

PROMOVENDO EXPERIÊNCIAS COM SOMBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

PROMOTING EXPERIENCES WITH SHADOWS IN THE CONTEXT OF INTEGRAL EDUCATION

Marcos José Santin

Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES (UDESC)

RESUMO

Com o recente documento Nova Proposta Curricular de Santa Catarina, publicado em 2015, o Estado propõe que a escola pública seja subsidiada pelos princípios da Educação Integral. Também prioriza que as disciplinas das áreas de linguagem, inclusive as Artes, tenham como eixos a “sócio-interação”, a “semiose de signos” e a “reprodutibilidade de mundo” do aluno, em que cada indivíduo deva ter seu universo social reconhecido dentro da instituição. O presente artigo é resultado de experiências com as técnicas do Teatro de Sombras Contemporâneo como proposta metodológica, em que alunos de uma escola pública dos anos finais do ensino fundamental estiveram no controle de sua própria sombra e puderam construir coletivamente uma possibilidade de expressão de mundo, tecendo os signos pertencentes à linguagem teatral de sombras e talhando suas próprias narrativas teatrais ao final do processo. Este trabalho com sombras, desenvolvido na escola Estadual Básica Vicente Silveira, em Palhoça/SC, teve a preocupação de contemplar as características educacionais da Nova Proposta Curricular de SC (2014) e reconhecer os possíveis impactos socioculturais alcançados enquanto processo pedagógico. Ao final dos trabalhos, além de 63 apresentações teatrais, o que de mais significativo se verificou como resultado foi o reconhecimento, por parte dos alunos, da sua autoexpressão, da capacidade de decidir sobre suas próprias ações e da alegria de jogar e de compartilhar suas ideais, fantasias e brincadeiras.

Palavras-chave: Nova Proposta Curricular de SC (2014). Educação Integral. Teatro de Sombras. Teatro de Sombras Contemporâneo.

ABSTRACT

From the recent document New Curricular Proposition of Santa Catarina, published in 2015, the State proposes that the public school is subsidized by the principles of the Integral Education. The proposal also emphasizes that the disciplines of the language areas, including Arts, have as axes the "social-interaction", the "signs semiosis" and "world reproducibility" of the student, in which each individual must have their social universe recognized within the institution. The present paper is the result of experiences with the techniques of the Contemporary Shadow Theatre as a methodological

approach, in which students from a public school from the final years of the elementary school were in the control of their own shadows and from this they could collectively build a possibility of world expression, by weaving the signs belonging to the theatrical language of shadow and creating their own theatrical narrative at the end of the process. This research with shadows, developed at the state school Escola Estadual Básica Vicente Silveira in Palhoça / SC, was concerned to contemplate the educational characteristics of the New Curricular Proposition of SC (2014) and recognize the possible socio-cultural impacts achieved as a pedagogical process. At the end of the works, as well as 63 theatrical performances, which the most significant was found as a result was the recognition by the students, their self-expression, the ability to decide on their own actions and the joy of playing and sharing their ideals, fantasies and plays.

Keywords: *New Curricular Proposition of SC (2014). Integral Education. Shadow Theater. Contemporary Theatre of Shadows.*

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2010 fui professor temporário de teatro na rede municipal de educação de Florianópolis-SC, mais precisamente na ONG chamada “CEDEP – Oficinas do saber”, situada no bairro Monte Cristo, área continental de Florianópolis. Atualmente, a instituição é integrante da rede IVG – Instituto Padre Vilson Groh. Nos dois turnos, em 2010, o CEDEP atendia ao total 320 crianças da comunidade, 160 crianças no matutino e 160 no vespertino, oferecendo alimentação adequada e oficinas culturais e educativas, que elas frequentavam em seu contraturno escolar. As oficinas de teatro eram divididas em três grupos, selecionados por faixa etária: um grupo de 7 a 9 anos, outro de 10 a 12 e um terceiro com educandos de 12 a 14 anos de idade. Cada grupo tinha duas aulas teatrais por semana, com duração de 50 minutos e com um máximo de 18 integrantes por turma. Durante as intervenções pedagógicas, as dificuldades de comunicação eram enormes e logo percebi que isso ocorria durante todas as atividades da instituição. Apesar de o CEDEP contar com excelente estrutura, seja física, pessoal ou material, as dificuldades com os planejamentos pedagógicos eram frequentes. Os educandos atendidos demonstravam forte resistência às propostas, às normas de convivência e aos educadores e professores. Reestruturei minhas aulas para o teatro de animação. Utilizei o teatro de bonecos de luva e experimentei introduzir o teatro de sombras, que até o momento nunca tinha empregado. A ideia das sombras surgiu quando conversava com a orientadora pedagógica, e entre minhas queixas estava a de que era impressionante a dificuldade de os educandos absorverem todo aquele esforço da instituição. Havia espaço adequado, material de ótima qualidade, biblioteca, alimentação orientada por nutricionista com todas as refeições diárias, profissionais qualificados e

empenhados, mas, mesmo assim, o desinteresse de muitos alunos para as propostas dificultava o empenho. Na ocasião, eu gostaria que eles pudessem se colocar em nosso lugar, pela nossa perspectiva educacional e tentassem se perceber enquanto integrantes fundamentais no processo, de todo o esforço da instituição. Ao buscar soluções e encaminhamentos para minhas questões, ficava pensando em espelhos e reflexos, mas não havia nenhuma viabilidade física para tal, e assim surgiu a ideia de empregar as sombras. Foi como um estalo, eu tinha as noções técnicas e também o apoio da coordenação para realizar as experiências, inclusive financeiro. Com um foco de luz potente e um tecido branco grande o suficiente para dividir a sala em dois, palco e plateia, eu e os alunos realizamos experimentos de grande valia. Iniciei as aulas com o reconhecimento do próprio corpo na sombra e, gradativamente, durante os dias, ia aprofundando a técnica, introduzindo estímulos diversos: objetos, som, música, texto, cor e tecidos. O que consegui foi um envolvimento maior das crianças. Não estava preocupado com um produto artístico, com um resultado específico, mas sim com um processo educacional que de alguma forma fosse eficaz, que movesse o aluno para um lugar diferente. Em 2012 repeti a experiência em outro contexto, desta vez no programa “Mais Educação” do MEC. Realizei a mesma oficina numa Escola Municipal de São José-SC, desta vez com menos alunos e num espaço físico menor. O processo resultou em uma apresentação teatral para a comunidade escolar e duas publicações regionais, uma em uma revista educacional do município e outra num jornal de grande circulação, o Diário Catarinense.

Resguardadas as imensas diferenças de contexto, da ONG em 2010 para a escola estadual de hoje, a essência é a mesma: o sujeito que se reconhece e se expressa na sombra projetada. A sombra pode trazer consigo uma série de significados, comumente atribuídos ao desconhecido e ao inconsciente. Entretanto, utilizando-a num trabalho artístico e cultural, percebem-se outras referências, artísticas e poéticas, ou seja, novas possibilidades. Correlacionar estas experiências com a corrente da Educação Integral pretende ir além do “ajustamento” comportamental, característica na ONG que incitou toda a pesquisa. Abrange, também, experiências para a formação do “eu”, do “ser” cultural e de sua expressividade.

As *experiências com sombras no contexto da Educação Integral*¹, que neste artigo serão relatadas, resgataram o que de positivo restara daquelas experiências anteriores, executadas, agora, dentro da escola regular, com as devidas adaptações de tempo e espaço, sendo assim inseridas no

¹ Segundo a Proposta Curricular de SC (2014, p. 26), “o estado de Santa Catarina toma a Educação Integral por uma perspectiva histórico-cultural que busca uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade para uma cidadania ativa e crítica, possibilitando o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais. Dessa forma, a Educação Integral que tem como regimento um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados”.

cotidiano escolar na disciplina de Artes. Comumente, o termo Educação Integral é interpretado como referência à permanência de tempo do aluno na escola e “integral” propõe, equivocadamente, que a criança ficaria o dia inteiro nela, o que não corresponde ao termo aqui usado. Neste artigo, a questão fundamental é a integralidade do sujeito e não o tempo de sua permanência na instituição de ensino.

A principal relação que sustenta estas experiências são os possíveis jogos dos alunos com as próprias sombras corpóreas. Em Spolin (2003) encontramos profundas abordagens sobre espontaneidade e jogo, todas elas apontam que o jogo é uma forma natural de existência em grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal. Para o trabalho com o aluno, o que centraliza todo o foco de jogo é a sombra corpórea, resultado do corpo criador que a origina, expressa em cenas com diversos tempos e ritmos em relação aos da ação do jogador que, simultaneamente, cria e joga. Em cena estão presentes duas realidades: o corpo criador e a sua projeção, ambos coexistentes. As suas trajetórias de sentido e de ação podem ser paralelas, divergentes ou concordantes, mas serão sempre duas realidades em simultânea convivência: o aluno ator no esforço de sua atuação e a sua projeção revelada à plateia.

Montecchi (2007,p.7) afirma que “O tipo de espetacularidade pode ser equívoca, dando a impressão, em quem assiste, de que a sombra não é um original, mas uma cópia, uma reprodução da realidade”. Entretanto, a sombra nunca é uma reprodução da realidade, mas um modo de manifestá-la. “A sombra acontece sempre e somente em co-presença do objeto que a produz e da luz; é ela mesma, objeto, tão real quanto o objeto que a origina” (MONTECCHI, 2007, p. 7). Em cena, o ato da criação realiza-se graças à presença do animador, seria aquele que testemunha e promove, com o próprio trabalho, a realidade da sombra, o seu acontecer como experiência visual. A sombra existe somente no instante em que é fruída, não mais, e existe no instante em que o animador a cria para quem veio assisti-la.

Beltrame (2012) explora as diversas facetas em que esta técnica pode ser lida, abordando suas especificidades técnicas, históricas e poéticas. Em um dos artigos do autor, encontramos motivação e reflexão para este projeto de pesquisa. Por que trabalhar essa linguagem de características artesanais, quando vivemos num mundo em que a tecnologia é tão acessível e difundida? A resposta é simples e poética, o teatro de sombras não compete com outras formas de expressão, com tecnologias mais refinadas como o vídeo e o cinema, porque cada uma constitui um campo artístico distinto, com linguagem própria. O jogo de luz e sombra, independentemente do recurso técnico que o origina, fascina e sempre fascinou o ser humano. A sombra, além de estimular a imaginação e a fantasia, pode estimular o conhecimento através de um mundo impalpável, sensível e irreal.

2 JUSTIFICATIVA

Nos limites físicos da instituição escolar, durante o horário regular de aula, os processos educativos tradicionais têm dificuldades para reconhecer e dialogar com a identidade social e cultural de seus alunos. Ainda é predominante que a transmissão de um conteúdo histórico, previamente selecionado, seja prioridade, inviabilizando reconhecer a riqueza cultural do aluno como matéria do trabalho educacional. Nesse sentido, é indispensável à escola promover metodologias que reconheçam estes elementos indissociáveis, que ela invista em práticas pedagógicas voltadas à formação do estudante se reconhecendo como produto e produtor de cultura, num processo de autorreconhecimento na relação com o outro. O estado de Santa Catarina, por sua vez, implantou no ano de 2014 uma nova proposta curricular com estas características. Este documento oficializa uma reestruturação dos currículos anteriores para readequá-los aos conceitos de Educação Integral, que são voltados para uma formação “completa” do indivíduo, buscando a integralidade do “ser” social, para que haja possibilidades de transformação da sociedade. Assim sendo, esta pesquisa se justifica na necessidade de se comprovar como os experimentos com o teatro de sombras centrados no sujeito, dentro da escola, irão contribuir para essa concepção de formação.

A prática utilizada para desenvolver esta pesquisa exerceu uma possibilidade, um viés de expressividade artística e criativa em que a matéria principal, o material mobilizado, é o próprio aluno, trabalhando a linguagem das sombras corpóreas. São experiências que procuraram explorar uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da participação social, conceitos estes da formação integral e que vêm ganhando espaço nas fontes teóricas e regulamentares da educação básica brasileira, onde o educando tem possibilidade de se reconhecer como autor e produto de suas próprias ações. Na possível reflexão sobre processo ou produto cultural como foco conclusivo das experiências realizadas, Montecchi (2015) explora a correlação entre “ser” e “fazer”. Segundo ele, a maior dificuldade de “formar” nas disciplinas artísticas e, portanto, inclusive no Teatro de Sombras, consistiria em encontrar um equilíbrio entre instrução e educação, entre saber, saber fazer e saber ser. O indivíduo em formação deveria ter tanto uma experiência “cultural” quanto “existencial” dessa linguagem, pois formar-se quer dizer investir tudo de si mesmo e, juntamente com a capacidade de refletir, pôr em jogo também as emoções e os sentimentos. A criação artística nasceria do entrelace entre conhecimentos e habilidades técnicas e vivência pessoal: não existe arte que não seja, no fundo, autobiográfica. Somente quando uma técnica encontra uma biografia, uma sensibilidade, uma visão do mundo, transforma-se em instrumento de expressão. O ensinamento das técnicas e das habilidades técnicas tem grande importância, entretanto, jamais deverá ser um resultado previsto, o fim de uma prática artística, e sim o meio, o instrumento necessário através do qual a expressão se concretiza. Esta premissa se enquadraria no que se espera na aula de artes no ensino regular e na educação básica. O anseio principal, não para a formação de artistas, nem para capacitar os alunos quanto ao pleno domínio da técnica artística. Nada impede que

aconteça o despertar individual dos alunos para a profissionalização das linguagens, entretanto, o foco principal é o desenvolvimento do sujeito, das suas capacidades expressivas e de suas faculdades de leitura do mundo. Este território amplia a discussão para uma formação integral do sujeito, tomando seus conteúdos e suas habilidades como matéria principal, e que os faça ver como produtos e produtores artísticos, culturais e sociais.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A escola pública atualmente se reconhece como uma instituição que enfrenta dificuldades de funcionamento. Além de não contar com grande suporte de recursos físicos e pedagógicos, os resultados numéricos educacionais estão longe daqueles que seriam ideais frente a um padrão de excelência. Nós, profissionais da educação, estamos diante de inúmeros desafios e temos a sensação de que em nosso barco o furo é grande e cada um dos tripulantes está remando para o lado oposto. O fato de os professores, na mesma instituição, com olhares e direções controversas pode indicar uma ineficiência ou um obstáculo. Tal disparidade atinge a qualidade do ensino e aprendizagem, ficando evidente na observação dos números nos boletins escolares e nos índices avaliados pelo MEC. Faltam investimentos, também, na formação continuada dos professores, no material didático-pedagógico e na infraestrutura física para atender uma demanda cada vez maior e mais diversificada. Frente a ineficácia do ensino pautado na escola tradicional, percebe-se um esforço do Estado em reagir buscando a fundamentação não do coletivo como padrão, mas do desenvolvimento do indivíduo que compõe o grupo. Nas bases de uma Educação Integral encontra-se campo fértil para desenvolver pedagogias que sustentam a integralidade do “ser” educacional.

No livro *Pedagogia do Risco*, de Sílvio Gallo (1995) encontramos todo o histórico da pedagogia libertária, a busca pela liberdade social e pela Educação Integral. No capítulo destinado às origens da Educação Integral, temos todo o contexto de Paul Robin, que nasceu em 1837 e morreu em 1912, figura historicamente importante para a educação e atualmente inspirador nas práticas escolares. Foi considerado um grande nome da pedagogia libertária do século XIX por ter conseguido colocar em prática as teorias sociais que vinham sendo discutidas na época, nos meios socialistas. Para Robin (*apud.* GALLO, 1995, p.92) a Educação Integral é uma ideia que “nasce do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem de desenvolver, da forma mais completa possível, suas faculdades físicas e intelectuais”. E ainda mais, além de cuidar do aspecto individual, enquanto ser em desenvolvimento, a educação integral deve se preocupar com o aspecto social, a coletividade. Para Robin, a liberdade só é possível se for para todos; uma educação voltada tanto para o indivíduo quanto para o coletivo. Robin (*apud.* GALLO, 1995, p.96) ainda afirma que a educação integral propõe que os educandos tenham uma base de conhecimentos gerais, fundamentada no desejo

natural que toda pessoa tem de desenvolver todas suas faculdades e habilidades, harmonizando as diversas atividades. Um eixo fundamental nesta filosofia é o de “inteireza”, o homem deve ser entendido como um todo orgânico, construído por diversas facetas interligadas e indissociáveis que se complementam, e a educação deve trabalhar com consciência desta multiplicidade de aspectos, tratando o homem por inteiro.

Segundo Robin (*apud.* GALLO, 1995, p.98), a educação integral pode ser dividida em duas etapas. Estas duas fases têm relação com a idade e o nível de conhecimento das crianças, e implicam em metodologias diferenciadas. Na primeira fase, trata-se de suscitar práticas que estimulem sua curiosidade pelo conhecimento prático/teórico, assim formando uma base sobre a qual possa ser trabalhada, posteriormente, uma prática de convivência libertária e solidária. Seria uma educação dos “sentidos”, como forma de desenvolver a percepção, que deverá ser construída com base na espontaneidade e na curiosidade, cada vez mais ativa e participante. Esse processo deverá ter como meta a elaboração racional dos conhecimentos, acompanhando o desenvolvimento ao mesmo tempo em que promove a abertura para a coletividade, para a solidariedade e para as práticas em grupo. Do mesmo modo, esse processo de desenvolvimento cognitivo deverá ser uma aprendizagem da liberdade e da vivência social. O término desta fase ocorre quando as crianças alcançam as condições de uma elaboração lógica do conhecimento, com uma capacidade perceptível de abstração. A segunda fase é marcada pelo aprendizado sistemático das diversas ciências, neste período o ensino vai sendo cada vez menos espontâneo e cada vez mais estruturado, sempre vinculado às experiências e vivências reais dos alunos.

O fundamental é trabalhar com a espontaneidade, ao mesmo tempo em que se introduzem atividades que levem à construção de sua percepção do mundo. Para Robin (*apud.* GALLO, 1995, p.101), a educação deve se ater primeiramente aos sentidos, para com isso desenvolver a percepção e a observação. Para realizar esta aproximação da ciência e as primeiras compreensões da natureza sem prejudicar a espontaneidade, uma parte do processo é o uso do “jogo”. Através dele, encaminhado de maneira natural, o objetivo é fazer com que as crianças consigam distinguir as diferentes sensações e, por fim, que consigam compreendê-las. Essa prática pedagógica de trabalho espontâneo através de jogos, levando os educandos a aprofundar suas percepções, foi no século XIX, e é até hoje, uma revolução, tomando-se os paradigmas da educação tradicional, baseada na imobilidade das crianças frente às imposições de conhecimentos. Após um período de trabalho com percepções sensitivas diretas, devem-se iniciar experiências com objetos mediadores, que possibilitem a ampliação dos sentidos. Robin os nomeou de “auxiliares dos sentidos”, tais como lupas, microscópios, medidores de ângulos, etc. O uso desses aparelhos aguça o interesse das crianças, uma vez que, esgotadas as observações, tais aparelhos renovam o interesse pelos jogos. Estas premissas constituíram as bases estruturais para o projeto de pesquisa aqui focado. O jogo teatral com sombras

pode corresponder a todas estas questões educacionais de forma instigante como fomento de percepção de si, do espaço e do outro.

Durante toda a trajetória educacional, a primeira fase de aprendizado diz respeito às questões de comunicação. Robin (*apud.* GALLO, 1995, p.112) afirma que, para a criança ler e escrever corretamente, ela deve saber, antes de tudo, ouvir e falar. O falar e o escrever, o ouvir e o ler são, sem dúvida, os meios mais correntes de codificação/decodificação de mensagens; existem, entretanto, outras inúmeras formas de comunicação, que também devem ser desenvolvidas e exercitadas na trajetória das crianças. Experiências que contenham força de expressão, que sejam meios eficazes e alternativos de comunicação. Preferencialmente, utilizando diversos sentidos em uma única atividade, assim exercitando as várias percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais. As artes são caminhos férteis neste sentido, desde as artes plásticas até as linguagens corporais. A potencialidade que o jogo teatral, especificadamente, pode atingir dentro da sala de aula é vasta. O ator jogador que usa diversas ferramentas no mesmo instante - seu corpo, sua voz, os objetos cênicos, o espaço - para comunicar aos seus pares exercita diversos signos simultaneamente num processo cognitivo, tais como as experiências com sombras que se estruturam em caminhos de criação e expressividade artística. A gratificação maior destas práticas está na criatividade/espontaneidade do aluno e no poder de comunicação que elas podem proporcionar.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTA CATARINA (2014)

Para as finalidades da nova Proposta Curricular de Santa Catarina, a área de Linguagens, onde a disciplina de Artes encontra-se, está organizada a partir de um conjunto de conceitos científicos integradores. Esse conjunto tem no centro a “semiose”, concebida como o conceito integrador dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens, em suas modalidades áudio-oral, escrita, viso-gestual, tátil, imagética, de movimento. Assim interpretado, o conceito de semiose está estreitamente relacionado aos de “sociointeração” e “representações de mundo”, porque os signos que constituem as diferentes linguagens existem para viabilizar as relações interpessoais, a sociointeração, assim como para organizar o pensamento dos sujeitos no âmbito dessas mesmas relações, as suas representações de mundo.

Por contexto “sociointeracional”, a proposta curricular entende ser a perspectiva discursiva, que implica a indissociabilidade entre a dimensão social e a dimensão dos signos verbais/não verbais, o que requer atenção para tais signos, mas também atenção para quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana se encontram, em que tempo, em que espaço social e por quais razões interagem. No encontro ético e estético de cada sujeito com o outro, estão implicadas suas representações de mundo, delineadas nas relações interpessoais que viveram até então. Nessas

relações, o sujeito apropria-se de novas representações em Arte: novos modos de significar ver, sentir, entender e criar formas visuais; compreender os movimentos expressivos através da dança; ver, sentir ou produzir representações teatrais que tematizem situações de vida carregadas de sensibilidade, drama, comicidade, suspense; apreciar uma produção musical ou mesmo criar uma letra e adaptá-la a um estilo musical, combinar ou apreciar a harmonização de instrumentos que caracterizam diferentes povos e culturas, isso sempre no âmbito da sociointeração.

Segundo a nova proposta curricular, os signos, por sua vez, existem para tornar possível a interação social e, nela e em razão dela, organizar o pensamento, constituir a consciência, as interpretações e representações de mundo. Para isso, tais signos são criados no plano da cultura e da vivência de cada um, carregados de marcações ideológicas/axiológicas, compondo sentidos nos planos ético e estético. Considerando, ainda, a **semiose** nas relações entre **sociointeração** e **representações de mundo**, no que diz respeito ao universo das Artes, importa ter presente que as linguagens possibilitam diversas maneiras de o sujeito manifestar-se e desenvolver-se como ser integral em suas diferentes dimensões: um ser social, cultural, histórico, político, ético, cognitivo, afetivo, sensível e reflexivo. Para tal desenvolvimento nas relações com o outro, importam as linguagens artísticas que, em suas especificidades, lidam de modo particular com a sensibilidade humana. Nas relações entre sujeitos, com ele mesmo e com os outros, circulam produções artísticas, independentemente das semioses que façam, marcadas sempre pela coletividade, pela percepção do contexto e pela sensibilidade do artista e dos interlocutores que com ele interagem. São as obras que trazem, em sua temática e nos materiais, a marca da pesquisa estética empreendida pelo artista. Caberia ao professor elaborar provocações que possam fazer da aula de Artes um espaço de reflexão, um espaço de questionamento acerca das diversas formas de manifestação artística.

A Arte como conhecimento agrega a experiência de se aprender por meio da produção dos outros e, nesse percurso, possibilita compreender como se dá a elaboração material, a produção artística. O fazer artístico é, ao mesmo tempo, um processo individual e um processo coletivo, na medida em que o sujeito é marcado pelo contexto em que vive, tanto quanto produz a obra para e na relação com o outro. No caso do teatro, o suporte e a ferramenta são o próprio corpo do/a artista, que tem como matéria os gestos e as formas corporais que elaboram sentidos na relação com o texto, com os procedimentos artísticos necessários, para a composição do espetáculo. Tanto na dança, como no teatro, é o corpo do artista, do aluno, que possibilita o gesto e se torna o material para a Arte. O movimento é, na dança, o material que sustenta a criação artística, e, nesse caso, não se dá no vazio; ele é marcado pelo que o dançarino deseja manifestar, e o corpo é o meio e o suporte pelo qual a Arte intermedia as relações entre o artista e seus interlocutores. Um corpo que dança veicula sentido para o outro, expande-se, interage com o outro. Tanto no teatro quanto na dança esta interação pode ser considerada como um jogo, uma experiência ou uma etapa para a construção de um espetáculo.

5 O JOGO

Atualmente, um dos teóricos mais relevantes quanto ao jogo teatral é Jean-Pierre Ryngaert. Em sua obra, Ryngaert (2009) afirma que, de modo geral, os jogos teatrais, dramáticos ou de improvisação, são atividades lúdicas que subsidiam o desenvolvimento da criatividade e da espontaneidade nas aulas de teatro. Através deles os estudantes podem compreender as relações entre corporeidade, espaço e texto: através dos jogos o corpo pode materializar diferentes formas no espaço e construir esteticamente diversos discursos sobre um dado fenômeno. O jogo seria incontrollável para a criatividade e vivência da criança e do adolescente, pois ambos se entregam a este mundo sem riscos e sem medos. Sobre essa experimentação que o jogador faz do mundo irreal, Ryngaert (2009, p.39) afirma que “o jogador seria uma espécie de sonhador acordado”.

Na sequência, o autor frisa a ideia do jogo como algo indispensável na aquisição de conhecimento:

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação. (RYNGAERT, 2009, p. 41).

Enfim, Ryngaert (2009) enfatiza que o jogo é um interessante campo de experimentação criativa, pois oferece ao jogador capacidade mental e corporal, exacerba a sensibilidade, a atenção, a movimentação, une corpo e mente, tornando triviais as reflexões sobre o comportamento e as surpresas resultantes do jogo.

O jogo teatral segue regras, baseia-se em problemas a serem solucionados e requer instruções, foco, objetivo, elementos que reunidos desenvolvem a criatividade do jogador. Para Spolin (1992, p.4), “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar”. O mesmo ocorre com a liberdade e a espontaneidade. Segundo ela, durante o jogo, o jogador é livre para alcançar seu objetivo, da maneira que escolher. O foco das atividades centra-se nas energias dirigidas para a solução dos problemas propostos pelo jogo; e o objetivo, por sua vez, é definido pelas pretensões do diretor, ou do professor, que podem variar conforme cada caso. Este elemento traz ao professor o que o jogo pode trazer ao aluno, o que o professor espera alcançar com o jogo escolhido.

6 O TEATRO DE SOMBRAS

Na obra *O Ato Fotográfico e outros Ensaios (1993)*, Philippe Dubois faz um levantamento histórico na humanidade para esmiuçar o fenômeno fotográfico. Para tanto inicia uma narrativa pré-histórica, trazendo a luz e sombra como primeiro recurso de registro, uma das primeiras formas de linguagem visual. Para a existência de tais expressividades, necessitamos de algumas ferramentas fundamentais. Em primeiro lugar, para que haja sombra projetada, para que a “pintura” exista, deve haver uma tela, uma parede, um plano receptor e de intersecção que desempenhará o papel da superfície de inscrição. Ao mesmo tempo é necessário que haja uma projeção de luz, um foco luminoso. Um ponto de origem que determine uma orientação e uma organização do espaço pela luz. Finalmente, uma figura da sombra projetada, puro índice, que só existe na presença de seu referente. Para a grafia visual resta o problema da “fixação”, problema pelo fato de colocar a questão de relação do índice com a temporalidade. De fato, entre a sombra projetada, o que está em jogo, além da relação espacial da co-presença, é a relação temporal com a duração: a sombra como tal não passa de fugacidade; o seu único tempo é o mesmo de seu referente. Esta característica pode ser vista como a principal diferenciação do teatro em relação às demais linguagens artísticas, o fator de congruência entre presença e temporalidade; a arte só acontece quando estes dois elementos atuam juntos. O espectador é consciente de que aquilo que presencia é produzido no mesmo instante em que acontece. Apesar da coexistência indissociável entre criador e sombra, o criador da imagem é o desencadeador da experiência, que se origina ainda antes que se apresente nas formas e signos codificados do teatro. Por isso, é importante provocar encontros com a sombra, relações que permitam perceber sua existência, sua essência e posteriormente sua linguística.

Casati (2001) resume bem a essência histórica do teatro de sombras e nos mostra as origens do Teatro de Sombras Contemporâneo. Segundo ele:

A origem dos jogos de sombra se perde na noite dos tempos e restam vestígios deles até épocas recentes, em que a chama da vela, única fonte de luz no centro da mesa, cercava de um povo de sombras os comensais reunidos à noite. O gênero do teatro de sombras é documentado na Índia e na China por volta do ano mil; difunde-se e atinge seu esplendor em Java [...]. Os teatros de Bali, Sumatra e Bornéu vieram do de Java. Quem faz a sombra não é um ator, mas uma figura recortada em couro, translúcida e colorida. No Oriente Próximo, o teatro de sombras tem origem árabe, talvez egípcia, e se difunde na Turquia, na Grécia e na África norte-ocidental. Na Turquia, o personagem principal, Karagoz, “olhos negros”, é protagonista de aventuras com temáticas populares e picantes, baseadas no fato de que a sombra de seu embaraçoso falo é confundida com a dos objetos mais comuns. Por trás do veio cômico esconde-se, porém, a busca de um significado profundo. O teatro mostra em filigrana que o homem não passa de uma sombra nas mãos do seu criador [...] (CASATI, 2001, p. 31).

O autor ainda afirma que os primeiros documentos de um teatro de sombras no Ocidente são de derivação oriental e remontam ao fim do século XVII. Em 1767, na França, começa-se a falar de “sombras chinesas”, termo que também se popularizou nas Américas para se referir ao teatro de sombras. Sobre o renascimento contemporâneo do teatro de sombras, ele diz que “se deve a um aprimoramento tecnológico que altera a natureza da interpretação” (CASATI, 2001, p. 32) e que até

o segundo pós-guerra, as lâmpadas usadas para a projeção eram fontes luminosas extensas que provocavam, portanto, sombras fora de foco, com pouca definição. Uma lâmpada não puntiforme sempre produz uma sombra fora de foco. Para resolver esse problema e evitar a falta de nitidez da sombra, os teatros de sombras tradicionais encostavam as silhuetas diretamente na tela. O novo mundo criado pelo teatro de sombras contemporâneo tornou-se possível graças às fontes que concentram numa área minúscula a emissão luminosa. Com uma lâmpada quase puntiforme pode-se obter uma sombra sempre bem definida, qualquer que seja a distância em relação à lâmpada e à tela. Daí decorrem duas consequências para a interpretação. Antes de mais nada, o ator fica livre, não tem mais de permanecer grudado à tela de projeção. E, principalmente, as sombras se destacam dos corpos. Nesta recente área da linguagem de sombras, se comparadas a todo contexto histórico, encontramos os artigos de Montecchi (2007, 2012, 2015) que subsidiam e inspiram este trabalho.

No artigo *Em busca de uma identidade: reflexões sobre o Teatro de Sombras contemporâneo*, (2012), ele reafirma que a revolução no teatro de sombras ocorreu “graças a uma mudança técnica fundamental: a transformação do tradicional espaço das sombras em um verdadeiro dispositivo de projeção” (MONTECCHI, 2012, p.29). Até o início dos anos 1980, a prática do teatro de sombras ocorria através da imagem obtida pelo contato direto da silhueta com a tela de projeção. Afastando a silhueta da tela, pelas características da fonte luminosa usada, a sombra perdia nitidez até não ser mais vista como a figura que se desejava representar. Assim, o manipulador tinha sempre que agir próximo à tela. Com a introdução de uma fonte luminosa com filamento puntiforme, que permite obter sombras nítidas inclusive se a silhueta está afastada da tela, o teatro de sombras contemporâneo começou a se utilizar de sombras projetadas. A cena, assim, transformou-se em um dispositivo de projeção que permite ao manipulador afastar-se da tela e agir no espaço, multiplicando as possibilidades performáticas. Prevalece um espaço aberto, dinâmico e rico de possibilidades, que pode conter múltiplos dispositivos de projeção e, portanto, permitir o uso concomitante de várias técnicas de animação. É esta mudança, aparentemente simples, de utilização técnica que originou todas as transformações seguintes do Teatro de Sombras.

A prática desenvolvida para esta pesquisa evitou seguir tradições históricas, sem referenciar as origens da linguagem cênica do Teatro de Sombras, não as correlacionando propositalmente com técnicas específicas de manipulação ou de narrativas pré-estabelecidas. Seu propósito foi se apropriar livremente de recursos que as sombras fornecem, visando práticas sensoriais e ferramentas de expressividade; o aluno produzindo, se identificando com sua sombra projetada e tendo a liberdade de expressão, com suas livres percepções, idealizações e ações para a cena, aptos à contextualizarem seu universo.

7 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa seguiu um cronograma pré-estabelecido pelo sistema educacional, sendo o trabalho idealizado para ser realizado dentro da escola, no espaço destinado às aulas de Artes do ensino fundamental, precisamente para o segmento dos anos finais, que compreendem do 6º ao 9º ano da educação básica, na Escola de Educação Básica Vicente Silveira, situada em Palhoça, SC. Neste formato, cada turma teve dois encontros semanais de 45 minutos cada para vivenciar os experimentos. E, para a duração total, foi escolhido todo o primeiro bimestre, praticamente dois meses. Além de pesquisador, continuei avaliando-os como professor, de forma a atender ao sistema educacional que exige notas bimestrais. Na escola mencionada, o segmento dos anos finais dos dois períodos, matutino e vespertino, são compostos por treze turmas: 4 sextos, 4 sétimos, 3 oitavos e 2 nonos anos. Todos os 426 alunos destas turmas participaram das experiências com sombras durante todo o primeiro bimestre, sem saírem da rotina escolar, e produziram um total de 63 apresentações teatrais. Em suma, toda a prática foi realizada em dias normais de aula, duas de 45 minutos por semana e sem se ausentar dos procedimentos triviais, tais como chamada, verificação do uniforme, controle de alimentos na sala e as tentativas de uso do celular em momento inadequado.

Nestas características, a metodologia de pesquisa que melhor sustentou as experiências foi a da **pesquisa-ação**. Segundo Thiollent (2009):

(...) um dos principais objetivos da pesquisa-ação consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLLENT, 2009, p. 10).

Trata-se de um tipo de pesquisa social realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Na perspectiva de pesquisa, ao contrário do convencional, onde o pesquisador não participa com os usuários ou pessoas da situação observada, pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos, e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. De acordo com René Barbier (2007, p. 17), a pesquisa-ação acontece em função de uma abordagem onde há mudança e reflexão, “há uma ação deliberada de transformação da realidade; práticas e pesquisas com duplo objetivo, transformar e produzir conhecimentos relativos a essas transformações”.

Tais definições de Thiollent e Barbier se assemelham muito ao papel habitual designado ao professor, que durante todo o ano letivo exerce tais ações como intrínsecas ao ofício, na prioridade de acompanhar e avaliar a evolução de seu aluno. Por se tratar de um a pesquisa inédita naquele

contexto escolar, com alunos que nunca realizaram experiências daquela natureza, a cooperação e a pronta intervenção como professor contribuiu para a solução de problemas surgidos no decorrer dos trabalhos e principalmente na superação do estranhamento, desinformação e fuga de foco sobre a linguagem do Teatro de Sombras.

Seguindo características de pesquisa-ação, esta pesquisa foi planejada e executada conforme as necessidades imediatas das experiências. Assim, no momento em que ocorria minha análise sobre as aulas quanto ao envolvimento dos alunos, eu podia planejar os próximos passos, as próximas etapas. As aulas foram executadas em um cronograma igual para todas as turmas, sem considerar as diferentes faixa-etárias. Minha preocupação primeira era o “engajamento” dos participantes, em que os conhecimentos adquiridos pelas experiências eram necessários para as próximas etapas, já que pretendia que a energia e o interesse estivessem sempre presentes. O planejamento de cada aula foi pensado durante o andamento do projeto e repetido com todas as 13 turmas envolvidas, numa sequência que atendesse minhas expectativas como professor e pesquisador e que eu pudesse analisar a eficácia da metodologia dos experimentos. De acordo com Thiollent (2009), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real.

As ações querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”, e que desempenhem um papel ativo, necessário para produzir conhecimentos e adquirir experiência. Desta forma os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2009, p.18).

Todas as experiências com sombras tiveram o cuidado de acontecer sob as perspectivas reais dos alunos. O cuidado foi basicamente apresentar os elementos teatrais e as técnicas de sombras aos poucos, em etapas num fluxo contínuo e acumulativo. Iniciou num nível de desafio compatível com a habilidade dos participantes e uma meta passível de ser cumprida, gerando um retorno satisfatório imediato. A preocupação foi manter o equilíbrio entre desafio e as percepções que o indivíduo tem quanto sua própria capacidade de realização. As experiências foram se complexando no decorrer das aulas e, pouco a pouco, novos elementos foram acrescentados. No início dos trabalhos o aluno apenas encontrou-se com a própria sombra, tentou se reconhecer nela, este era a primeira regra. Depois de habituado com esta identificação, num outro encontro foi proposto se aprofundar no jogo interagindo em duplas ou em trios com um suporte musical. E assim, aos poucos, foram surgindo novos elementos: os objetos, a cor e a palavra. Por fim, uma textualidade criada pelos próprios alunos, da identificação e representação de mundo deles, para todos os envolvidos testemunharem.

Para as aulas de Artes contamos com uma sala de 120m², um espaço reaproveitado do porão da escola. Desde junho de 2015, foi construído o referido espaço sem pessoal especializado e recursos apropriados para a tarefa. Aprendi a levantar paredes e assentar piso, não ficou com acabamento profissional, mas possui excelente serventia. Consegui a doação do piso de cerâmica nas lojas

especializadas, contei com uma pequena verba da APP- Associação de Pais e Professores - e a colaboração de alguns professores para a compra de cimento e cola para o piso. Desde julho do ano passado, com o auxílio de alguns professores, dos alunos e de alguns pais, conseguimos construir o atualmente intitulado “Porão das Artes”. Ele foi pensado para ser um espaço “polivalente”, sendo 60m² com piso de cerâmica, carteiras e mesas individuais, quadro verde e pia com água para as atividades de artes plásticas. Nesta área pode-se trabalhar projetos com tinta, cola, argila, recorte, etc. A outra metade, separada por duas vigas de sustentação do prédio, foi destinada para as artes corporais, como o teatro e a dança. O espaço ainda não está concluído, pois ali ainda deve ser instalado assoalho de madeira e espelho para aulas de dança.

O espaço hoje conta com uma pia com água, uma pequena bancada, três armários escolares de madeira, uma mesa de professor com cadeira giratória, 37 mesas para os alunos, um televisor de 40 polegadas fornecido pela gestão escolar e um pequeno sistema de som home theater doado pela minha irmã, Janice. Com ajuda do professor de informática conseguimos trazer um cabo de rede improvisado ao porão para que tivéssemos acesso à internet, e assim, com meu computador pessoal, temos acesso a qualquer vídeo, áudio ou informação disponível on-line.

Na sala existe apenas duas grandes janelas, ambas num mesmo lado. Optei por colar desenhos feitos pelos alunos no vidro para controlar a entrada de luz, necessitei de várias camadas até conseguir um isolamento adequado. A tela de projeção para as experiências com sombras foi instalada na área de teatro/ dança, que não possui mesas. Dos 60m² destinados para esta finalidade decidi aproveitar uma das duas vigas no centro da sala para segurar o tecido e, assim, da metragem total, 20m² ficaram reservados para o palco e os 40m² restantes destinados à plateia. Por ser um espaço reaproveitado, as vigas de sustentação da sala limitam a altura do teto, inferior ao habitual, tendo um pouco mais de 2m. Nestas condições o tecido para as sombras corpóreas teve 2m de altura por 5m de largura. Um espaço generoso para que as experiências corporais na sombra pudessem ser realizadas em grupo. Em relação ao tecido, escolhi um branco que tivesse a espessura e transparência necessária, levando em consideração a potência dos focos confeccionados para este fim. O tecido de forro para cortina foi o suficiente para atender a demanda como tela.

Montecchi (2012, p.33) afirma que definir a superfície de projeção como “tela” é um erro, pois contrasta com a função que ela tem no Teatro de Sombras que não é a de separar, isolar, dividir, mas de unir, pôr em comunicação, criar uma comunhão. Na tela, já concebida espacialmente para separar fisicamente quem cria de quem assiste, sucedem-se imagens de sombra cada vez mais autossuficientes, capazes de se propor ao público autonomamente, independentemente de quem as cria.

Outro elemento indispensável para a prática do teatro de sombras é a luz. Para Amaral (2002), a sombra na natureza existe em função de uma luz que “flui” em função do tempo que passa.

Trabalhar com elas é como tentar “prender o tempo”, ou “controlar figuras incorpóreas”. A sombra natural estará sempre à mercê de elementos que a originam. Já no teatro de sombras, a situação é diferente porque a luz pode e deve ser controlada, e assim, a sombra e seu contexto tornam-se objetos de investigação e expressividade artística. O que é importante também entender, experimentar se possível, é como as diversas fontes luminosas criam diferentes qualidades de sombra. São as fontes luminosas que produzem as sombras. No teatro de sombras, a luz é gerada artificialmente por uma ou várias fontes luminosas construídas ou selecionadas de acordo com os efeitos que se quer criar na cena.

Para a realização deste projeto foram construídas oito pequenas caixas de madeira destinadas a serem os focos de projeção. Em todas as experiências foi utilizado um foco principal, central, de grande potência, eficiente o suficiente para projetar os corpos dos alunos-atores no tecido, e um da mesma potência de reserva, caso houvesse alguma avaria. O modelo de sistema para o foco principal foi de 220V com um transformador interno, permitindo utilizar lâmpadas de 100W com 12volts, lâmpadas automotivas. Os de menor potência foram pensados para serem dimerizáveis, sendo possível ligá-los em cena e controlar a intensidade da luz emitida, o que possibilita sua manipulação durante os jogos e as cenas apresentadas, sendo possível utilizá-las aproximando o quanto necessário do tecido. Estes foram produzidos com dimmer para controle de intensidade e com lâmpadas halógenas de 220V, o que limitou a potência dos focos em 50W, pois é a potência máxima destas lâmpadas disponibilizadas no mercado. Todos estes modelos de foco foram confeccionados para conter e controlar apenas uma lâmpada por vez.

8 ANÁLISE DE DADOS

Para a geração de dados, o fator determinante foi a leitura e interpretação dos acontecimentos durante as aulas, sendo aplicados também dois questionários descritivos (APÊNDICES 1 e 2), um antes de iniciar os trabalhos e outro ao final. Além desse material escrito pelos participantes, foi registrado com fotos e vídeos o processo e as cenas finais, aqui consideradas como os produtos culturais produzidos pelos próprios alunos. A importância dos questionários foi além da coleta de dados, pois também tiveram o intuito de fazer os alunos rememorem e refletirem sobre as práticas e experiências vividas. Para habituá-los a esta metodologia de coleta, o primeiro questionário teve um caráter mais pessoal, denominado como socioeconômico, nele foi elaborado questões sobre o universo familiar de cada aluno, e uma questão auto reflexiva em que cada um teve 20 linhas para se descrever, como ele percebia sua personalidade e sua aparência física. Penso assim os ter preparados para o último questionário, onde estariam perguntas específicas sobre nossas atividades, e que poderiam descrever com mais segurança suas impressões e opiniões. Neste formulário as perguntas

remetem ao momento em que o aluno jogava com as sombras e também havia questões referentes à sua condição de plateia, na recepção dos signos criados pelos colegas. Neste questionário foi repetida propositalmente a mesma pergunta autorreflexiva da primeira coleta, numa tentativa de verificar se haveria alguma alteração de qualidade nas respostas.

Aula 1 – Aula inaugural. Explicação às turmas sobre nosso primeiro semestre, as experiências que faríamos com o Teatro de Sombras e minha pesquisa para o Mestrado Prof-Artes. Também foi entregue aos alunos o primeiro questionário com perguntas pessoais e a respeito das respectivas famílias, a fim de habituá-los neste sistema de geração de dados. Fizemos leitura minuciosa das perguntas e, após todos os esclarecimentos, foi orientado que poderiam responder em casa, com o auxílio dos familiares, se necessário. A realização desta tarefa foi considerada como a primeira nota avaliativa escolar do bimestre, por se tratar de questões pessoais não optei por juízo de valor, quem respondeu todas as perguntas e entregou o questionário recebeu nota 10.

Aula 2 – Vídeos sobre Teatro de Sombras. Breve explicação sobre as sombras, as origens e suas possíveis utilizações no teatro. Foi explanado sobre a hipótese do uso das sombras com o fogo em cavernas com os homens pré-históricos para rituais e cerimônias. Foi contado também uma versão da lenda chinesa sobre a origem do Teatro de Sombras. O conto em que um mágico trouxe a dançarina favorita do Imperador da morte para dançar com as sombras. Para exemplificar, assistimos com o uso do televisor e da Internet quatro trechos de vídeos de peças teatrais de teatro de Sombras. Dois com a técnica de manipulação de silhuetas e dois com uso da sombra corpórea.

Aula 3 - A sombra “solitária”. Antes das atividades foram dadas orientações quanto ao equipamento eletrônico, o calor das lâmpadas e o risco de se queimar. Explicação de como agir em caso de fogo na sala de artes, sobre o uso dos extintores e como soar o alarme de incêndio da escola. Após esclarecimentos, a primeira regra do jogo foi se reconhecer na projeção no tecido, a primeira experiência para conhecer a sombra, a matéria expressiva sobre a qual fundamenta todas estas experiências. Segundo Montecchi (2015), essa primeira fase lúdico-expressiva, visa provocar encontros íntimos e poéticos com a sombra, e a partir daí, segue uma fase de racionalização. Pois quem se põe em uma relação atenta com sua própria sombra não tem como não reconhecer que, além de tornar visível, perceptível, a sombra tem também o poder de prover forças e energias. Na sombra, nós projetamos não só os contornos de nosso corpo, nossa figura, mas também nossa vitalidade ou, podemos dizer, nossa alma. É importante que quem se dispõe a aprender o Teatro de Sombras descubra tudo isso pessoalmente (MONTECCHI, 2015, p.55). Deste ponto nasceram todos os percursos práticos e a articulação dos exercícios em sala. Aos poucos, de aula em aula, novos elementos foram acrescentados, complexando as possibilidades e, conseqüentemente, os jogos. Numa aula de 45 minutos, com média de 33 alunos por turma, o jogo dirigido era que o aluno, um de cada vez, levantasse da plateia e fosse ao palco projetar e reconhecer sua sombra corpórea sob o olhar da

plateia. A participação foi obrigatória, todos realizaram a atividade na mesma aula, em algumas turmas foi possível fazer uma segunda rodada, essa opcional. Em todas as turmas havia alunos apressados, com muita timidez, entravam e saíam de cena sem quase olhar para a sua sombra, mas esse que era o objetivo do jogo. Em todos os jogos a partir desta aula os alunos poderiam falar em cena, ou melhor, a sombra poderia usar a fala cenicamente, foi constantemente reforçada a importância da plateia não conversar durante os jogos, a importância de saber ouvir quando necessário e para ser cúmplice do que estava acontecendo.

Aula 4 - Encontro entre sombras. Interação entre jogadores, dois a dois. Explicações sobre estar no palco e não estar em cena, ensinar que é possível estar no palco sem projetar as sombras no tecido, assim podendo, estrategicamente, planejar os jogos. Nesta aula, toda a sala repetiu o exercício anterior com a diferença que seriam dois jogadores em cena que poderiam interagir, caso desejassem. Para otimizar o tempo e intensificar a interatividade dos alunos jogadores, o sistema foi definido com uma espécie de rodízio. Após o professor iniciar a atividade explicando e interagindo com a própria sombra, foi convidado o primeiro aluno a participar do jogo, havendo interação entre os dois jogadores. Após um pequeno tempo, sem interromper o exercício, há a substituição do que estava mais tempo em cena por um terceiro aluno. Desta forma, todos os presentes jogaram durante a aula sem haver interrupção da cena. Como regra, não poderia haver mais que dois alunos em cena e a troca de cada jogador era indicada pelo professor que possuía a noção de tempo. Assim, em uma única aula, cada aluno teve a oportunidade de jogar com outros dois diferentes colegas. A escolha do próximo jogador que entrava era simples, bastava seguir a ordem das cadeiras na plateia. Toda a sistemática foi aprendida muito rápida, a partir desta aula os alunos já entravam na sala e sentavam ao lado daqueles que eles queriam jogar. Em uma das turmas, alguns alunos sentiram vergonha em realizar o exercício, alguns tentaram se esconder para não ir ao palco, o fato acabou desviando o foco do exercício porque a maioria da plateia estava mais preocupada em dedurar quem se escondia do que ver a cena que estava sendo realizada. Em outra turma, alguns alunos da plateia tentavam conduzir os que estavam em cena dando sugestões em voz alta e, nesses casos, sempre que necessário, houve intervenção do professor para ajustes e esclarecimentos. A sombra poderia jogar com o público se quisesse, mas não o inverso. Em uma determinada turma, sem nenhuma indicação, alguns alunos criaram uma bolinha de papel para ter objeto em cena, viram a necessidade de um instrumento para a ação. Muitas duplas, intuitivamente, iniciaram as devidas explorações, se aproximavam e se afastavam do foco, variando o tamanho das sombras. Em alguns casos seria necessário induzir objetivos para os alunos jogadores, o que não foi feito no momento por não se tratar da proposta daquele jogo. Em alguns casos somente a necessidade de se ver e interagir com sua sombra, mesmo em duplas, não foi o suficiente para despertar a espontaneidade de alguns.

Aula 5 - Dança das sombras. Seguiu o jogo da aula anterior, porém acrescentando um aluno em cena e introduzindo um novo elemento cênico, a música. O sistema permanece o mesmo até completar o ciclo do exercício, entra um em cena e joga sozinho, na sequência entra um segundo ator e, por último, o terceiro. Após um determinado tempo, sai de cena o que entrou primeiro para dar lugar ao novo jogador, e este entra para dar continuidade ao que estava sendo feito. O elemento musical fornece novas qualidades para a cena e para o jogo, ele tem a capacidade de induzir um ritmo, preencher espaços e, às vezes, estimular a espontaneidade. Para esta aula escolhi músicas celtas, músicas medievais populares de algumas regiões da Europa. A escolha foi proposital, para escapar das referências culturais dos alunos, causando um certo estranhamento no início e evitando que alguns trouxessem passos, elementos ou signos prontos ao estímulo. As turmas entravam na sala ansiosas para jogar, brincar nas sombras. Os alunos já haviam combinado com quem jogariam, sentando na plateia ao lado dos colegas escolhidos. Também demonstravam demasiada agitação quando estavam na plateia. Em diversas vezes foi necessário intervir para que lembrassem da importância de saber ver e ouvir, de não atrapalhar o jogo de quem estava em cena. Neste ponto, os experimentos já estavam bem avançados com os elementos da linguagem teatral de sombras, sendo bem explorados o espaço e o corpo, a maioria dos alunos jogadores procurando variar e fundir as sombras com os corpos dos colegas. Além de a música “preencher” as cenas, ajudou a plateia a se concentrar, auxiliou a explorar bem o espaço e na composição das cenas. A troca dos jogadores em algumas turmas foi feita sem a intervenção do professor, a própria turma dominou a dinâmica e o rodízio era feito de forma automática. Alguns dos alunos mais tímidos, que entravam no palco, mas não entravam em cena, aprenderam que, dependendo do ângulo do foco, suas silhuetas não eram projetadas no tecido. Em algumas ocasiões surgiram brincadeiras de luta, soldados e tiroteio. Alguns alunos gostavam de fazer corações e cumprimentos. No fim desta aula, foi solicitado a todos que trouxessem objetos de casa para experimentar nas sombras.

Aula 6 - Explorando objetos. Continuação do jogo anterior, com música, em quatro alunos jogando sempre alternando um a um, porém acrescentado do elemento “objeto”. Para esta aula optei pela trilha sonora do filme *O fabuloso destino de Amelie Poulain*. Estavam à disposição dos jogadores, sem qualquer orientação prévia, alguns objetos no palco e fora de cena, que poderiam escolher, se quisessem, antes de utilizarem em cena. Entre tais objetos estavam um prato de vidro, galhos, flores artificiais e papel celofane em diversas cores. Sempre era reforçada a importância de ser plateia, de fazer silêncio e participar atentamente. Poucos saíram de cena por conta própria, o professor teve que controlar o tempo e avisar quando fosse o momento de troca do jogador. Muitos utilizaram os objetos disponíveis para testarem em cena, porém, em uma única turma apenas, nenhum aluno pegou os objetos dispostos pelo professor. Muitos alunos vieram com objetos cênicos de casa, porém foi uma minoria e, dentre eles, estavam revólveres de brinquedo dos mais variados estilos, facas de papel,

espadas, barba postiça, borboletas de madeira, câmera fotográfica, balões, CDs, vidros de perfume, tiara de diabinho, bonecas, vestidos, garrafas e espelhos. Teve uma aluna que trouxe uma colher e um pote de creme de avelã para comer em cena. Exploraram bem as cores dispostas, por diversas vezes tentavam fazer misturas de cor, interpondo uma sombra a outra à sua frente. Desse modo, pouco a pouco, as resistências eram quebradas e a timidez dissipada, tornando o jogo mais orgânico e desenvolvido. Duas alunas pediram que fosse retirada a música, mas, depois de algumas palavras, pediram de volta a trilha habitual. Alguns poucos alunos entraram com cenas previamente combinadas, mesmo não sendo a indicação para a aula, e houve alunos que arriscaram modificar o corpo para criar personagens. A maioria explorou bem o espaço e os objetos, entretanto alguns ficaram se batendo e brincando de forma inconveniente em cena. Alguns, com muita timidez, foram instruídos a manipularem objetos ao invés de usar o corpo projetado. Explicado novamente a importância de “ver”, “ouvir” e saber vivenciar o momento, nesta fase as aulas foram muito produtivas no palco, porém, em quase todas as turmas, foi necessário separar alguns alunos na plateia por estarem conversando fora do contexto e brincando de forma inadequada. Ficou evidente que, na maioria das vezes, os alunos preferem “jogar” ao assistir, com mais disponibilidade para a ação do que para a recepção. Alguns alunos pedem para que seja feita a divisão definitiva dos grupos e não mais o sistema de rodízio em cena. Em uma turma específica, um grupo pediu para ir em cinco na cena, estavam com uma ideia ensaiada, criaram um barco no mar, foi um bom trabalho, exploraram bem os objetos, variaram as distâncias em relação ao foco.

Aula 7 - Focos múltiplos – Segue o padrão das experiências anteriores, música e objetos com o jogo sendo rotativo com cinco alunos em cena, acrescida a possibilidade de focos múltiplos, o foco principal fixo, mais dois focos com o cabo de energia longo o necessário para o aluno andar pelo palco e chegar próximo ao tecido. Os jogadores tinham a possibilidade de manipular o foco ao invés dos objetos ou do corpo. Nesta aula, a plateia poderia assistir de onde quisesse, desde que não entrasse no palco ou atrapalhasse o jogo. Devido às dimensões da sala, existia uma área em que seria possível assistir o ator em cena e a plateia na mesma perspectiva, bastava entrar no ambiente das artes plásticas e ver a lateral do palco e da plateia. Nem todos quiseram ver de outro ângulo, muitos permaneceram no espaço determinado para a plateia, alguns iam por curiosidade e logo voltavam para as cadeiras. Um grupo trouxe uma silhueta do rosto de um “monstro” para o jogo, uma máscara. Em algumas aulas experimentaram bater no tecido em cena para produzir ondas. A maioria utilizou e explorou os focos pelo espaço. Algumas turmas exploraram com calma as possibilidades dos objetos e a mistura de cores, experimentando também a duplicidade das silhuetas proporcionadas com os três focos. Mesmo com o mal hábito de conversas na plateia, foi notável o desenvolvimento dos alunos com os jogos propostos, e o crescimento das relações de respeito e atenção com as cenas, na exploração dos focos e no uso com as cores. O foco duplo, por diversas vezes, ficou por bastante tempo em cena,

gostaram do efeito. Em determinados momentos, ficou claro que havia dois trabalhos distintos em cena, alguns focavam apenas no trabalho de corpo e outros na manipulação de objetos e cores próximas ao foco. Alguns alunos, instintivamente, criavam utilidades cotidianas para os objetos de cena, porém, vários alunos não organizavam os objetos cênicos, mesmo tendo um pequeno armário no fundo do palco, deixando os objetos espalhados pelo chão. Algumas turmas exploraram o foco no solo para que a sombra projetada aumentasse. Outras usaram os móveis da sala, mesas e cadeiras, para realizar pequenas cenas improvisadas. Houve muita cena de tiros e espadachins. Nenhuma condução foi feita para a dramaturgia, os jogos aconteciam a partir da livre criação momentânea, da improvisação dos alunos jogadores e os textos surgiam e desapareciam durante a aula, que era ininterrupta durante os 45 minutos. Surgiram cenas das mais variadas: cenas de jantar, de ônibus lotado, cenas de amor, até cenas de funeral. Também cenas de personagens que regiam às mudanças de cor, sempre explorando bem os focos, com variação de intensidade da luz, ligavam e desligavam os aparelhos para livre experimentação. Nem todos se preocupavam em explorar o movimento dos focos, apenas os deixavam fixos para duplicar as silhuetas, mas sempre permanecia a manipulação das cores.

Aula 8 – Grupos Fixos. Definição dos grupos para a cena final, as apresentações do fim do processo. Fim do primeiro ciclo destinado à aprendizagem dos elementos condizentes à experiência com sombras. Desta aula em diante, as turmas foram divididas em grupos fixos de trabalho a fim de produzir uma cena final. A Aula 8 foi dedicada à formação dos grupos por afinidade, a fim de elaborarem uma cena teatral com a linguagem do Teatro do Sombras. Foi orientado para que a média de integrantes fosse de 6 alunos, assim cada turma deveria ter aproximadamente seis apresentações no final do processo. Todas os grupos tiveram liberdade para escolher e definir o que fariam e como fariam. Foram dadas sugestões de que seria possível utilizar o corpo ou silhuetas, coreografia de uma música de livre escolha ou construir uma dramaturgia que fosse de interesse do grupo. Poderia ser um poema, uma narração ou uma história em forma de diálogos. Cada grupo ficou livre para expressar o que tivesse vontade. Ficou definido que as apresentações finais seriam em dois ou três grupos por aula, com apresentações de um máximo de 20 minutos para preparar o cenário, os objetos, trilha sonora e mostrar o trabalho. Foi explicado também que todos teriam apenas mais três aulas para ensaiarem as apresentações finais, estas que valeriam nota e que seriam gravadas para registro, futura análise e reflexão. Em algumas turmas foi necessário encaixar alguns alunos que ficaram isolados e a intervenção para a resolução de conflitos entre integrantes do mesmo grupo.

Aula 9 - Definição de temas e ensaio. Grupos separados por afinidade para decidir a cena. Para auxiliar nos trabalhos, foi solicitado a todos uma folha escrita contendo o nome da peça, o nome dos integrantes e a sinopse da apresentação. O professor acompanhou os grupos para eventual sugestão. Em diversas vezes, foi necessária intervenção para resolução de conflitos entre os integrantes de

grupo, as divergências de ideias, pois lidar com elas também fez parte do nosso aprendizado. Na sala de Artes, durante esta aula, foi disponibilizado um computador ligado a internet e conectado em um televisor para os grupos pesquisarem e escolherem suas músicas, trilhas ou temas de trabalho. Foi orientado para que os grupos ensaiassem fora do horário de aula.

Aula 10 - Ensaios. A maioria dos alunos estava engajada, em todas as turmas sempre têm alguns que preferem brincar ou atrapalhar. Na sala de 120 m² foram dispostos seis focos de luz espalhados para livre experimentação. Os grupos ensaiaram simultaneamente produzindo suas sombras na parede, já que os ensaios não eram destinados ao público, em algumas turmas foi necessário demonstrar o uso dos focos na parede para fazê-los entender. Em todas as aulas foi orientado sobre os fios elétricos que atravessavam a sala e sobre o cuidado com os focos de luz.

Aula 11 - Ensaios. Fase com muita agitação, nervosismo e conflitos entre integrantes. Durante os ensaios houve algumas quedas do foco, sem avarias. Também foi frequente a reposição de lâmpadas queimadas. Como as lâmpadas halógenas possuem sensível filamento, elas se rompiam com facilidade. Alguns aproveitavam a escuridão para “agitar” e frequentemente era necessário chamar a atenção para a proposta da aula. Apesar de orientados, muitos grupos não traziam os elementos de casa, pediam ao professor que lhes fornecessem a música, os objetos, os papéis celofanes etc., e, quando possível, era fornecido. Ao se aproximar da data de apresentação, muitos grupos vinham à escola no contra turno para ensaiar, nesta fase toda a escola ficou movimentada, alunos da manhã e tarde estavam vindo para ensaiar fora do seu período. Um fato atípico, pois nunca houve tamanho movimento na escola para fins educativos.

Aula 12 - Apresentações. Os alunos chegavam à sala e já encontravam todo o espaço pronto para as apresentações. A câmera filmadora disposta em tripé no centro da plateia, os focos e cores dispostos no palco e fora de cena, computador ligado ao sistema de som e na internet e dois microfones em uma caixa amplificada à disposição dos grupos, caso necessário, para a narração dos trabalhos. Cada grupo teve seu tempo para se organizar e apresentar com calma. Como eu sabia das várias indisposições e conflitos entre os membros dos grupos, a cada apresentação, enquanto os grupos se preparavam, perguntei e anotei novamente o nome da peça e os nomes de todos os participantes, assim pude garantir a nota de quem participou da cena sem equívocos. Foi reforçada a importância do silêncio da plateia, ainda mais que estávamos gravando as apresentações. Informei que os grupos não poderiam parar e recomeçar a apresentação, mas sim, continuar improvisando caso acontecesse algo fora do esperado.

Aula 13 - Apresentações. Segunda e última rodada de apresentações para cada turma. Ocorreu o mesmo procedimento adotado na aula 12. Mesmo acompanhando os ensaios, foi surpreendente o que foi produzido pelos alunos, em relação à técnica e, principalmente, pela escolha temática de algumas

das apresentações. Foi muito gratificante ver os alunos construírem e adaptarem as próprias textualidades para as apresentações.

Aula 14 - Segundo questionário e rever as apresentações em vídeo. Foi entregue o segundo questionário, este voltado à coleta de dados sobre o processo desenvolvido. Tiveram toda uma aula para o preenchimento e entrega na aula seguinte. Em todas as turmas, os alunos ficaram nervosos e ansiosos ao rever suas apresentações em vídeo, comentaram e conseguiram uma postura crítica frente ao que foi apresentado, perceberam o que poderia ser feito de melhor e como fariam se tivessem outra oportunidade. Muitos pediram para se apresentar novamente.

Aula 15 - Assistir as cenas gravadas de outras turmas. Esta aula foi a última oportunidade para entregar o segundo questionário. A média final da avaliação dos alunos foi composta por três notas: os dois questionários e a apresentação final. Nesta aula vimos algumas das apresentações realizadas pelas outras turmas e também foi entregue um DVD ao laboratório de informática da escola contendo todas as gravações. Assim, os alunos tiveram acesso total aos trabalhos finais produzidos com o teatro de sombras, podendo assisti-los na escola ou copiar os arquivos em dispositivo de armazenamento para reverem e guardarem de recordação.

9 CONCLUSÃO

Em todos os encontros durante o bimestre de Teatro de Sombras foi possível levantar questões e fatos importantes para o desenvolvimento da prática. Ao mesmo tempo em que a timidez e o medo da avaliação criavam desconforto nos alunos, a alegria de estar em cena, de jogar com as sombras, predominava. O momento de exploração surgia após vencer o impacto da timidez, do nervosismo de se expor cenicamente. Foi percebido que o tecido, a instrumentalização das sombras, criou uma permissividade favorável à expressividade. Nas respostas dos questionários aplicados encontramos uma afirmativa de um aluno que reforça esta hipótese: “A forma das sombras, os movimentos e as formas diferentes de se expressar. Me senti livre pois poderia fazer qualquer coisa, me expressar para o público”.

Pelo empenho, dedicação e ansiedade da maioria dos alunos, foi possível perceber a aceitação e entrega. Dialogamos sobre sentir vergonha, sobre ser uma sensação natural e que tentar controlá-la poderia ser muito útil no futuro, quando estivessem numa outra situação expositiva, diante de pessoas desconhecidas. Simultaneamente, ao lado daqueles que demonstravam timidez, havia, em todos os grupos, os que demonstravam necessidade de estar em evidência. Alguns tentavam chamar a atenção pelo riso, buscando a comichade, outros não queriam sair dos jogos ou, em algumas vezes, tentavam retornar à cena fora da sequência, entrando escondidos, nesse caso delatados pelos próprios colegas. Das respostas aos questionários surgiram afirmações curtas e pouco reflexivas e, mesmo com tempo

para as explicações e realização da tarefa, não ocorreram reflexões elaboradas. Respostas como “gostei de tudo”, “sim”, “não”, “senti vergonha, mas foi legal” predominaram nos questionários. Alguns deles, entretanto, efetivaram uma reflexão mais aprofundada, tornado possível encontrar respostas em que é passível de compreender melhor as interpretações realizadas pelos alunos. Em uma delas, sobre se existia a comunicação entre quem fazia e quem assistia as apresentações, o aluno escreveu: “Acredito que sim, os movimentos, objetos e falas dão sentido e pode ser facilmente compreendido”. Outro enfatizou: “Sim, não só o rosto, mas o corpo também tem expressão, o corpo fala”. Além das questões sobre a efetividade da comunicação das propostas, algumas tentaram dialogar sobre a experiência vivida pelos alunos. E, nas respostas coletadas, há as que remetam à reflexão: “Eu me via num espelho, vendo a minha própria sombra. Eu sentia medo, mas me divertia”. “Gostei da minha própria apresentação pois senti algo diferente, como se estivesse em um lugar muito divertido no qual me sentia especial”. “É legal assistir, mas eu acho melhor fazer, brincar com a sombra é bem mais divertido, fazer as pessoas rirem e rir junto com elas”.

Nestas palavras dos alunos encontramos o diálogo entre as propostas das aulas com as experiências vividas. De acordo com Larrosa (2002, p.8), a experiência é o que nos acontece, que transpassa e nos modifica. E se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo e relativo. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Foi fundamental para os alunos estarem em experiência, em transformação interna, indiferentemente se estavam no palco ou na plateia. Ainda nas respostas dos alunos encontramos: “Sim. Porque se você presta atenção no projeto você entende e parece que passa uma coisa dentro de você e em mim parece que passou uma emoção”.

Um grande esforço foi dedicado para orientar a plateia a ser boa ouvinte, a orientá-la para as potenciais experiências. Por diversas vezes foi necessário a intervenção, para que tentassem conter as conversas desnecessárias, que atrapalhavam o andamento das cenas, ou por, simplesmente, estarem perdendo a oportunidade de testemunhar, comungar, o momento teatral. Compreensível a alegria do momento, a excitação de ver o jogo que por diversas vezes surpreendia, porém, de certa forma, incomodava naquele momento. Percebemos na prática uma analogia de antagonismos interessantes, foi dialogado em sala que o silêncio é importante para o som, não haveria condições de receber os códigos feitos em cena se não estivessem dispostos a fazê-lo. Os alunos demonstraram compreender a relação, mas tiveram dificuldades em praticar quando estavam na plateia, exceto nos dias de gravação, pois estavam preocupados em não comprometer o registro das atividades. Aparentou que

as aulas foram curtas em tempo para o aprofundamento das experiências de quem está no jogo e longas demais para a paciência das crianças que ficam na plateia.

Nos exercícios com as sombras, com os “jogos”, o que se pretendeu foi possibilitar a espontaneidade que o termo carrega, a brincadeira lúdica, a criatividade exposta aos olhos de todos, o contato livre e divertido com as práticas. A artista, teórica da arte e professora Fayga Ostrower (2013) discorre sobre criatividade no livro *Criatividade e Processos de Criação*. Ela afirma que o ato criador abrange a capacidade de compreender. E a compreensão, por sua vez, a de relacionar, ordenar e significar. A pesquisadora cita que, desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular mais do que *homo faber*, o de ser formador. Antes, ele seria um ser capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Na relação entre os eventos, ele se configura em sua experiência de viver e lhes dá um significado. O homem cria não apenas porque quer, e sim, porque precisa. O ser humano somente poderia crescer, coerentemente, experimentando, ordenando e dando forma (OSTROWER, 2013, p.10).

A criatividade e o processo de criação na experiência aqui realizada prevaleceu com enfoque na educação sensorial, utilizando os corpos projetados como modo de estimular a percepção e a recepção dos signos, construída com base na espontaneidade e no jogo, cada vez mais ativo e participante. O processo contemplou a elaboração de conhecimentos ao mesmo tempo em que promoveu o sentido de coletividade. Desse modo, o processo de desenvolvimento cognitivo foi uma aprendizagem de vivência social. Na interatividade com os colegas, atuar com sua imagem projetada num espaço artisticamente expressivo e interagindo com instrumentos pedagógicos externos, proporcionou aos alunos uma rica experiência de congruência de elementos. Um dos alunos escreveu qual foi a experiência que mais lhe marcou: “A dos objetos na luz. Porque a gente colocava uns plásticos coloridos na luz, e na tela ficava da mesma cor, a gente podia colocar os objetos na frente fazendo eles ficarem maiores e menores”. Dominar as relações entre luz, corpos, objetos e tecido com consciência e familiaridade, performando e manipulando objetos e corpos, transformando-os do tridimensional ao bidimensional, dispendo-se em exercer e utilizar seu potencial expressivo, fazem com que as experiências se consolidem na progressão do aluno, que os estimulem a dominar os mais diferentes signos comunicativos e os potencializem em suas trajetórias sociais, em toda a integralidade. Na escola, o objetivo educativo a perseguir é atingir cada individualidade em particular, cada sensibilidade presente para um olhar coletivo. A educação integral não se restringe à generalização do conhecimento; a formação completa exige uma educação ética pensando na coletividade.

Os percursos formativos foram coletivos, isto é, voltados a grupos de pessoas que participavam no mesmo momento do mesmo conteúdo. Fazê-los construir ou escolher uma textualidade para apresentar aos colegas foi reconhecidamente importante aos alunos, para se

perceberem e se colocarem coletivamente diante de um objetivo, de uma proposta. Um dos alunos, respondendo sobre o que mais o havia marcado das experiências, escreveu: “A última onde podemos bolar a ideia com nossos amigos e depois a apresentação para a turma. Vendo também as outras apresentações, acompanhei boa parte dos ensaios e me surpreendi com o resultado”. Para que houvesse a contemplação do elemento “representatividade de mundos” dos alunos, na prática não foi imposta nenhuma forma fechada, indicação de tema ou texto, apenas exemplos relevantes de possíveis soluções artísticas: representação ou criação de um texto (dialogado ou não), um poema encenado, a coreografia de uma música, a manipulação de silhuetas ou sombras corpóreas, tudo seria válido desde que não representasse conteúdo ofensivo. Desta maneira, garantimos resultados artísticos bem diferentes entre si, um conjunto das atividades variadas, cada grupo desenvolvendo suas ideias e formas que nasceram de seus próprios interesses. Nas respostas dos questionários encontramos a seguinte afirmação: “(...) dependendo da apresentação eu até me emocionei, por que algumas transmitem realidades que as vezes não vemos”.

Os resultados artísticos não foram criticamente analisados neste artigo por nunca terem sido o principal propósito de pesquisa. Mais do que considerar o apreendido, o interesse maior da escola deve ser sempre o ensino do apreender. Durante todo o processo foram compartilhadas sensações, movimentos, dramaturgias, textualidades, conteúdos significativos diversos e originados da representação de mundo dos alunos. Alguns demonstraram ingenuidade em suas atuações, muitos grupos necessitariam de mais tempo para explorar e dominar as técnicas. Entretanto, todos foram atingidos pela energia e a alegria, pelo interesse nas atividades desenvolvidas. Compactuamos um trajeto intenso, eu e os alunos, com o esforço para que as experiências acontecessem com eficácia e prazer. Aprendemos juntos a “fazer” e a “ser”, exploramos juntos um canal “especial” de comunicação, e podemos nomeá-lo com vários termos: linguagem, comunicação teatral, experiência artística, vivência cultural, qualquer um deles está bem empregado. O que mais marcante ficou, todavia, foi o quanto ele foi real.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos**. São Paulo: EDUSP, 2002.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BELTRAME, Valmor. Teatro de Sombras, técnicas e linguagens: à guisa de apresentação. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre o Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 8, v.9, 2012.

CASATI, Roberto. **A Descoberta da Sombra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico**. Lisboa: Labor, 1993.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do Risco**. Campinas: Papyrus, 1995.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N° 19.

MONTECCHI, Fabrizio. Além da Tela - Reflexões em forma de notas para um teatro de sombras contemporâneo. **Móin - Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul : SCAR/UEDESC, ano 3, v. 4, 2007. ISSN 1809 – 1385 Periodicidade anual

_____. Instruir e/ou Educar por uma pedagogia do Teatro de Sombras. **Móin – Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 14, Outubro, 2015.

_____. Em busca de uma identidade: reflexões sobre o Teatro de Sombras contemporâneo. **Móin - Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul : SCAR/UEDESC, ano 8, v. 9, 2012. ISSN 1809 – 1385 M712 Periodicidade anual

NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE SC – 2014. Disponível em:

<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/>

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

RYNGAERT, J-P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.