

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

GABRIELA BUENO RIBEIRO MENDES

INTRODUÇÃO AO TEATRO A PARTIR DE JOGOS
TEATRAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SÃO JOÃO DEL-REI

2022

GABRIELA BUENO RIBEIRO MENDES

INTRODUÇÃO AO TEATRO A PARTIR DE JOGOS TEATRAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Teatro: Grau Licenciatura do Departamento de Artes da Cena da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Davi de Oliveira Pinto (DEACE/UFSJ)

SÃO JOÃO DEL-REI

2022

Dedico esse trabalho à minha amada mãe, Vera Lúcia Bueno. Amiga, incentivadora, conselheira, que sempre me estimula nos estudos, na minha carreira enquanto artista e torce pelo meu sucesso profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador deste Trabalho de Conclusão de Curso, Davi de Oliveira Pinto, pelas sugestões que nortearam o foco do meu trabalho, pelas correções, acompanhamento, confiança e apoio.

À professora Ana Cristina Martins Dias, pelo carinho, afeto, cuidado, amizade, pelo aprendizado dentro do projeto de extensão Teatro e Jogo - Núcleo Lúdico, pelo conhecimento adquirido em suas aulas e na vida.

Ao professor Adilson Roberto Siqueira, pela sua trajetória de estudo, experiência e ótimos conselhos.

À professora Maria Jaqueline de Grammont, que me proporcionou grandes reflexões acerca das políticas educacionais, as quais serão essenciais para minha profissão enquanto professora da Educação Básica.

À Escola Pública e à Universidade Pública, pela oportunidade de exercer meu direito ao conhecimento. Desejo que a Educação Pública se expanda e se fortaleça cada vez mais.

Aos funcionários da escola e da universidade, técnicos e terceirizados, que contribuem diariamente de forma honrosa para a manutenção e melhoria do ambiente de ensino e aprendizagem, enfrentando os estreitamentos e ataques que a Educação Pública sofreu no Brasil nesses últimos anos.

Ao amigo Sebastian Gonçalves Junior, que foi essencial na minha caminhada pela graduação e que, além de ter se tornado um grande amigo, me ajudou a entender as burocracias da academia.

À minha grande amiga Laiene Belmonte Costa, por partilhar sua inteligência e ter sido uma grande companheira nesse período, pessoa com quem aprendi muito.

Ao meu amigo Everton Kaian Miranda, por ter sido um grande irmão, com quem aprendi a ser mais feliz. Foi através da nossa convivência que passei a enxergar a vida com mais esperança.

Ao meu amigo Rodolfo Costa Botti, pela paciência e por me incentivar a ser uma pessoa melhor. Aprendi, com ele, a acreditar mais em mim.

Aos demais amigos e companheiros de curso que fizeram parte da minha trajetória.

RESUMO

A introdução do teatro em aulas de Arte em uma escola estadual é o assunto abordado neste trabalho, do ponto de vista de uma docente ainda no seu processo de Formação Inicial, trabalhando como professora designada. Nessa trajetória, o jogo teatral foi escolhido como metodologia de aproximação dos alunos à linguagem teatral. Os jogos teatrais podem ser um caminho favorável ao ensino de teatro na escola, tornando-se oportunidade de contato com os elementos do teatro numa perspectiva de improvisação. O processo do trabalho partiu da experimentação de outra modalidade de expressão artística, qual seja, as artes visuais, por serem um repertório mais conhecido pelos alunos. Relata-se e reflete-se sobre o caminho desde as atividades de pintura e desenho até as tentativas de instaurar um processo de ensino e aprendizagem de teatro na sala de aula, por meio de jogos teatrais. Entre êxitos e dificuldades, o trajeto revelou-se rico de pontos para reflexão e amadurecimento da docente em construção.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Teatrais. Ensino de Arte/Teatro. Educação Básica.

SUMÁRIO

Introdução	7
1 Registro de aulas de Artes Visuais	9
1.1 Entre êxitos e dificuldades: Pintura, colagem, musicalidade e análise crítica	9
2 Introdução do Teatro na Educação Básica: os jogos teatrais	13
2.1 O Jogo das Ações	16
2.2 O Jogo do escritor e o História Frescobol	19
Considerações Finais	21
Referências	23

INTRODUÇÃO

A minha vivência como professora de arte na rede pública de ensino começou através de um processo de designação como professora de Arte de uma escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no qual fui selecionada para trabalhar em Santa Cruz de Minas - MG. O período de que retirei alguns recortes para compor o material deste trabalho se inicia em abril e vai até dezembro de 2022.

Antes de tratarmos das experiências que são o tema principal deste trabalho de conclusão de curso, é importante refletir sobre a conjuntura socioeconômica dos alunos. A escola é situada na periferia da cidade: a pobreza, a falta de estrutura familiar e o tráfico de drogas são questões que cercam a vida dos alunos.

O ambiente desestruturado se reflete no comportamento de alguns deles, tornando a aproximação um tanto desafiadora. Foi necessário aos poucos conquistar a confiança e o respeito deles. É difícil, a meu ver, ministrar as aulas sem levar em conta e sem ser afetada pelos problemas sociais e familiares dos alunos.

Fui selecionada para lecionar nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental e para o 3º Ano do Ensino Médio. Percebi que os alunos mais novos (6º e 7º do Fundamental) são mais receptivos e participativos nas aulas. Suponho que os alunos mais velhos já estejam “sem paciência” com o ambiente escolar por terem mais responsabilidades, já que estão mais próximos da maioridade.

Em geral os alunos têm uma percepção que negligencia a aula de Arte, o que é esperado devido à desvalorização do ensino de Arte na rede pública. Frases como “Aula de arte é para colorir, não para pensar e escrever” foram recorrentes, principalmente quando eu propunha atividades que envolviam pensamento crítico e disposição física.

Além disso, é perceptível que a pandemia da Covid-19 e o período de aulas remotas defasou a aprendizagem dos alunos, tornando a retomada do ensino presencial ainda mais difícil. Por esses motivos, houve uma dificuldade de introduzir o teatro, por meio dos jogos teatrais, logo no início do processo.

1 REGISTRO E ANÁLISE DE AULAS DE ARTES VISUAIS

1.1 ENTRE ÊXITOS E DIFICULDADES: PINTURA, COLAGEM, MUSICALIDADE E ANÁLISE CRÍTICA

Minhas primeiras aulas foram sobre a origem e a composição de mandalas. Segundo Maria Daniela Pereira Sousa, a palavra “mandala” tem origem sânscrita e significa círculo/circunferência. É composta por formas geométricas e concêntricas, sendo tradicionalmente utilizada pelo hinduísmo, budismo e yoga como instrumento ritualístico que auxilia nas práticas meditativas (SOUZA, 2012, p.25). A autora acrescenta: “As mandalas, no Oriente, são usadas primariamente como suporte para a meditação, por meio da visualização de um desenho, de uma figura ou de um símbolo” (SOUZA, 2012, p. 27). A escolha das mandalas como temática das minhas primeiras aulas teve o intuito de proporcionar uma atividade contemplativa para os alunos já que, em um primeiro momento, pude observar que eles estavam muito agitados e dispersos durante as aulas.

Adotei uma abordagem diferente em cada ano/turma, com maior aprofundamento e menor aprofundamento. No 6º e 7º Ano, além de uma breve introdução sobre o tema, trouxe também a relação entre cores primárias e secundárias e sugeri que elas fossem intercaladas na pintura das mandalas. A atividade teve boa recepção entre os alunos. No 8º Ano também dei uma pequena introdução acerca do assunto e depois partimos para a prática. Foi tranquilo, os alunos pintaram as mandalas e gostaram do resultado. Na turma do 9º Ano, duas alunas não realizaram a atividade alegando que estavam com preguiça, o que ocorre rotineiramente nas aulas. Os demais fizeram e gostaram

do processo. Expliquei como as mandalas podem ajudá-los a ficarem mais calmos e centrados.

As aulas posteriores foram as mais complexas de todo meu percurso, pois os alunos estavam agitados, não queriam fazer nada, não me ouviam direito. Para o 8º e 9º ano eu sugeri a seguinte reflexão: “o que a pandemia nos causou?” Levei duas pinturas: a primeira, de uma família presa em uma gaiola e a segunda, de duas pessoas de distintas classes sociais.

A intenção era favorecer uma reflexão crítica sobre o impacto da pandemia em diferentes estratos socioeconômicos: estudantes pobres e sem acessibilidade tecnológica foram mais lesados em relação à educação remota, enquanto estudantes financeiramente estáveis e com recursos tiveram menos impacto e maior aproveitamento dos estudos.

De início os alunos não aderiram à atividade. Tive que falar que daria um "visto"¹ no caderno para que eles começassem a fazer. Alguns disseram que “Aula de arte é pra pintar, Dona! Tem isso de escrever, não”. Obtive algumas respostas vagas e outras mais elaboradas.

No 6º e 7º ano eu trabalhei com linhas. Por serem turmas mais tranquilas, foi uma atividade produtiva. Mostrei para eles os diversos tipos de linhas e, a partir disso, pedi para que eles fizessem desenhos usando as linhas e as cores (primárias e secundárias) trabalhadas na aula anterior.

¹ O “visto” é um recurso para conferir/validar atividades. É também utilizado para avaliar a participação dos alunos durante as aulas.

Todos fizeram desenhos interessantes, ou seja, por meio da criatividade e habilidades de cada um, conseguiram atingir o objetivo da aula e obtiveram resultados únicos. Depois conversamos sobre o processo de cada um. O 6º ano terminou rápido, aproveitei o tempo para propor um jogo de mímica (o qual abordarei mais detalhadamente no próximo tópico). Todos participaram.

Durante o processo, percebi que atividades que envolvem pinturas e desenhos são mais fáceis de se trabalhar em aula. Os alunos aderem sem reclamações ou questionamentos. Suponho que seja pelo fato de que essas atividades não demandam reflexões profundas e nem a escrita, além de já estarem acostumados com essa dinâmica nas aulas de Arte. Diante disso – e por conta da dificuldade de cativar a turma nos primeiros dias – as aulas seguintes tiveram como linguagem as artes visuais e, dentro delas, a pintura e o desenho.

Propus uma atividade de sobreposição de desenho e colagem, na qual eles foram instruídos a recortar papéis e os encaixarem/colarem no desenho, seguindo seus contornos/linhas. É um exercício que pede concentração, delicadeza e criatividade. Os alunos responderam a atividade de maneira muito positiva com resultados singulares, a partir dos quais fizeram relações com eles mesmos.

Na tentativa de propor algo diferente e que dialogasse com as minhas experiências artísticas que, além do teatro, envolvem também música, levei alguns instrumentos africanos (tambor, chocalhos), além de máscaras africanas, a fim de criar uma dinâmica com eles. Nada aconteceu. Até os alunos que geralmente dão muito

“trabalho” com conversas paralelas ficaram extremamente quietos, não quiseram tocar os instrumentos e senti-los, experimentá-los. Acredito que essa resistência se deu pelo estranhamento em relação a essas linguagens, pois, de acordo com os próprios alunos, eles não estavam acostumados com atividades que envolvessem musicalidade.

Com o passar do tempo, pude refletir um pouco mais sobre a minha vivência em sala de aula, reconhecendo os pontos negativos e positivos. Consegui conduzir um pouco melhor as atividades com as turmas, entendi um pouco mais sobre as limitações e as potencialidades de cada aluno. Soube das atividades que eles mais gostavam de fazer e as que eles não gostavam.

De modo geral, eles estão condicionados a ficarem sentados e copiarem o que o professor anota no quadro e pronto. As expectativas deles em relação às aulas de arte são colorir e desenhar. Tudo que foge deste padrão é difícil e muitas das vezes falho, ou seja, não consigo desenvolver a aula e obter resultados positivos. É frustrante, pois não é apenas desta maneira que quero trabalhar. Sendo assim, o desafio era encontrar um caminho para propor outras atividades e explorar outras artes, em especial o teatro, que é a minha área de Formação Inicial (licenciatura).

2 INTRODUÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS JOGOS TEATRAIS

Introduzir o conteúdo de teatro na escola estadual em que trabalhei foi um desafio, pois, como eu disse anteriormente, os alunos já estão acostumados a serem passivos. Ficam sentados ouvindo, ou não, o professor. Quando propomos uma atividade prática (principalmente as práticas teatrais) o ambiente torna-se um espaço de exposição constrangedor e causa vergonha dos colegas.

Além da questão da timidez, há também brincadeiras e “zoeiras” entre os alunos, o que acaba dispersando o foco da turma. A partir dessas experiências, pude notar que ensinar teatro para sujeitos que nunca tiveram o interesse genuíno e espontâneo pelo tema, como é o caso de muitos dos alunos, é ainda mais difícil. Pessoas que já se interessam pela temática tendem a se entregar mais.

Apesar disso, segui com a ideia de trazer os jogos teatrais como metodologia de introdução ao teatro para meus alunos. O jogo teatral pode ser um importante método didático no ensino do teatro, pois demanda e instiga a harmonia coletiva, a cooperação e a reflexão. Carmela Soares afirma que os Jogos Teatrais podem auxiliar na expressão, invenção e reinvenção do espaço, pois trabalha diretamente com o “vazio”:

Em sua natureza, o jogo teatral pressupõe a invenção e a reinvenção, a partir do vazio; dos jogos de corpos e do uso do espaço, nas condições em que se apresenta. E até mesmo da falta. Da falta de interesse dos alunos, da falta de escuta, da falta de comunicação, da falta de auto-estima e, principalmente, da falta de otimismo que caracteriza os jovens do nosso país, muitas vezes massacrados por uma realidade social, familiar e escolar, que os distancia de si mesmo e de seu poder e direito de expressão. (SOARES, 2009, p.51)

A “invenção” e a “reinvenção” não ocorrem somente no espaço exterior aos alunos, mas também no interior de cada um, incentivando a liberdade expressiva, que muitas vezes é reprimida no ambiente escolar. Acredito que essa “transformação” do vazio e a “invenção” potencialmente presente nos jogos teatrais, possibilita o pensamento crítico, autônomo e não domesticável dos alunos, o que pode transformar essa modalidade em uma ferramenta da educação libertadora vislumbrada por Paulo Freire, que propõe:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p.19)

Diante das ações propostas nos jogos, os alunos tomam suas próprias decisões de como agir, decidem por si próprios como solucionar os problemas que surgem durante as dinâmicas, ou seja, não são submissos às vontades do professor. O papel do professor é o de instruir regras básicas para o funcionamento do jogo. Os alunos decidem andamento e resolução das dinâmicas coletivamente. Essa coletividade possibilita a interação dos alunos, que passam a aprimorar suas habilidades comunicacionais. Como diz Viola Spolin,

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (SPOLIN, 2010, p. 209)

Além de favorecer a expressão e a interação em grupo, é importante ressaltar que o jogo teatral é também um instrumento metodológico de ensino da teatralidade, e portanto, deve ser encarado como objeto estético.

De acordo com Soares a teatralidade presente nos Jogos Teatrais não se estabelece como no teatro formal/profissional, entretanto, “pode ser reconhecida, enquanto forma expressiva dotada de qualidades estéticas”, pois, segundo a autora, proporciona sentidos que pertencem à esfera teatral: “um acontecimento único, realizado no momento presente e dotado de uma carga expressiva capaz de despertar, no aluno, o conhecimento de si mesmo e do mundo.” (SOARES, 2009, p. 51). Encarar o jogo teatral como elemento estético é uma forma de desestruturar a ideia de que o ensino de teatro na escola pública é um espaço de descanso meramente “recreativo” para os alunos. Os jogos podem ser um espaço de experiência estética.

A autora enquadra a prática dos Jogos Teatrais no ensino público como uma “poética do efêmero” (SOARES, 2009, p. 54). A meu ver, essa “efemeridade” se dá pelo curto tempo de realização das aulas, qual seja, cinquenta minutos, além do contexto “rude e antiestético” característico das escolas públicas.

Continuando com Soares, a noção de jogo teatral como objeto estético possibilita a composição de uma teatralidade que “mesmo marcada por uma tessitura efêmera, está carregada de beleza e poesia” (SOARES, 2009, p. 54). Identificada com as ideias da autora, posso dizer que busquei, através dos jogos teatrais, levar teatralidade, beleza e poesia para meus alunos.

2.1 O Jogo das Ações

Dentre os jogos que propus nas minhas aulas, o que mais me chamou atenção foi a dinâmica contida no Jogo das Ações. Para descrever a dinâmica, me parece necessário abordar os elementos pedagógicos do jogo teatral: o olhar e o espaço. Segundo Soares antes de começarmos a prática dos jogos em sala de aula, é necessário instruir a observação e o enquadramento do espaço, a fim de estimular a percepção de possíveis elementos lúdicos com os quais os alunos possam interagir.

Nas palavras da autora,

[...] pelo enquadramento do espaço, o olhar, sobre este mesmo espaço, modifica-se, passando a ser percebido e vivenciado no seu elemento de beleza. Esta é, portanto, a magia do jogo teatral na sala de aula. Por seu intermédio, os alunos transformam o espaço institucional em espaço lúdico, em espaço poético. (SOARES, 2009 p. 54)

O olhar atento a um espaço possibilita que os alunos façam a passagem entre “a simples brincadeira e a experiência teatral.” (SOARES, 2009 p. 55). O jogo sai do ambiente de brincadeira para tornar-se ambiente de cena e improvisação. Considerando a importância do olhar e do enquadramento do espaço – e da sua ocupação – trabalhei com o Jogo das Ações a partir de fotografias tiradas pelos alunos do 6º Ano.

A inserção da fotografia (uma modalidade de expressão artística localizada no conjunto das Artes Visuais) foi feita com o intuito de estimular a observação e ocupação lúdica do espaço. Ademais, esta ideia também partiu da observação de que os alunos estão sempre com o celular em mãos, logo, essa seria uma maneira de inserir uma das funções do dispositivo na atividade teatral.

Os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco pessoas. Formados os grupos, pedi para que cada um elegesse um espaço e uma ação, registrando-os em uma fotografia. A partir das fotos tiradas pelos alunos, fui dando instruções para que essas imagens “ganhassem vida” através da interação entre eles.

A primeira fotografia registrava a ação de “assistir TV”: duas alunas assistiam televisão e outras duas eram a representação da TV (construíram o formato quadrado da televisão corporalmente). A segunda foto representava a ação de “soltar pipa”, na qual todos os membros do grupo ilustravam a ação escolhida através de movimentos. A terceira ação foi “andar de moto”: os alunos posicionaram-se como se estivessem segurando o guidão da moto, de modo a remeter à ação. A quarta foi uma “cobertura jornalística”, com repórteres portando “estojos-microfones”. Na quinta, as alunas do grupo se fotografaram no jardim da escola, como se fossem flores.

Depois de fotografadas as ações, pedi para que todos os grupos se reunissem no espaço que foi delimitado para o jogo teatral. Nesta aula, notei a necessidade de observar os limites e potencialidades de cada aluno; comecei com comandos mais “brandos” e fui intensificando-os gradativamente, a fim de fazer com que eles se sentissem à vontade para participar.

Conforme fui dando os comandos de movimento, as imagens-ações (criadas primeiramente pelas fotografias e depois “vivenciadas” através da interação e improvisação entre os alunos) foram se complementando em uma composição coletiva. A partir de uma interação entre as ações surgiram “canais televisivos”,

apoiados, principalmente, pela ação de “assistir TV” e pela “cobertura jornalística” (a predileção da criação dos canais partiu dos alunos).

Foram criados dois canais: um canal jornalístico, que noticiava o acidente de moto decorrente do contato com a linha de cerol (unindo três grupos: o da ação de “andar de moto”, o da ação de “soltar pipa” e a “cobertura jornalística”), e um canal de jardinagem: uma aluna era a flor, a outra o regador e outra a jardineira. Os canais tinham como telespectadoras as alunas do grupo da ação de “assistir TV”.

Ao interagir com os meninos que soltavam as pipas, os meninos das motos foram atingidos pela linha de cerol e morreram. O grupo de repórteres cobriram o acontecimento para o programa jornalístico. O grupo do canal de jardinagem demonstrava o processo de crescimento de uma flor (da semente à floração, decorrente dos cuidados da jardineira, que regava a flor). O grupo que assistia à TV "comandou" a passagem dos canais: na medida em que as alunas sinalizavam a mudança de canal (apertando o botão de um “controle”) outra atração/cena tomava o espaço de foco do jogo.

Acredito que esta atividade em específico foi a que mais apresentou teatralidade e ludicidade, ainda mais se considerarmos o curto tempo para a sua execução. Os alunos puderam corporificar suas ações através da imaginação, trazendo “vida” à imagem estática (fotografia). Além disso, a partir da interação entre os grupos, os alunos construíram, juntos, uma resolução coletiva, criando uma narrativa que foi capaz de englobar todos os grupos/ações.

2.2 O JOGO DO ESCRITOR E O HISTÓRIA FRESCOBOL

Além do Jogo das Ações, trabalhei também com jogos de contação e criação de histórias coletivas: o Jogo do Escritor e o História Frescobol. Os jogos de improvisação e contação de histórias foram bem recebidos pelos alunos, sobretudo os do 6° e 7° Anos. Nem todos se dispuseram a participar como jogadores (e o tempo também não comportava a participação de todos), contudo, aqueles que não jogavam assistiram aos jogos com entusiasmo, tendo uma experiência semelhante à de um espectador de teatro.

O Jogo do Escritor é formado por um grupo de 4 jogadores, sentados um do lado do outro. A turma de espectadores dá o título da história a ser “escrita”. Através de mímica, os jogadores escrevem em uma máquina de escrever imaginária. O primeiro jogador inicia o jogo improvisando/inventando o começo de uma história para o título sugerido, passando a “máquina de escrever” para que o jogador ao lado continue a história, e assim por diante. Essa dinâmica acontece até que a história seja finalizada (o último jogador da fila é sempre o responsável pela finalização da narrativa). Esse jogo demanda uma escuta atenta, pois é preciso que a história seja condizente com o título e tenha continuidade (começo, meio e fim).

Essa atividade “conversa” com o que Jean-Pierre Ryngaert diz sobre a reação e a escuta no improviso dentro de um jogo teatral: “Na improvisação, o jogador que escuta a fala do parceiro apropria-se dela e a conduz como desejar, na direção que lhe parecer mais propícia.” (RYNGAERT, 2009, p. 58). Contudo, o autor também salienta que uma “caricatura” dessa atitude pode resultar em uma “monopolização” da

narrativa, o que acaba por impedir que todos os jogadores tenham autonomia nas suas reações dentro do jogo (RYNGAERT, 2009, p. 58). Alguns alunos demonstraram esse ímpeto de “monopolizar” o jogo, outros se acanharam e preferiram não “interferir” diretamente. Apesar disso, de modo geral, eles conseguiram dar continuidade à história coletivamente. As histórias abordavam aspectos cotidianos e lúdicos, com temas como “um passeio no parque” ou “a ponte mágica”.

Na História Frescobol, dois jogadores ficam lado a lado e entrelaçam os braços, de modo a entender que se tornaram um só. A turma de espectadores escolhe um tema/título. A dupla tem que criar uma história em conjunto, a regra é que cada jogador deve falar apenas uma palavra por vez, uma complementando a outra. A escuta atenta e a sintonia entre os jogadores é essencial, pois é necessário que a dupla enriqueça a narrativa de palavra em palavra, captando a “intenção” do parceiro. Ryngaert aponta que esse tipo de “sintonia” é comum no esporte, “quando jogadores de uma mesma equipe parecem reinventar a cada instante as próprias regras do jogo” (RYNGAERT, 2009, p. 59).

Contudo, a meu ver, no caso da História Frescobol, essa “reinvenção” deve ser feita com cautela. É importante tomar cuidado com os artigos "a, o, e" antes de palavras-sujeitos, pois os artigos são considerados palavras por si só (ex: a oração “a menina” contém duas palavras – artigo e sujeito – portanto, não se enquadra nas regras do jogo). Alguns alunos apresentaram dificuldades em manter esta regra durante todo o tempo, mas não foram impedidos de continuarem a contar as histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer da minha experiência como professora de arte na rede estadual de ensino, pude identificar, antes de tudo, que buscar uma boa convivência com os alunos é fundamental para o desenvolvimento de todo e qualquer processo de aprendizagem. É preciso se aproximar dos alunos aos poucos, de maneira acolhedora e afetuosa, deixando de lado preconceitos e dando espaço para que eles se expressem. Os alunos tendem a nos corresponderem de maneira bem semelhante à forma como lidamos com eles.

Também é necessário ser paciente, pois muitas vezes o comportamento impulsivo do aluno reflete sua desestrutura familiar, discriminação racial e socioeconômica. Cultivar o acolhimento para com os alunos é muito importante. Muitos deles não querem ir à escola, vão por obrigação ou para estar com os amigos, para se alimentar, entre outros motivos que não os de aprender, estudar. A severidade e rigidez a fim de “disciplinar” os alunos, na minha opinião, podem afastá-los ainda mais. Como diz Freire, o amor e o diálogo são indispensáveis para uma educação libertadora:

Não há diálogo, porém, onde não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1970, p. 80)

É a partir do amor e do diálogo que criamos vínculos a fim de fazer com que os alunos se interessem pelo que temos a ensinar. Quando digo isso, parece que estou romantizando o trabalho do professor, mas não se trata disso. Apenas acredito que o afeto e a escuta devem ser a base de qualquer processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando lidamos com alunos que são socialmente marginalizados e que convivem diariamente com o crime, o racismo e a falta de estrutura familiar.

Nesta conjuntura social na qual meus alunos estão inseridos, o incentivo à expressão artística pode dar vazão ao sofrimento da vida cotidiana. É possível “trabalhar o ódio” de maneira artística e não destrutiva. O ensino de Arte na escola pública é um dos espaços em que os alunos podem se expressar e se desenvolver culturalmente. Minha experiência com o ensino de teatro, especificamente, me mostrou que é preciso estabelecer a manutenção de um ambiente amigável e afetuoso com os alunos, a fim de que eles se sintam à vontade para realizar as atividades.

O estímulo à apuração do olhar estético e poético através de outras artes (desenhos, colagens, fotografia) também podem ser aliadas do ensino da teatralidade. Apesar das adversidades encontradas no início da minha carreira como professora, tive a oportunidade de construir uma boa relação com os alunos, que, por sua vez, apresentaram resultados poéticos e lúdicos, vivenciando a teatralidade através dos jogos teatrais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Disponível em: <<https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação.

Tradução de Cássia Raquel da Silveira. Cosac Naify, 2009. Disponível em:

<[https://pt.scribd.com/document/378214159/RYNGAERT-Jean-Pierre-Jogar-](https://pt.scribd.com/document/378214159/RYNGAERT-Jean-Pierre-Jogar-Representar)

[Representar](https://pt.scribd.com/document/378214159/RYNGAERT-Jean-Pierre-Jogar-Representar)>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e

Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/doc/312416056/Improvizacao-para-o-teatro-Viola-Spolin>>.

Acesso em: 14 dez. 2022.

SOARES, Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. In: TELLES,

Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). **Cartografias do Ensino do Teatro**. EDUFU,

2009, p. 49-59. Disponível em: <<http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/cartografias-do-ensino-do-teatro>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SOUSA, Maria Daniela Pereira. **MANDALAS ou O CÍRCULO MÁGICO: UMA ABORDAGEM EM CONTEXTO EDUCATIVO.** (Mestrado em Educação Artística), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9929>>. Acesso em: 14 dez. 2022.