999, p.34):

“Para elaborarem as próprias ideias, alunos e alunas nutrem-se muito mais de suas experiências vivenciais do que das experiências teóricas que lhes são oferecidas. Inclusive, ao se rastrearem as ideias sobre conceitos e fatos científicos, aparentemente mais distanciados da vida cotidiana, encontram-se provas evidentes de que as raízes que sustentam a vida intelectual dos alunos e alunas estão soterradas em seu cotidiano e privacidade. Disso deriva a conveniência de se estabelecer uma linha de continuidade entre os conteúdos curriculares e os desejos, os pensamentos e as emoções desenvolvidas por alunos e alunas em sua vida extra-escolar.”

2.2 Amando: em construção

Os processos se constituíam com a definição de um tema escolhido pelas crianças juntamente com a professora, que coincidentemente foi escolhido antes da minha chegada o tema daquele semestre, seria AMOR. Amor em suas diversas formas, amor de acordo com a perspectiva das crianças que surgiam com os exercícios de improvisação e/ou a partir dos estímulos que a professora os apresentava com reflexões e diálogos voltados para o tema. A minha função era ajudar a complementar e auxiliar o trabalho que já vinha sendo construído antes da minha chegada, qualquer proposta que fosse afastá-los do que estavam se dedicando me parecia errônea, desrespeitosa e não fazia sentido ao que toda essa pesquisa se dispõe.

Os fundamentos metodológicos criados por Viola Spolin (Jogos Teatrais) e jogos que vivenciei em minha trajetória foram fundamentais para enriquecer o trabalho visto que os Jogos Teatrais são utilizados não somente para formação de atores, mas também para a educação de jovens e crianças, tanto no âmbito escolar como em projetos sociais desenvolvendo o trabalho em grupo a partir da solução de problemas, provocando a interação do grupo e desenvolvendo e/ou descobrindo habilidades individuais no decorrer das atividades. O trabalho colaborativo evidenciava cada vez mais as relações entre as crianças: alunos com dificuldade de aprendizagem eram dificilmente aceitos, causando tensão no grupo. O respeito mútuo precisava ser trabalhado diariamente e a professora trazia debates a cerca disso, permitindo que eles se expressassem e ainda era

possível aproveitar o que surgia em cena de forma leve e com um olhar límpido por parte das crianças, e os jogos vinham para contribuir cada vez mais nessa expressão.

João-Francisco em *Fundamentos Estéticos da Educação* (1994), se refere a *sentimento* como “todas essas maneiras de *apreensão direta* de nosso estar-no-mundo”, ou seja, se compreende algo quando aquilo é vivido, assim como, os sentimentos são “evidências da realidade” influenciando também a linguagem falada com a percepção de que explicar o que está sentindo muitas vezes não é tão eficaz ou fácil como o que a expressão artística permite se manifestar. E o quão essencial é permitir que haja momentos para que essas crianças possam liberar o que não é permitido em casa, já que passam um período do dia em uma escola e o outro período em outra escola. A maioria das crianças moram em cidades satélites, seus pais ou tutores trabalham no Plano Piloto e quando voltam para casa, estas crianças se veem incompreendidas por aqueles com quem convivem. O pensamento de Montessori confirma o que foi observado:

“O que é a infância? Um incômodo constante para o adulto preocupado e cansado por ocupações cada vez mais absorventes. Já não existe lugar para as crianças nas residências mais acanhadas das cidades modernas, onde as famílias se acumulam em espaço reduzido. Não há lugar para elas nas ruas porque os veículos se multiplicam e as calçadas estão apinhadas de pessoas apressadas. Os adultos não dispõem de tempo para se ocuparem com elas, pois são oprimidos por compromissos urgentes.”. (1984, pg.5)

Durante o processo, as crianças que acompanhei demonstravam carência de escuta e aproveitavam cada momento que podiam para falarem sobre suas vidas e muitas vezes se permitiam fazer confissões e desabafos. Admito também, que foi desafiador não saber lidar com o que confiavam a mim, embora quisessem se expressar era entendido que o que quer que sentiam perpetuava em suas vidas de modo geral, principalmente se tratando de desrespeito por parte de outros colegas de turma e baixa autoestima. É interessante a facilidade de se disponibilizarem emocionalmente, afinal, mal me conheciam.

Antes de iniciar o processo havia me baseado em algumas ideias as quais me inspiravam para levar como propostas e em algum momento senti que não haveria espaço para que eu pudesse coloca-las em prática, me senti como uma intrusa que ao

chegar em um novo lugar quer mudar tudo o que vê pela frente, mas na verdade não era isso o que eu queria. E depois, junto com a professora percebi que o melhor seria adequar-me ao que ela já havia começado a trabalhar pois de fato não faria sentido a minha presença caso deslocasse o foco das aulas além de complementar o trabalho. É preciso dizer que a professora me recebeu com bastante disposição e se mostrou sempre lícita ao que eu precisasse, mas entendo que o cronograma é feito com a coordenação pedagógica visando o que julgamos necessário para o ensino durante o ano letivo e diante disso comprometer esse cronograma não era a intenção. Combinamos então que o início da aula seria destinado a jogos e aquecimento aplicados por mim pensando no que estavam construindo e no que iam construir, em seguida, eu os auxiliaria no decorrer da aula no desenvolvimento de todo trabalho.

A cada jogo aplicado em que pareciam entediados ou se dispersavam facilmente, fazia-se necessário mudar as propostas, e então, se encontravam entediados novamente, era sempre um desafio e na minha cabeça, parecia que a qualquer momento eu ia cair no chão entorpecida pelas ideias que surgiam a partir do que poderia não estar funcionando. Cheguei inclusive a me questionar diversas vezes se era ou não exagero de minha parte, já que em alguns jogos eles eram totalmente dispersos, porém em outros demonstravam interesse. Posteriormente entendi que esse meu questionamento fazia parte dos meus processos pessoais, com isso cheguei a seguinte indagação: com qual modelo eu acreditava que as crianças deveriam corresponder?

Os ajustes nos planejamentos eram feitos a partir de como os alunos correspondiam, e os mesmos, sugeriam brincadeiras que às vezes se encaixavam com o tema proposto me alertando que não se pode ignorar tamanha sensibilidade se o que estamos fazendo aqui é estimulá-la. É como se pedíssemos algo para alguém e quando nos fosse dado, recusássemos dizendo que não era isso que queríamos pois não foi do nosso jeito e nem foi nos nossos parâmetros. Ana Mae Barbosa (1975), acredita que falar de criatividade na educação se torna algo um tanto hipócrita quando todos acreditam que é de extrema importância que as crianças se desenvolvam criativamente e mesmo assim a própria criatividade é colocada dentro de regras e que quando atividades são designadas a esse intuito são julgadas por pais, mães, tutores e pelos próprios educadores como “um gasto de tempo inútil” (1995, pg. 56).

Na hora da prática procurava o que parecia mais eficaz e o que o tempo demandava, indo contra o que eu havia planejado como metodologia pessoal, sendo levada a contradição. O que me direcionava a pensar no que diz Paulo Freire:

“As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz. O “faça o que eu digo e não o que eu faço” é uma tentativa quase vã de remediar a contradição e a incoerência. “Quase vã” porque nem sempre o que se diz e está sendo contraditado pelo que se faz é completamente esmagado.” (1997, p.51)

O que me frustrava ao tomar uma atitude só para que houvesse um resultado. Para mim, era preciso tomar o controle de tudo, ser uma “boa professora”, quando na verdade nem sei exatamente o que isso significa, ou como os “bons alunos” são, ou sequer exista a separação entre bons e maus.

3. A prática do ser plenamente humano (memorial)

O sinal toca avisando “já é hora de começar”!

Mas por onde começar? Os rostos curiosos me seguiam a cada passo dado.

Uma palavra, outra palavra e várias palavras depois. De repente o alfabeto de somente 26 letras se deu em muitas combinações como em um interrogatório.

Pensando nisso, tem um jogo mais ou menos assim...

(diário de bordo)

Baseado em todas as reflexões postas anteriormente, apresentando principalmente as experiências que perpassam a minha história de vida e as percepções

que atravessaram o meu ser naqueles tantos momentos. Chegamos assim, ao dia de iniciar a prática docente teatral em sala de aula, de fato. Lembro-me dos rostos curiosos de cada uma das crianças procurando entender a presença de alguém diferente. A professora havia explicado com antecedência o que seria proposto e perguntou-os se estavam todos de acordo, mas nada é capaz de sanar a curiosidade infantil de forma tão simples assim, as crianças entendem se forem perguntadas como se sentem sobre algo, mas seguem com anseios de querer ver com seus próprios olhos. Isso exercita a humanidade e as mostra o quão importante são para o desenvolvimento e equilíbrio daquela comunidade. E assim prosseguimos.

Essa simples preocupação por parte da professora despertou em mim sensação de que encontraria algo mais sensível. Era exatamente o que eu queria para o meu próprio aprendizado e para captar exemplos que eu mesma, no papel de aluna, vivi poucas vezes.

Como de costume as crianças esperavam a professora no pátio até que o diretor autorizasse pelo microfone a ida dos mesmo as salas de aula, vinham todos entusiasmados e radiantes contando para os outros tudo o que fizeram no fim de semana, ou o que não fizeram. Embora, sendo constantemente ordenados a fazer silêncio, não poderiam se conter, não haveria como se conter. Seus corpos pareciam pequenos demais para guardar tanta euforia.

O primeiro contato precisava ser interativo entre eles e eu, visto que entre eles mesmos a relação já estava mais que consolidada. Nesse dia, levei um jogo que vivenciei, não necessariamente com algum autor definido, eu sabia que já o havia vivenciado em algum momento acadêmico, porém a escolha foi muito mais baseada na minha intuição. Nele cada um diria o seu nome e em seguida emitiria um som que mais os representassem, em seguida todos repetiríamos o movimento do colega. Acredito que devido as aulas de teatro serem algo presente na vida deles, não houve dificuldade em criar movimentos de forma bastante criativa se permitindo rir e se desafiar a imitar o movimento proposto pelos outros.

Os jogos acabavam, mas o tempo não. Em alguns dias, as crianças nem sempre estavam dispostas. Retomando a ideia apresentada anteriormente do tédio e em consequência, minhas proposições precisaram ser mudadas. Desta forma ao me deparar com tal fato, fazia a mudança dos jogos o que gerava uma correspondência

entusiasmada. Por conseguinte, me aprofundava neles para aproveitar a empolgação que poderia não durar muito tempo. Cada momento era único e deveria ser apreciado desta forma.

Recobrei minhas indagações em relação ao que pudesse estar por trás daquela reação: o que o tédio queria dizer, o que o não querer participar do jogo queria dizer? Certo ou errado, quando não queriam participar eu os deixava. Mas veja que a intensão não era deixá-los de lado ou excluí-los, e sim, não os forçar a fazer o que não queriam. Os jogos e as aulas eram preparados para as crianças, e eu precisava ouvi-las. Entender suas necessidades era o que fazia com o que os jogos “funcionassem” ou não. E penso agora, escrevendo tudo isso que me equivoquei ao pressupor que eu é quem deveria ser ouvida o tempo todo, quando a importância maior era ouvi-los. Acredito que talvez seja isso que muitos educadores sentem em sala de aula: a necessidade de serem ouvidos como se a troca fosse unilateral, ao conceber a ideia de que as crianças não são capazes de nos ensinar pois seríamos nós os “grandes portadores do conhecimento”. Grande equívoco que surgiu de forma inconsciente e me deixou surpresa. Saber o que algo representa não significa que sabemos agir como tal. O desafio era parar e observar o que estava acontecendo com mais acolhimento.

Ocasionalmente os dividi em grupos e pedi que criassem cenas com o tema que quisessem: todos falavam ao mesmo tempo, houve muita gritaria, se moviam de um lado para o outro, quem estava assistindo queria entrar na cena, quem estava na cena queria sair no meio da fala, surgiram ideias e mais ideias. Sem dúvida eu queria que eles voltassem seus corpos, olhos e ouvidos para o que estavam fazendo, mas me permiti simplesmente observar para que se guiassem por seus próprios propósitos, e por alguns minutos, naquele momento era exatamente o que e como queriam se expressar.

Em outro momento, pedi a eles que formassem duplas e se espalhassem pelo espaço. Logo em seguida, uma onda os jogou no chão e a necessidade de estarem deitados sempre aparecia durante as atividades. Com a vontade de deitar surgia a vontade de interação: bater ou acariciar o outro. Comandos como “olhe ao redor” e “veja quem é o colega que está do seu lado” muitas vezes pareciam palavras soltas que fluíam no ar sem que alguém as notasse ou sequer tentasse pegar. A partir desse fato, resolvi que nas aulas seguintes começaríamos com aquecimento, despertando e espreguiçando o corpo, explorando os planos baixo, médio e alto, deixando fluir as

necessidades que cada corpo pedia ao se movimentar, bem como a necessidade de se comunicar com o outro.

Com a prática nos jogos, as crianças ficavam mais envolvidas e dispostas. A cada rodada o entendimento das regras e dos objetivos dos jogos ficava maior e as relações já estabelecidas. Ficava evidente quando se recusavam a jogar com alguém ou preferiam jogar com outro. E então, os explicava que neste jogo jogaríamos com todos. As vezes aceitavam, as vezes não.

O jogo “O Cachorro e o osso” de Viola Spolin (2007), certamente foi o que melhor se desenvolveu. Ao escolher ser o cachorro que guardava o osso, de olhos fechados, Pedro se pôs atento aos sons emitidos pela movimentação dos colegas que tentariam pegar o osso. Ao apontar a direção de onde vinha os sons, indicando diretamente para o colega que pegaria o osso, esse voltava ao seu lugar dando espaço para outra a sua vez. Com o decorrer do jogo aumentamos a dificuldade, o osso que antes era um ursinho de pelúcia foi trocado por um molho de chaves. Havia tensão e atenção, embora calados o silêncio parecia alto devido as suas reações corporais. As crianças pediam para que o jogo fosse repetido diversas vezes, então, combinei com elas que repetiríamos em outro momento, já que o tempo exigia outras demandas e precisávamos parar por ali.

Como dito anteriormente, o tema “Amor” no qual trabalhavam consistia em criar cenas como esquetes. Como exemplo importante, na criação da coreografia de umas cenas, resolveram dançar ao som de Nelson Gonçalves em *Fica comigo esta noite*. A cada aula retomávamos a coreografia e adicionávamos mais alguns passos. De uma aula para outra muita coisa mudava e as crianças vinham com muitas sugestões que eram aprimoradas a partir de sugestões da professora e minhas. Colocamos algumas cadeiras vazias, outras com alguém sentado, todas de um lado para o outro no centro do palco. Ao decorrer dos ensaios ao sugerirem um movimento, sentíamos a necessidade de trabalhar peso e contrapeso e na aula seguinte apresentei-lhes alguns exercícios com essa intenção, que repercutiu de forma de construção gregária e harmônica.

4. Aprendendo a continuar em conclusão

Nunca é sobre a chegada a algum lugar ou a um produto final. As incessantes buscas pelo que se reconhece ou não se tornam cada vez mais incessantes ao se entender que não é sobre chegar. Os processos que vêm se materializando de acordo com o que vivenciamos dentro de nós se dispõem de incompletudes sobre mim e o outro. Incompletudes não no sentido de falta, mas da perspectiva de que independentemente de onde estivermos há sempre um novo e melhor lugar a ir.

Aspirações que eram inicialmente interiores, se externalizaram com o caminhar. O que percebo é que agora sei menos do que sabia antes, por isso digo que os problemas, ou melhor, desafios, não foram resolvidos tampouco deixados de lado. Acontece que para a constante impermanência humana é preciso estar atenta ao se banhar nas águas do desconhecimento. Nunca será igual, nunca é. Pude lembrar do porquê questionava certas coisas como aluna diante das atitudes dos meus professores, e vejo que para todos é uma instigação diária e muitas vezes pouco compensada. A coragem que se tem de fazer diferente do que todos já fazem por costume é admirável. Nunca me esquecerei das pernas tremulas e do calor que difundia com o entendimento além das palavras, assim como nunca esquecerei daquelas noites de histórias contadas pela minha avó, a luz de lamparinas.

Não posso dizer também que fui condizente com minhas ideias iniciais, ao contrário disto, fui me deixando levar pelas novas que iam surgindo. Mas posso lembrar: saber como algo funciona não quer dizer que eu sei agir de acordo como aquilo.

Propus nesta pesquisa refletir como pode ser desenvolvido o trabalho contínuo da atenção aos detalhes que nos são apresentados no dia a dia como um norte para o processo de ensino do Teatro. Sem que possa haver um roteiro de ações e nem que seja pragmático, mas que seja da permissão de cada um ser o que é, abraçando as características de sua personalidade, procurando o que há de mais proveitoso em ser humano e artista. E que cada aluno seja encorajado diariamente para o encontro consigo mesmo através das possibilidades que a arte-educação propõe, reforçado pelas ideias de Paulo Freire referente a importância de oferecer ao aluno recursos para a construção da autonomia, do pensamento crítico, sendo o protagonista de sua própria história.

E ao mesmo tempo, percebi que é preciso ter cautela ao adentrar um mundo com tantas especificidades: o que será que pensam as crianças quando nós (estudantes de

estágio) aparecemos em sua sala de aula de repente e depois de algum tempo desaparecemos? As vezes se criam laços, as vezes não, as vezes só “foi legal te conhecer!”, as vezes nem se lembram mais quem estava ali. Embora a escola tenha o costume de receber estagiários, foi algo que pensei ao longo da regência. Enfim, acreditei que me sentiria quase uma intrusa, mas sempre fui surpreendida com sorrisos, curiosidade e acolhimento.

Algo me marcou em um dos últimos dias que estive na escola, no momento enquanto as crianças lavavam suas mãos para o almoço a professora comentou: “Acho que vai dar certo, um passo de cada vez, estamos fluindo”. Eu sorri em concordância ao que ela disse, sua esperança ressoou em mim. E sim, estávamos fluindo! Aos poucos percebíamos mais foco e disposição por parte da turma. E posso concluir que o processo de ensino do Teatro é muito similar ao que Antônio Machado (1875-1939), poeta espanhol escreveu: “Caminhante não há caminho, se faz caminho ao caminhar.”

Referências Bibliográficas

ALIAS, Gabriela. Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Especial – Princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Inclusiva. São Paulo, SP: Cengage, 2016, p.71

AMOR. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/amor/>> Acessado em: 15 Jun. 2019

ASAE/DF. Programa Brasil Patrimônio Cultural. Projeto Integrado Preservação do Distrito Federal, Plano de Ação para 2003. Projetos Escolas Parque como Patrimônio Cultural da Educação Brasileira.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria da prática da educação artística. São Paulo. Cultrix, 1975.

BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. 4ª Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

CABRAL, B. (2002). Avaliação em Teatro: Implicações, problemas e possibilidades. Sala Preta, 2, 213-220.

GARDNER, H. (1994). Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 15.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia Autônoma: Saberes Necessários à prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

_____. Título: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'Água, 1997

GUEDES, Luênia Graciene Silva. Silêncio na escola: expressão do corpo-estudante no ambiente escolar. 2016. 48 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Artes Cênicas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

KOUDELA, I. (2011). A nova Proposta de ensino do Teatro. Sala Preta, 2, 233-239.

MORENO, et al. Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 20 Jun. 2019

SANTANA, A. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. Sala Preta, v. 2, p. 247-252, 26 nov. 2002.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na Sala de Aula. Um Manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

XAVIER, Cleber Cardoso. Identidade e História da Escola Parque 313/314 sul de Brasília. 2015. SEDF/UNB

_____. Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2017. 291 f., il. Tese (Doutorado em Arte) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.