



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Artes Cênicas – CEN

Carolina De Oliveira Braga

**O JOGO, A COMICIDADE E A SALA DE AULA VIRTUAL:
Uma reflexão das práticas teatrais sob o olhar da Pedagogia do Pertencer no
Centro Educacional Fundamental 405 Sul.**

Brasília
2021

Carolina De Oliveira Braga

**O JOGO, A COMICIDADE E A SALA DE AULA VIRTUAL:
Uma reflexão das práticas teatrais sob o olhar da Pedagogia do Pertencer no
Centro Educacional Fundamental 405 Sul.**

Trabalho de conclusão do curso de
Licenciatura em Artes Cênicas - apresentado
ao Departamento de Artes Cênicas do
Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Érico José Oliveira

Brasília

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu querido orientador Dr. Érico José Oliveira, por me acompanhar, me ajudar e me tranquilizar nessa jornada.

Agradeço a minhas guias Dr^a Ângela Barcellos Café e Dr^a. Fabiana Marroni pelos ensinamentos, pelas conversas e pela tamanha dedicação à arte da docência.

Agradeço ao mestre Joselito Eduardo Sampaio pelo compartilhamento de suas experiências na Residência Pedagógica.

Agradeço a meus pais, meus primeiros professores, que sempre me levaram ao teatro e me incentivaram a seguir meus desejos.

Agradeço a minha irmã Luísa Braga por ser minha primeira parceira de cena, de aprendizado e de vida.

Agradeço a Universidade de Brasília pela honra e pela oportunidade de poder fazer parte de sua história.

Agradeço a CAPES pela realização do programa nacional Residência Pedagógica que me possibilitou escrever o presente trabalho.

Agradeço ao Centro de Ensino Fundamental 405 Sul e a todos os jovens estudantes pela vivência e aprendizado.

Agradeço a todas e todos meus companheiros do Departamento de Artes Cênicas por serem parte da nossa história.

RESUMO

Essa pesquisa propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas na aula de artes dos 6^o e 7^o anos no Centro de Ensino Fundamental 405 Sul. As aulas fazem parte do programa nacional Residência Pedagógica realizado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob supervisão da Dr.^a Ângela Café, professora na Universidade de Brasília (UnB), e do professor preceptor Joselito Eduardo Sampaio atuante como professor da educação básica no GDF.

Farei uma reflexão sobre as vivências em sala de aula virtual a partir da abordagem da Pedagogia do Pertencer proposta por Sampaio. O foco da pesquisa são as possibilidades pedagógicas da comicidade na aula de teatro.

Pretende-se pesquisar possibilidades para estimular o processo de aprendizagem da linguagem teatral por meio do prazer e envolvimento que acredito que a comicidade pode proporcionar na aula de artes aos participantes.

Para tanto, me inspiro na dissertação de mestrado do professor Joselito Sampaio “Pedagogia do Pertencer” (2020) e na dissertação de mestrado do professor Elison Franco “Por Uma Pedagogia Teatral Cômica” (2014), ambos ex-alunos da Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Aula Virtual; Comicidade; Pedagogia; Pertencer; Teatro; Ludicidade; Jogo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO I – INÍCIO DA JORNADA.	9
CAPÍTULO II – PERCORRENDO O CAMINHO.	20
2.1 Primeiras Ideias.	20
2.2 Brincar, jogar e criar.	24
CAPÍTULO III – O CAMINHO CONTINUA.....	29
3.1 Enfim, a prática!.....	29
3.2 “Seu microfone está mutado” e outras particularidades da aula virtual.....	38
INCONCLUSÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

INTRODUÇÃO

Não me lembro da primeira vez que fui ao teatro, assim como não me lembro da primeira vez que vi o mar. A arte e a comicidade sempre estiveram em minha vida. Provavelmente as primeiras piadas que aprendi foram com meu pai, o “tio do churrasco”. Jogos e brincadeiras também fizeram parte da minha formação como pessoa, artista e arte-educadora. Desde criança tive o privilégio de ir a teatros, contações de histórias, circo, shows de música e galerias de arte. Nesse percurso, a comédia e ludicidade me marcaram profundamente.

Por esse motivo escolhi observar a prática docente a partir de um olhar da comicidade e dos jogos lúdicos. Acredito no poder do riso, pois entendo que ele cria um ambiente prazeroso, fortalece laços entre os envolvidos e promove o autoconhecimento à medida que perdemos o medo do ridículo e exploramos nossa expressividade.

Minhas observações são inspiradas na dissertação do professor e artista Elisson Franco “Por uma pedagogia teatral cômica” (2014) defendida na Universidade de Brasília. Em seu texto, o autor propõe, baseado em suas experiências como ator, professor e palhaço, princípios para o desenvolvimento de uma pedagogia teatral por meio do cômico objetivando encontrar possibilidade de comunicação e produção de conhecimento (2014, p.20).

Dessa forma, acredito que rir é também comunicar. E é preciso salientar que, mesmo que em sala de aula o riso não esteja presente todo o tempo, a comicidade se faz presente no prazer de jogar e na liberdade de se expressar criativamente ainda que no silêncio.

Na proposta de Franco (2014) a comicidade também vai além do gênero teatral comédia e representa a criação de um ambiente favorável à liberdade pessoal para que haja disponibilidade dos estudantes para o jogo teatral e para a descoberta da linguagem cênica. Além disso, compreendo que o jogo cômico estimula o participante a desenvolver sua espontaneidade, suas habilidades pessoais e a habilidade de improvisar que é tão cara à linguagem teatral. Segundo Viola Spolin:

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres [...] A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a

experimental e adquirir autoconsciência (autoidentidade) e autoexpressão. A sede de autoidentidade e autoexpressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral (SPOLIN, 1987, p.6).

Acredito que ampliando possibilidades de autoexpressão, podemos ampliar a possibilidade de intercomunicação. Entendo que o ambiente escolar deve suscitar o desenvolvimento do convívio social, da solução de desafios, da comunicação e do autoconhecimento. Nessa perspectiva, o jogo teatral é muito bem-vindo na sala de aula. O cômico, por sua vez, pode ajudar na autodescoberta e na disponibilização para o jogo.

Para discorrer um pouco mais sobre o poder do riso, retorno ao meu próprio início: nasci na cidade Rio de Janeiro, vim residir em Brasília em 2006, aos 10 anos de idade. Ainda guardo em minha memória as primeiras lembranças de onde morei. Rio, famoso por ser a cidade maravilhosa, também pode ser profundamente feio. Lembro-me dos lixões, dos emaranhados de fios elétricos, da violência iminente e dos esgotos a céu aberto rodeados pela mata atlântica. Eu gostava de passar acompanhada de minha mãe por um rio de esgoto no bairro de Jacarepaguá, pois naquela época me impressionavam as grandes tubulações e os muros de grafite que o envolviam.

Talvez essas marcas tenham me levado a admirar as contradições da vida. O humor para mim é uma profunda expressão dessas contradições humanas. Os contrastes, as quebras de expectativas, a sobreposição de significados, podem, em várias situações, transformar algo em risível. É assim que o riso revela o mais divino e o mais deplorável do ser humano.

A escola, é claro, não poderia ficar livre de contradições. Uma das primeiras contradições a serem observadas na escola, que, infelizmente, não é cômica, está entre o que é previsto por lei e o que é de fato efetivado. A constituição brasileira de 1988 afirma que a educação básica é um direito de todos os cidadãos, entretanto ainda no ano de 2021 a educação brasileira não é plena, visto o grande número de evasão escolar e seu aumento considerável durante a pandemia de Covid-19.

Na Residência Pedagógica, estamos observando e regendo aulas no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 405 Sul para 6º e 7º anos orientados pelo professor

preceptor Joselito Sampaio. Certamente, o CEF 405 também possui suas próprias contradições e desafios, a começar pelo contexto de pandemia.

O CEF 405, esteve como todas as escolas públicas do DF, entre o período de 2020 e 2021, em regime de aulas virtuais. Essa situação exigiu que os professores adaptassem suas aulas que seriam presenciais ao ambiente virtual. Surgem, então, dificuldades de conexão de internet, dificuldades de comunicação ou navegação nas plataformas digitais.

Entretanto, por vezes, algumas situações, de certa forma cômicas, acontecem para diluirmos nossas frustrações com o meio virtual. Em quase todas as aulas, precisamos avisar que alguém está a tempos falando com o microfone desligado, ou um gato de estimação se coloca à frente da *webcam*, ou alguém se diverte usando planos de fundo virtuais coloridos. Situações como essas poderiam ser incômodas, porém, em uma aula de artes, temos a oportunidade de acolhê-las, jogar com elas e transformá-las. É possível propor jogos que utilizem o recurso de plano de fundos, podemos interagir com o bichinho que apareceu na câmera, fazer um improviso, usar gestos quando um microfone falha, enfim são inúmeras as possibilidades de ressignificação de obstáculos.

A Residência Pedagógica é um programa nacional realizado pela CAPES que visa aprofundar a experiência que seria do estágio obrigatório, porém com uma carga horária muito mais ampla. Os residentes estagiam todos na mesma escola e sob a supervisão do mesmo orientador podendo trabalhar em grupos ou não, além de estarem em diferentes turmas. Segundo o edital elaborado pela Universidade de Brasília:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por finalidade induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do (a) estudante de licenciatura na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (UNB, 2020, p.1).

A Residência Pedagógica do Departamento de Artes Cênicas da UnB foi orientada pelo professor preceptor Joselito Sampaio, que é efetivo no CEF 405 Sul, e

pela Dr.^a Ângela Barcellos Café até a conclusão do segundo módulo em Novembro de 2021. O programa iniciou-se no ano de 2020, em outubro, e será concluído em abril de 2022, sendo dividido em três módulos, totalizando 414 horas. O terceiro módulo da Residência Pedagógica foi assumido pela Dr.^a Fabiana Marroni.

Acompanhei duas turmas de 6º ano e uma turma de 7º ano. Inicialmente observei as aulas do professor Sampaio e no final do primeiro bimestre comecei a reger aulas para essas turmas juntamente com meu companheiro residente Richarde Rodrigues, ao longo de cinco semanas.

Por meio da observação e da regência de aulas, pude experimentar, junto com os estudantes e com o professor Joselito Sampaio, possibilidades pedagógicas relacionadas à comicidade e aos jogos. Nosso foco metodológico são os jogos teatrais adaptados para virtualidade com o objetivo de familiarizar os estudantes com a linguagem teatral, posto que a maioria não costuma fazer nem frequentar teatros, bem como desenvolver a capacidade expressiva de cada um.

Pude observar estratégias que melhor funcionaram e outras que precisam ser recriadas. Nosso planejamento precisou ser adaptado a situações imprevistas que surgiram. Entretanto, mesmo havendo situações de dificuldades a serem superadas, principalmente devido a realidade virtual ou desmotivação e timidez dos estudantes, conseguimos jogar, aprender, dialogar, criar artisticamente e nos divertir.

O professor Joselito Sampaio busca desenvolver em suas práticas em sala de aula o que chamou de “Pedagogia do Pertencer”. Em 2020, ele concluiu sua dissertação de mestrado pelo programa PROF-ARTES da Universidade de Brasília e compartilhou na Residência Pedagógica sua pesquisa.

Segundo Sampaio (2020), Pedagogia do Pertencer é uma abordagem onde as necessidades particulares dos estudantes e suas bagagens histórico-afetivas apontam que práticas e conteúdos serão abordados em aula. Seu objetivo é que o estudante se perceba agente de sua própria pesquisa, assim proporcionando ao estudante autonomia sobre sua aprendizagem e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento.

Dessa forma, observando as aulas do professor Sampaio, busco também integrar em minhas práticas como professora a abordagem proposta por ele. Observo que os estudantes no 6º e 7º ano possuem grande necessidade de falar e de se expressar em suas individualidades além de interagir entre si, ou seja, socializar. Por esse motivo, eu e meu parceiro buscamos desenvolver aulas práticas em que os estudantes tivessem prazer em jogar e liberdade para desenvolver autoconhecimento através de jogos teatrais em grupo.

Inspirada pela dissertação de mestrado do professor Elison Franco (2014) e pela dissertação de Joselito Sampaio (2020), acredito que o jogo e a comicidade podem proporcionar um espaço favorável ao desenvolvimento da autonomia criativa e à aprendizagem da linguagem teatral. Nos capítulos a seguir, discorrerei mais profundamente sobre as práticas pedagógicas realizadas no CEF 405 Sul durante a Residência Pedagógica e sobre possibilidades para futuras aulas.

CAPÍTULO I – INÍCIO DA JORNADA.

Desde o ano de 2020 as aulas da rede pública aconteceram virtualmente. Somente no segundo semestre de 2021 as aulas retomaram o regime semipresencial. Nessa pesquisa, abordarei o período virtual das experiências.

Assim, a primeira aula virtual que observei no CEF 405 Sul foi da turma 6ºD. Essa também foi a primeira aula que o professor Joselito Sampaio deu na escola, pois era seu primeiro dia. Sampaio veio transferido do Centro de Ensino de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS).

Há alguns anos Sampaio trabalhava lá, então, para o professor, assim como para mim, era o início de uma nova experiência com outra faixa etária. Antes adultos, agora crianças e adolescentes.

Entre os 6º anos há um diferencial. Os estudantes dessas turmas não se conhecem presencialmente, pois também é seu primeiro ano na nova escola. Isso acontece porque os estudantes do 6º ano vieram de outras instituições, já que as escolas no DF são divididas entre fundamental 1, fundamental 2 e ensino médio.

Para todos nós foi uma novidade. Os alunos já haviam começado suas aulas há algumas semanas, quando Joselito Sampaio e os residentes chegaram. Em turmas presenciais o comum seriam turmas com 35 a 40 alunos e aulas duplas de uma hora trinta minutos, porém as turmas virtuais, no geral, têm entre 15 e 20 alunos de 11 a 13 anos e as aulas duplas totalizam 60 minutos. Como a plataforma de vídeo-chamada tende a “*delays*”¹, as conversas necessitaram de uma ou duas aulas duplas para serem concluídas.

Observei que, como acontece na maioria das escolas públicas do DF, mesmo a escola sendo localizada no Plano Piloto, boa parte dos estudantes mora em diversas regiões periféricas do DF. A classe social e econômica dos estudantes é variada. Alguns tem mais acesso à internet e melhores equipamentos, outros tem uma internet bastante instável.

A meu ver, a questão do acesso à internet ganhou ainda mais importância nos anos de 2020 e 2021 durante o isolamento social. De acordo com os autores Brum, Magalhães e Wolffenbuttel (2021, p.9), a pandemia de Covid-19 escancarou a

¹ *Delay* é uma expressão utilizada para referir a atrasos causados por falha na conexão de internet.

desigualdade de aprendizagem e a discrepância entre o sistema público e o privado de ensino da Educação Básica. Os autores explicitam a situação nacional:

Segundo dados divulgados no mês de maio de 2020, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), só no Brasil um número de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária de 9 a 17 anos, não tem acesso à internet em casa. Esse índice corresponde a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária, conforme a notícia divulgada por Mariana Tokarnia, no site da Agência Brasil (BRUM, MAGALHÃES e WOLFFENBUTEL, 2021, p.13).

Nesse contexto, é necessário levar em consideração as dificuldades da turma com relação aos equipamentos eletrônicos e acesso à internet. O *chat*² da plataforma que usamos, o *Google Meet*³, é um recurso muito utilizado por aqueles que não têm microfone ou câmera disponível. Buscamos, então, adaptar as atividades para que todos pudessem participar, mesmo que só pelo *chat*, embora sempre incentivados a participar com câmeras e microfones abertos. Há alguns estudantes com deficiência intelectual ou deficiência visual. Para eles e elas, as atividades também são adaptadas conforme a necessidade específica.

Visando facilitar a comunicação entre professor, estudantes e famílias, Joselito Sampaio disponibilizou seu número de *WhatsApp*⁴ para as turmas, podendo ser usado para dar informes, tirar dúvidas e receber trabalhos pela rede social, além da plataforma oficial do GDF. Essa é uma tentativa de se aproximar dos estudantes e de suas respectivas famílias, posto que nem todos têm facilidade em utilizar a plataforma *Google Classroom*, que é a plataforma oficial da educação básica do GDF atualmente.

Apesar de ser trabalhoso manter grupos no *WhatsApp* e responder um a um, essa comunicação se torna mais direta que pela plataforma oficial. Por vezes, a família também entra em contato para acompanhar e saber como está sendo o desempenho dos seus filhos na escola.

Acredito que o acompanhamento dos responsáveis se faz ainda mais necessário diante da situação de aulas virtuais, pois enquanto estávamos todos em sala de aula presencial, o professor podia acompanhar de perto os estudantes. Inclusive observar e apoiar aqueles que demonstram menos motivação ou mais dificuldades de aprendizagem. Sampaio⁵ nos explicou que tem sido desafiadora essa situação, pois muitas vezes os estudantes acabam se distanciando tanto por câmeras

² *Chat* é uma expressão utilizada para referir a uma sala virtual de bate-papo escrito.

³ *Google Meets* é uma plataforma de videoconferência.

⁴ *WhatsApp* é um aplicativo eletrônico de conversa.

⁵ Reunião realizada via plataforma *Google Meets* dia 31/03/2021.

fechadas, quanto por pouca participação oral e escrita (no *chat*), ou ainda saindo da sala virtual antes do término da aula. Cabe, então, à família ajudar o professor a acompanhar os estudantes. Segundo os autores Brum, Magalhães e Wolffenbuttel:

Uma vez que o contato físico foi substituído pelo virtual e o/a professor/a, de certa forma, que tinha o acompanhamento diário dos/as estudantes foi sucedido pelos/as responsáveis, pais, irmãos/as, avós/as, tios/as, vizinhos/as, com os quais as crianças e adolescentes passam, agora, a maior parte do tempo. Sob um viés da práxis educativa, sabe-se que a ausência da figura do/a professor/a poderá dificultar o bom andamento do processo de aprendizagem (BRUM, MAGALHÃES e WOLFFENBUTTEL, 2021, p.11).

Assim, nas duas primeiras semanas de aulas, nos adaptamos ao formato virtual, à plataforma e às vídeo-chamadas. Percebemos como seriam as aulas. A meu ver, não é positivo obrigar os estudantes a abrirem suas câmeras e microfones, especialmente nos primeiros contatos, mas é importante incentivá-los a estarem participativos para que possa haver envolvimento da turma com a aula.

Começamos conversando com as turmas para conhecer os estudantes e perceber qual seus interesses e necessidades. Sampaio, em todas as turmas, perguntou, um a um, seus nomes, idades, onde moram e perguntou também se já haviam estudado em escolas parques anteriormente, se praticam algum tipo de arte, esporte ou atividade expressiva, como culinária, por exemplo.

Joselito Sampaio⁶ explicou às residentes que pergunta sobre a Escola Parque por dois motivos: primeiro para fazer uma avaliação diagnóstica do nível de contato com a arte dos estudantes, e segundo para já conectá-los afetivamente com a aula de artes, pois muitos têm uma boa referência afetiva da Escola Parque como lugar de criatividade, fruição e lazer.

Em sua dissertação sobre a Pedagogia do Pertencer (2020), Sampaio escreve que tudo começa pelo afeto, como se fosse uma mola propulsora. Segundo ele, pela afetividade se constrói um ambiente de respeito entre todos os envolvidos.

O aspecto afetivo e relacional é importante para que a alteridade cumpra o seu papel, entretanto é prudente que isso se transforme em prática pedagógica em artes cênicas.

Faço isso perguntando de onde cada um veio e o que quer, o que gostaria de fazer e de estudar. Apresento as propostas que estão ao meu alcance e da escola em que estamos. E isso também é dinâmico, pois ano após ano, a minha atividade como professor, vai ampliando o meu repertório de possibilidades técnicas e relacionais, de maneira em que mais e mais portas vão se abrindo, antes desconhecidas e fechadas na escola (SAMPAIO, 2020, p.41).

⁶ Reunião realizada via plataforma *Google Meets* dia 31/03/2021.

Dessa forma, descobrimos que a maioria dos estudantes já frequentou escolas parques. Mas, mesmo entre os que não frequentaram a Escola Parque, são poucos os que nunca tiveram contato algum com práticas artísticas dentro da escola.

Para contextualizar, a Escola Parque é fruto do projeto de Anísio Teixeira e foi inaugurada nos anos 1960 em Brasília. Atualmente os estudantes do ensino fundamental I a frequentam uma vez por semana fazendo atividades esportivas, artísticas e culturais.

Sua principal finalidade é contribuir para a formação integral dos estudantes oportunizar o experimento e a produção artística, cultural e esportiva. Além disso, procura meios para tornar a Escola Parque centro irradiador e produtor de esporte e cultura com maior oferta de serviços públicos e gratuitos para a comunidade nos seus espaços e equipamentos, como quadras esportivas, galerias, bibliotecas, teatros e cineclube (COUTINHO; MILITÃO e PEREIRA, 2011, p. 221).

Infelizmente, segundo as autoras Coutinho, Militão e Pereira (2011), a descontinuidade em políticas públicas fez com que o plano original de Anísio Teixeira não efetivasse. A Escola Parque deveria ser um projeto nacional e para todo ensino básico, não só fundamental anos iniciais. Ainda assim, nem todos os estudantes do fundamental de Brasília têm acesso a uma Escola Parque, principalmente porque a maioria das escolas parques ficam no Plano Piloto e não há escolas parques suficientes para atender à demanda.

Feito o parêntese, seguindo as aulas de Joselito, o professor perguntou a cada estudante o que eles gostam de fazer em casa, que práticas artísticas eles fazem, se praticam esportes ou se têm algum *hobbie*. Ele também perguntou o que gostariam de fazer e aprender na aula artes.

Joselito faz essas perguntas para conhecê-los melhor e entender que práticas podem ser propostas às turmas. Conforme os estudantes vão expondo seus interesses, Joselito sugere temas relacionados. Por exemplo, uma das estudantes disse que gosta de tocar piano, então Joselito sugeriu estudarmos com ela Chiquinha Gonzaga, grande pianista brasileira.

Pude observar, que nas práticas da Pedagogia do Pertencer a ideia é de que a afetividade e a alteridade, ou seja, as trocas com estudantes, gerem inicialmente os conteúdos a serem abordados, e não o contrário. Sampaio afirma: “é como se a trajetória do estudante fosse o combustível propulsor para ele iniciar um processo “trajetivo” ao lado do professor” (2020, p.21).

Em uma das reuniões pedagógicas⁷ entre Sampaio e residentes, o professor explicou que na sua prática pedagógica o foco sempre é na prática expressiva corporal dos estudantes, ou seja, o foco é no viver corporalmente a ação. Assim, mesmo quando o estudo é sobre uma pintura, uma escultura, um instrumento musical ou mesmo um jogo teatral, o foco é no ato de criar, na fisicalidade do corpo e no estado performativo. Dessa forma, ele diz que o importante nas aulas não é necessariamente o produto criado, mas o ato da criação em si. Sendo assim, compreendo que o professor Joselito aborda as artes por um olhar cênico.

Em sua dissertação Joselito Sampaio cita Bião para elucidar o papel da expressividade corporal na Pedagogia do Pertencer:

O fundamento essencial e existencial da teatralidade se encontra na dimensão que aquele “estudante” se expressa, recheado ou não de verdades. Mas o que interessa, então, neste ato educativo é a prática expressiva corporal “mais ou menos consciente”, como lhe aprouver. Proporcionando, mesmo que profusamente, uma reflexão daquele estado anterior para uma ampliação de seu repertório expressivo (BIÃO apud SAMPAIO, 2020, p.22).

Acredito que essa abordagem, especialmente na educação básica, é interessante pelo contexto do ensino de artes no Brasil, pois mesmo que os documentos oficiais prevejam profissionais específicos para cada linguagem artística, na prática é comum que professores de artes cênicas, música etc. sejam obrigados a exercer certa polivalência em suas aulas devido a falta de profissionais especializados e políticas públicas adequadas.

No Currículo Em Movimento Fundamental Anos Finais, na introdução do capítulo de Artes Cênicas, podemos ler:

Com o crescimento do movimento Arte-Educação nos anos 1980 e 1990, a Arte se fortalece como componente curricular, sendo regulamentada pelo art. 26, §2o da LDB de 1996 (BRASIL, LEI no 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que determina que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esse cenário aponta para uma reflexão crítica, pois, embora a disciplina Arte exista na lei, seu processo histórico exige a prática de um professor polivalente, que deve ministrar todas as linguagens artísticas. (GDF, 2019, p.)

De fato, essa é uma grande dificuldade com que os professores de artes precisam lidar logo que começam a docência. Sampaio é graduado em Artes Cênicas

⁷ Reunião realizada via plataforma *Google Meets* dia 31/03/2021.

pela Faculdade Dulcina de Moraes, mas apesar de sua formação específica, ele opta por abordar diferentes linguagens artísticas, pois a Pedagogia do Pertencer é proposta pelo ponto de vista da Etnocenologia. Segundo Sampaio:

Para a Etnocenologia, a espetacularidade não se define somente como o evento artístico ou a proposição de técnicas corporais e cenográficas para a execução desses acontecimentos. Os rituais religiosos, ora festivos, carnaval, desfiles, práticas esportivas, palanques políticos e toda a sorte de acontecimento humano através de seu corpo alcançam status de espetacularidade. Mas também, os atos solitários, como rezar, cozinhar, escovar os dentes, ou se reunir com os amigos também podem atingir o rigor de uma análise estética abarcada por valores espetaculares dependendo do olhar do observador (SAMPAIO, 2020 p.15-16)

Então, mesmo que a prática da polivalência das artes na educação básica necessite ser questionada e repensada, e por mais que a abordagem de diferentes artes e atividades expressivas seja desafiadora, compreendo que a Pedagogia do Pertencer permite uma abordagem ampla de linguagens. Independente da área artística, Sampaio busca manter um olhar performativo, pois seu foco, como escrito anteriormente, é no ato expressivo da criação em si.

Sampaio escreve que a não hierarquização entre expressões pode contribuir

[...] para o fortalecimento conceitual da nomenclatura Pedagogia do Pertencer, pois a bagagem afetivo-histórica prévia que este indivíduo carrega consigo possa, talvez, se transformar em saberes de sala de aula em artes cênicas. E, quiçá, este estudante olhe para sua própria trajetória com mais orgulho e reconheça o seu lugar de fala como algo único e relevante. E que seus conhecimentos sejam assimilados também como assunto escolar, e, a partir dali, sejam ampliados a seu bem querer e benefício (SAMPAIO, 2020, p.17-18)

Assim, seguindo a lógica do pertencimento e buscando a autonomia dos estudantes, nas primeiras aulas, o professor Sampaio perguntou aos estudantes que práticas artísticas eles fazem em seu cotidiano e o que gostariam de estudar na aula de artes para dessa forma podermos avaliar melhor o planejamento das aulas.

A maioria dos estudantes se interessa por pintura, desenho, animes, mangás, desenhos animados, vídeo, fotografia. Alguns se interessaram por teatro, música e até mesmo palhaçaria quando foi sugerida pelo professor. Então, de acordo com o interesse individual dos estudantes, Joselito Sampaio formou grupos de estudos em áreas específicas em cada turma. Surgiram grupos de teatro, teatro-dança, desenho,

jogo de *Minecraft*⁸ e audiovisual. Os estudantes podem escolher trocar de grupos ou tema a cada bimestre, possibilitando experiência em mais de uma linguagem.

Assim, ficou combinando que os residentes poderiam orientar os grupos em *meetings* específicos. Como o foco da minha abordagem é a comicidade e os jogos teatrais, fiquei responsável, juntamente com meu companheiro Richarde Rodrigues, por orientar os grupos de teatro.

Entendo que a divisão de grupos por interesse faz sentido à medida que a Pedagogia do Pertencer, proposta por Joselito Sampaio, é uma abordagem em que as necessidades particulares dos estudantes e suas bagagens histórico-afetivas apontam que práticas e conteúdos serão abordados em aula. Seu objetivo é que o estudante se perceba agente de sua própria pesquisa, adquirindo autonomia sobre sua aprendizagem. Para Sampaio:

Se, por algum instante, esse interesse despertado se transforme em ação expressiva por parte do estudante, daí, enfim, foi dada a largada em busca da autonomia deste. E então, o próximo passo será levá-lo à compreensão de que ele é o sujeito de sua própria pesquisa, e deve apropriar-se do seu objeto (SANTA BRÍGIDA apud SAMPAIO, 2020 p.21)

Dessa forma, considero que propiciar a escolha dos estudantes por quais grupos querem participar é um início para despertar o interesse em novas descobertas e ao mesmo tempo dialogar com seus saberes e desejos prévios. Entendo que o ponto de partida da aprendizagem é o próprio estudante, e a partir de seus saberes prévios e de sua vontade, constroem-se juntos novos saberes em sala de aula.

Por fim, voltando às primeiras semanas de aula, Joselito pede aos estudantes que escrevam à mão em um papel a resposta para as seguintes perguntas: O que você gosta de fazer? O que você gostaria de fazer na aula de artes?

O professor Joselito Sampaio⁹ diz que todas as práticas de sala de aula passarão por uma atividade escrita à mão, pois além da escrita manual ser uma ação corporal expressiva (2020, p.36), ela estimula os estudantes a organizarem suas ideias e se apropriarem de seu discurso. Acredito que treinar a escrita pode ajudar a pessoa a se comunicar em diversos âmbitos, inclusive oralmente, pois o esforço de organizar os pensamentos leva a melhor comunicação e autoexpressão.

⁸ Jogo eletrônico popular entre jovens.

⁹ Aula realizada via plataforma *Google Meets* dia 29/03/2020.

Por meio da escrita, Joselito Sampaio¹⁰ deseja que os estudantes se sintam donos das próprias palavras e donos do chão onde pisam. Dessa forma, essa prática está ligada à autoestima e à autonomia do estudante. Além disso, Sampaio acredita que a caligrafia como ato expressivo corporal é uma marca pessoal de construção da identidade da pessoa. Entendo que pedir aos estudantes que respondam novamente às perguntas da aula por escrito é uma forma de estimulá-los a reafirmarem seu discurso aprofundando um pouco mais suas reflexões sobre si mesmos.

Penso que proporcionar um espaço criativo e dar liberdade para os estudantes escolherem seus interesses será muito importante para a formação da autonomia e do pensamento crítico deles. Joselito Sampaio compartilhou com as residentes que o período de ensino fundamental II é quando a criatividade da criança começa a ser podada. Em suas palavras¹¹: “No sexto ano o estudante senta na carteira e não se levanta mais”. Por esse motivo penso que a prática corporal é extremamente importante, pois em outras disciplinas as inteligências corporais, emocionais, sociais e criativas comumente são negligenciadas. Para o professor Joselito Sampaio¹²: “a aula de artes é fonte de oxigênio, é o espaço onde os jovens estudantes têm a chance de não perderem sua alma”.

Nas primeiras aulas, pude observar que os estudantes, em sua maioria, ficaram bastante animados ao compartilharem seus interesses com a turma. Os que já haviam desenhado por exemplo, logo abriram suas câmeras para mostrar suas obras de arte ao que os colegas de turma também reagem empolgados. Então, acredito que serão muito ricas as atividades e os compartilhamentos.

Também acredito ser interessante notar que o professor Joselito Sampaio busca estabelecer uma relação mais horizontalizada com estudantes que um professor tradicionalmente costuma ter, pois ele leva em consideração a bagagem histórico-cultural dos estudantes e seus desejos. Ele costuma demonstrar que, mesmo sendo professor, ele não está tão distante da realidade dos estudantes. Por exemplo, ele também gosta de animes como “Naruto”, também gosta de fantoches, gosta de dançar, de tirar fotos entre outras atividades em comum. Aproveitei também para compartilhar meus interesses em comum com os estudantes. Um dos estudantes, por

¹⁰ Aula realizada via plataforma *Google Meets* dia 29/03/2020.

¹¹ Reunião realizada via plataforma *Google Meets* dia 31/03/2021.

¹² Reunião realizada via plataforma *Google Meets* dia 31/03/2021.

exemplo, demonstrou interesse em trabalhar com bonecos, pois tem um fantoche em casa. Rapidamente mostrei a ele que também tenho bonecos de luva em casa para fazer cenas. Então a turma riu da “bobeira” do meu boneco alienígena que apresentei na sala do *Google Meeting*. Penso ser esse um pequeno exemplo de como professora e estudantes são afetados e afetam em sala de aula.

Pensando em criar aulas que estimulem a criatividade e a expressividade, em contraponto com outras disciplinas que, por vezes, pedem silenciamento e decoração de informações, comecei a imaginar e planejar como eu poderia elaborar as práticas teatrais com os estudantes do grupo de teatro.

Acompanhada de Richarde Rodrigues, pensamos em adaptar jogos presenciais para a realidade virtual e brincar com objetos que os estudantes tenham em casa, agora que já tínhamos começado a nos familiarizar com as turmas.

Após o planejamento das sequências pedagógicas, Richarde e eu tivemos a oportunidade de reger cinco semanas de aulas práticas para os grupos de teatro do 6º e 7º anos. No decorrer de nossa jornada, observei a comicidade se fez presente, a meu ver, de forma fluida em muitos dos jogos. Ela costuma favorecer a descontração e a liberdade para jogar. Acredito que o bom-humor pode estimular o relaxamento necessário para a descoberta de novas possibilidades expressivas, principalmente àqueles que estão acostumados à necessidade de “ficar quietos” em tempo integral.

Escrevo isso, pois a ordem comum de “fazer silêncio” na sala de aula presencial também se aplica na sala virtual. Em uma das aulas¹³, um dos nossos estudantes nos contou que alguns professores costumam bloquear o *chat* da plataforma de vídeo-chamada e “mutar” os microfones para manter a ordem. Acredito que para estudar e aprender, especialmente em grupo, é preciso disciplina e colaboração. Realmente a interação entre os estudantes pode ser, por vezes, desafiadora. Entretanto, a meu ver, engajamento na sala de aula, não é sinônimo de silenciamento total.

A professora e artista Ângela Café (2015) escreve que a disciplina é um processo colaborativo. Ou seja, não são os estudantes que são impositivamente disciplinados pelos professores, mas há a necessidade de que haja um acordo entre as pessoas sobre condutas em sala de aula. Segundo a autora: “A diferença está no fato de que a disciplina deixa de ser uma obediência cega a regras impostas e passa

¹³ Aula realizada dia 26/04/2021 no sexto ano via plataforma *Google Meets*.

a ser um valor que dá significado e direção a todo o sistema educativo” (CAFÉ, 2015, p.12).

Dessa forma, compreendo que os estudantes têm necessidade de se expressar e precisam ser estimulados a falar, a criar e a expor suas opiniões de forma crítica. Isto não significa estimular “o caos” na sala de aula, acredito que é possível buscar canalizar a energia dos estudantes para exercícios criativos, ao mesmo tempo que se busca construir conjuntamente uma disciplina de respeito e colaboração.

Por exemplo, em uma aula¹⁴ sobre a arte e história do DF, o professor Joselito Sampaio trouxe o tema das descobertas de ossadas de dinossauros nas terras do centro-oeste, da pintura rupestre até chegar na arquitetura de Oscar Niemeyer e nos jardins de Burle Marx, além de passar por outras expressões artísticas da nossa cidade, Brasília.

Durante essa aula, alguns estudantes abriram os microfones para falar, principalmente, sobre dinossauros que os impressionam. Eles descrevem grandes animais, alguns estudantes até os imitam brincando. Observo que Joselito aproveita as participações para engajar a turma no tema.

Por vezes, os jovens empolgados abrem os microfones simultaneamente ou iniciam outras conversas, porém o professor costuma mediar as relações para que eles tenham espaço de fala, ao mesmo tempo que cuida para que a aula não perca seu objetivo. Assim as aulas ganham, a meu ver, um ar descontraído e participativo, enquanto equilibram a energia e a participação dos estudantes.

É certo que nem sempre todas as aulas são fáceis de mediar, algumas situações podem ser difíceis, porém acredito que podemos tentar fazer o melhor possível. Esse é um dos motivos de minha escolha para essa pesquisa, acredito que a abordagem na sala de aula através de jogos lúdicos e da comicidade pode ajudar na mediação em sala de aula, pois criam um ambiente no qual os estudantes podem se engajar, criar e ter prazer com suas próprias criações.

O jogo na aula de teatro é uma escolha recorrente entre muitos professores por diversos motivos. Acredito que uma de suas características fundamentais seja a liberdade para criar, e criar significa também dar sentido a própria vida. Sampaio, em sua dissertação observa:

[...] é através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um

¹⁴ Aula realizada em 26/04/2021 via plataforma *Google Meets*.

relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida (WINNICOUT Apud SAMPAIO 2020, p. 48).

Acredito que com uma abordagem afetiva e bem-humorada, nós residentes junto com os professores orientadores podemos criar um ambiente prazeroso e construtivo para estimular a criatividade e a sensibilidade dos estudantes.

Nos próximos capítulos vamos acompanhar o planejamento de aulas práticas de teatro e sua regência, bem como os conceitos de jogo, ludicidade e comicidade.

CAPÍTULO II – PERCORRENDO O CAMINHO.

2.1 Primeiras Ideias.

Após as primeiras semanas de aula, eu e meu parceiro começávamos a planejar nossas primeiras aulas práticas para os grupos de teatro. Enquanto isso, o professor Sampaio apresentava às turmas os assuntos que seriam abordados no bimestre.

Nessas aulas iniciais, Sampaio mostrou um pouco sobre a cultura de Brasília e sua origem. Observamos as cavalhadas, festa popular de Goiás, os projetos de Oscar Niemayer, Athos Bulcão e Burle Max, a história da migração dos candangos até as pinturas rupestres e ossadas de dinossauros do Centro Oeste.

Sampaio¹⁵ explicou às residentes que a intenção do material de estudo se iniciar pela história do DF é para que se estude o mundo a partir do nosso local, e assim se ter a sensação de que pertencemos à história. Considero essa escolha coerente com a proposta da Pedagogia do Pertencer no sentido de conectar a realidade individual e coletiva dos estudantes com o conteúdo abordado.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, questiona em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) uma educação que está desconectada da realidade concreta, em que apenas se lê e se decora informações, então ele indaga: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2002, p.17).

Dessa forma, compreendo que do conteúdo citado, que a princípio “cairia na prova”, poderíamos fazer diversas perguntas que nos instigariam a refletir. Por exemplo, poderíamos perguntar como são os lugares onde moram os estudantes e, a seguir, nos perguntaríamos por que as lindas áreas arborizadas e os coloridos azulejos do DF se concentram no Plano Piloto e não nas cidades ao redor? Entretanto, as aulas não foram por esse caminho, mas nos levaram a outros questionamentos.

Algumas intervenções dos estudantes nos fizeram pensar sobre o que é arte e onde ela está em nossas vidas. Em certa aula¹⁶, enquanto Sampaio discorria sobre a

¹⁵ Reunião pedagógica realizada via plataforma *Google Meets* no dia 03/05/2021 durante a Residência Pedagógica.

¹⁶ Aula realizada dia 27/04/2021 no sexto ano via plataforma *Google Meets*.

construção de Brasília, um jovem abriu seu microfone comentou com a turma que que essas aulas pareciam, na verdade, de história ou geografia, Joselito Sampaio respondeu que a arte está em todo lugar, e o rapaz concluiu: “então a gente sai ganhando três em um”, se referindo a arte, geografia e história.

Prosseguimos conversando sobre como a arte é mais ampla do que pode parecer e a expressividade humana se dá de muitas maneiras desde a pré-história. Por fim, Sampaio pediu aos estudantes que citassem alguns artistas locais. Surgiram alguns nomes como o grupo de rap Poesia Acústica, o cantor Renato Russo e outros.

Eu e Rodrigues, meu parceiro, consideramos muito importantes estes questionamentos: “o que é a arte? E onde está a arte?”. Assim, decidimos que seria proveitoso começar nosso planejamento com essas perguntas. Nossa escolha também se deu quando percebemos que muitas vezes os estudantes ligavam a palavra “artes” somente à ideia das artes visuais, pelo menos, dentro do contexto da escola. Por esse motivo, acreditamos que seria interessante ampliar esse conceito.

Observando as primeiras aulas teóricas¹⁷ de Sampaio, percebi também a necessidade dos jovens estudantes de se comunicar e socializar. Muitos conversavam no *chat* da aula síncrona. Reparei uma estudante perguntando a outra se ela gostaria de ser sua amiga, que felizmente respondeu “sim!”. Ainda bem, pensei. Depois, observei uma pequena enquete no *chat* sobre quem ganharia uma batalha: mamutes ou dinossauros? Essa pergunta eu não soube responder, mas fiquei feliz ao presenciar o potencial inventivo e lúdico dos estudantes. Imaginei, naquele momento, que daquela discussão seria fácil começar uma cena de teatro.

Em outra ocasião¹⁸, perguntei a um dos estudantes do sexto ano se eles tinham algum tipo de recreio virtual ou momento de socialização. Ele me respondeu que não, e que não podiam conversar pelo *chat* em certas aulas.

Considero o período da escola uma fase muito importante para a construção da identidade de uma pessoa, pois é pela interação e socialização com o mundo que compreendemos nossa identidade e a escola é um momento rico de encontro com pessoas diversas, tanto colegas estudantes, quanto professores e outras pessoas da comunidade escolar.

¹⁷ Aulas realizadas nos sextos e sétimos anos nos dias: 26, 27, 28/04 e 03/05/2021 via plataforma *Google Meets*.

¹⁸ Aula realizada dia 26/04/2021 no sexto ano via plataforma *Google Meets*.

Discorrendo sobre a relação professor-aluno e sobre a construção de identidade, a arte-educadora Ângela Café escreve “nós construímos os outros, que nos constroem; só o abrir-se, o expor-se, o amar, nos leva à construção de nossa identidade” (2015, p.5) e ela completa:

A pessoa humana relaciona-se com a família, no grupo, na sociedade. A educação (realidade - processo) é a forma pela qual a identidade de cada um é construída, desconstruída e reconstruída, ao mesmo tempo em que a sociedade segue também esta construção, desconstrução e reconstrução. (CAFÉ, 2015, p.5).

Sendo assim, acredito que tanto as aulas, quanto recreios e eventos escolares são espaços significativos para o encontro e para a aprendizagem, para a construção e reconstrução da identidade. Por esse motivo, busquei planejar, junto a Rodrigues, atividades que permitissem os estudantes a interagir em grupo e a se divertirem, posto que os estudantes estavam momentaneamente com poucos espaços para a socialização na escola em formato virtual.

Além disso, não deveríamos esquecer do valor dos momentos também do jogo, da brincadeira e da diversão. A escola não precisa ser somente produção de trabalhadores supereficientes e “bem-sucedidos”, mas um espaço prazeroso para o aprendizado.

O pesquisador Bakhtin (1987, p. 72) relembra que na história da Idade Média as recreações escolares e universitárias tiveram uma grande importância, pois coincidiam com festas, brincadeiras e riso, que podiam amenizar o caráter formal e tenso dos sistemas oficiais de ensino. Nesses momentos, os estudantes libertavam-se da seriedade das categorias do “eterno” e exploravam um mundo aberto e inacabado dominado pela alegria da renovação.

Considero que um mundo “inacabado” é essencial para a proposta da Pedagogia do Pertencer que estamos experimentando, pois só assim há espaço para descobertas, construção e reconstrução da identidade e dos nossos saberes, como vimos um pouco mais acima.

Por esse motivo, escolhi a comicidade como estímulo para as aulas, pois acredito que a partir de um “clima de riso” podemos criar um ambiente seguro e favorável para que os estudantes explorem o mundo que está em constante criação.

Nessa pesquisa uso a palavra “comicidade” para me referir à manifestação do cômico. No Dicionário de Teatro de Patrice Pavis podemos encontrar a seguinte definição de cômico:

O cômico não se limita ao gênero teatral comédia; é um fenômeno que pode ser apreendido por vários ângulos e em diversos campos. Fenômeno antropológico, responde ao instinto de jogo, ao gosto do homem pela brincadeira e pelo riso, à sua capacidade de perceber aspectos insólitos e ridículos da realidade física e social. (PAVIS, 2008, p.58).

Dessa forma, no planejamento de aulas, não exploramos o gênero comédia em si, da mesma forma que não estabelecemos a obrigação de criar exercícios que fossem exclusivamente cômicos, porém buscamos sempre o prazer de fazer teatro e atentei meu olhar para a manifestação da comicidade durante as aulas e suas reverberações nos estudantes e em nós professores.

Nesse sentido, é importante esclarecer que mesmo que um dos objetivos dos jogos trabalhados em aula fosse fazer rir, nem sempre o riso se faz presente. Porém, esse não é um problema, pois a comicidade está presente na própria diversão do jogo e na intencionalidade de fazer rir. Elisa Franco, em sua dissertação, elucida essa questão:

Por mais que o riso seja uma resposta que caracterize a manifestação do cômico, é a intencionalidade em produzi-lo que o evidencia. Em outras palavras, mesmo que não surja o riso, podem haver outras produções de sentido por meio de uma abordagem cômica que possibilitem averiguar sua comunicação e produção de conhecimento para o ensino-aprendizagem do teatro. De que modo? Creio que na instauração de um ambiente que favoreça a experiência teatral por meio da promoção da brincadeira e cultivo do riso na abordagem de algum tema ou conteúdo a ser estudado comicamente. (GARGIULO, 2014, p.23).

Ainda refletindo sobre a proposta das aulas, saliento o caráter social e comunicacional do riso. Logo na primeira aula¹⁹, ao convidar os estudantes para iniciar o aquecimento, começo dando um comando claramente absurdo: deem dois mortais para trás, duzentas abdominais e me tragam um pudim. Os estudantes riem da sugestão e reclamam que não conseguem fazer tudo isso, mas uma das meninas se apressa em dizer que sabe “plantar bananeira”. Pronto. Acredito que nesse momento estabelecemos uma certa ligação, um laço. Questiono-me se os jovens pensam consigo mesmos: “que professora doida”, mas já está criada a curiosidade para fazer o aquecimento “verdadeiro” que vem a seguir. Alguns já desejam mostrar suas habilidades, como “plantar bananeira” ou escalar o sofá. Assim, aos poucos, vamos construindo a noção de grupo por meio de jogos, conversas e partilhas de momentos.

Retornando ao Dicionário de Teatro de Patrice Pavis (2008) podemos ler que “o riso é ‘comunicativo’; quem ri necessita de pelo menos um parceiro para associar-

¹⁹ Aula virtual realizada dia 10/05/2021 na plataforma *Google Meets*.

se a ele e rir do que é mostrado [...] O riso pressupõe a determinação de grupos socioculturais e sutis relações entre eles. É um fenômeno social” (PAVIS, 2008, p.59).

Eu e Rodrigues logo observamos a não motivação dos estudantes para abrirem suas câmeras e microfones nas aulas. Entretanto, aos poucos fomos criando em conjunto as regras do nosso “jogo”, chamado aula de teatro. Em alguns momentos os estudantes se sentiram mais confortáveis, em outros momentos nem tanto. Foram poucas semanas de aula, mas pudemos vislumbrar caminhos pedagógicos acerca do que funcionaria ou não na aula virtual de teatro.

Decidimos realizar jogos que explorassem a comunicação oral e corporal, pois identificamos a necessidade dos jovens de se expressar. Um dos jogos mais requisitados pelos estudantes foi, por exemplo, o de contar histórias em grupo evidenciando assim seus desejos de criarem narrativas próprias.

2.2 Brincar, jogar e criar.

A princípio, eu e Rodrigues planejamos nossa sequência pedagógica com os principais objetivos de desenvolver a autoexpressão, a oralidade e familiarizar a turma com a linguagem teatral, pois nem todos tem o hábito de fazer ou frequentar teatro.

Em nossas três turmas (duas de sexto ano e uma de sétimo ano) os grupos de teatro formados ficaram em média com 5 estudantes cada um, a maioria meninas. Nossas aulas práticas foram de 60 minutos uma vez por semana durante cinco semanas. Sempre guiadas por mim e Rodrigues.

O pequeno número de estudantes nos possibilitou ter um contato mais próximo com cada um e nos atentar para as diferenças entre personalidades, porém ainda assim, ironicamente, não é simples estabelecer uma conexão virtual com as pessoas do outro lado da tela, principalmente quando não abrem suas câmeras com frequência e ainda mais se usam avatares de desenhos animados, em vez de suas fotos (que é a maioria dos casos dos estudantes).

Mesmo com a timidez, com a não motivação ou com a impossibilidade técnica de abrir a câmera/microfone, buscamos alternativas como usar o *chat* da plataforma. Eu e Rodrigues consideramos que, pelo menos num primeiro momento, não seria proveitoso obrigar todos a usarem as câmeras, pois gostaríamos de associar a aula de artes a um ambiente prazeroso e livre, não a um ambiente de punição. Assim,

apenas estimulamos os estudantes a abrirem suas câmeras explicando que o jogo funciona melhor se nos virmos.

Dessa forma, durante as semanas, aos poucos fomos criando nossa própria dinâmica de câmeras abertas ou fechadas. Alguns estudantes já chegam com a câmera ligada, outros só a ligam quando necessário. Ainda assim, conseguimos realizar os jogos que nos propomos a jogar. Fizemos essa escolha, pois acredito, como propõe Café (2015), que a disciplina deve ser um acordo entre o grupo inteiro e deve ser entendida como um bem para todos. Por isso, deixamos os estudantes livres para participarem da aula da melhor maneira possível.

Seguindo a criação de nosso planejamento logo percebemos que gostaríamos de manter uma espécie de rotina de aula que conectasse uma aula a outra. Isso foi importante, pois o espaço de uma semana entre encontros é grande. Assim, decidimos que em toda aula receberíamos os estudantes na plataforma do *Google Meeting* com música tocando, em seguida poderíamos trocar algumas palavras de boas-vindas, rememorar os acontecidos das aulas passadas e dar início ao alongamento. Posteriormente faríamos um jogo de aquecimento tanto para o corpo, como para a atenção, pois seria necessário entrar “em clima do jogo”. Depois, no desenvolvimento, estaria o jogo teatral principal escolhido de acordo com objetivos da aula e, por fim, poderíamos conversar brevemente sobre como foi a aula do dia.

Quando cito “clima de jogo” desejo me referir à capacidade que o jogo tem de transportar o jogador ou o brincante ou o performer a um estado distinto do estado cotidiano. Talvez o leitor já tenha se sentido “absorvido” por um algum jogo ou brincadeira, especialmente os que mais se empolgam. Espero que quem esteja lendo não tenha perdido amizades numa dessas... é que, por vezes, brincadeiras podem ser muito sérias!

Diversos estudiosos discorrem sobre essa característica do jogo ou da brincadeira. Huizinga, autor do livro *Homo Ludens*, escreve que “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 1971, p.13). Relacionando o jogo ao teatro, Viola Spolin compara o estado de quem joga a um descanso do cotidiano:

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual

tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação (SPOLIN, 1987, p.5).

Seguindo a linha de raciocínio sobre o “estado do jogador” poderemos ir ao encontro do conceito de ludicidade. Entendo que ludicidade pode ser compreendida justamente como estado de atenção ou estado de humor de quem se deixar absorver por uma atividade lúdica. O pesquisador Cipriano Luckesi explica que “brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão, e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência (LUCKESI, 2021, p.2). O autor ainda conclui:

Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica (LUCKESI, 2021, p.6).

Neste ponto é interessante observar que nem sempre as pessoas que participam de um jogo estão realmente em estado lúdico. Tão pouco uma atividade lúdica é necessariamente prazerosa: “comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUCKESI, 2021, p.2).

Entretanto, no caso dessa pesquisa costumo priorizar a escolha de jogos que possam estimular a diversão e o riso, pois desejo convidar os brincantes-estudantes a adentrarem a linguagem teatral de uma maneira prazerosa. Acredito que o ambiente “sério” da escola não propicie esse tipo de acontecimento com frequência aos estudantes.

Convém lembrar que não só a instituição escolar, mas toda a sociedade ocidental contemporânea tem associado ao jogo, à brincadeira, ao estado lúdico à pouca seriedade ou ainda, ao oposto do trabalho. Richard Schechner afirma que “o lúdico tem sido considerado frívolo, desimportante e até mesmo pecaminoso. Jogar é uma grande distração que desvia as pessoas do trabalho, que é o ‘verdadeiro negócio’ da vida”. (SCHECHNER; p.118, 2012).

Esse fenômeno acontece porque a sociedade capitalista prioriza a produtividade e o utilitarismo das pessoas, ou melhor dizendo, das coisas? Por vezes,

“coisa” e “pessoa” até parecem se misturar... Porém, Huzinga nos lembra: “o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 1971, p.129).

Entretanto, como explica Ângela Café, nem sempre trabalho e brincadeira foram tão opostos, pelo contrário, trabalho e ludicidade podiam estar juntos, especialmente em sociedades anteriores à revolução industrial. Café demonstra através de registros artísticos de diferentes séculos o cotidiano de algumas comunidades onde ludicidade e trabalho se encontravam em confluência.

A partir dessas observações, Café explica:

O homem sempre se alimentou do útil e do supérfluo ao mesmo tempo, com a preocupação da sobrevivência, ou da diversão, ou melhor, sem estabelecer valores diferentes entre um e outro. Nesse sentido, pode-se entender que a ludicidade também é parte natural da cultura, vivenciada em momentos indistintos, desde as sociedades mais primitivas e/ou tradicionais (CAFÉ, 2018, p.5).

Compreendo que por esses motivos jogar, rir e brincar podem ser associados frequentemente a vadiagem, ou a coisas de menos importância, e nem sempre serão bem-vindos na escola, muito menos em uma empresa “séria”. Isso se reflete até mesmo na escolha de palavras. Por exemplo, podemos pensar na diferença entre jogar e brincar. É comum que brincar esteja associado a atividades infantis ou a folguedos populares, portanto menos regradas e ainda menos sérias que os jogos.

Estudos apontam que este pensamento foi paulatinamente tomando conta da sociedade moderna e firmando a ideia de que brincadeira é coisa de criança em razão de que a brincadeira não produz algo lucrativo, assim como a criança também é um ser ainda incapaz de produzir. (CAFÉ, 2018, p.6).

Essa questão entre os conceitos de brincadeira e jogo advém também do fato de que muitos pesquisadores do jogo utilizam a palavra *play*, que abarca muitos significados, entre eles: brincar e jogar. O pesquisador e artista Victor Gargiulo (2019) discorre longamente sobre esse assunto em sua dissertação “Brincado sobre o Abismo – o brincar enquanto poética para performance digital” e questiona sobre o sentido que brincar adquiriu no português sendo ainda mais ligado ao “desimportante” que o jogar.

Entretanto, mesmo diante de tantas discussões conceituais a respeito de brincar e jogar, desejo nessa pesquisa me referir a brincar e jogar como verbos com

sentidos muito próximos e de igual importância, não só no dentro do contexto educacional, mas como uma atividade fundamental para a vida humana.

Escrevo isso, pois entendo que assim como a arte, ou como o riso, brincar é um fim em si mesmo, não há necessariamente um porquê utilitarista. Schechner elucida: “Embora o jogar seja composto de comportamentos extraídos de elevadas atividades funcionais, ele se torna um fim em si mesmo, sem consequências funcionais diretas” (SCHECHNER, 2012, p.109).

Também Victor Gargiulo nos ajuda a compreender: “ao brincar, estamos no mundo, seja através de objetos, seja de encontro a outras pessoas. Não brincamos para nos entreter, mas para ser. Por essa razão é que, por meio do brincar, nos é possível existir”. (GARGIULO, 2019, p.139).

É por esse motivo que insisto no brincar na aula de teatro, pois entendo que brincando existimos, construímos e reconstruímos mundos. E se pudermos nos divertir e quem saber rir um pouco nesse processo, mesmo diante de todas as dificuldades que sempre nos apresentam, me pergunto por que não tentar? Assim convido a leitora ou o leitor que acompanhe um pouco de minha trajetória nas brincadeiras realizadas durante a Residência Pedagógica no CEF 405 sul.

CAPÍTULO III – O CAMINHO CONTINUA.

3.1 Enfim, a prática!

Como citado anteriormente, eu e meu parceiro decidimos que toda aula seguiria uma espécie de rotina flexível, passando por alongamento e aquecimento com música, jogos escolhidos de acordo com objetivos da aula e conversas para lembrar e refletir sobre o que foi vivenciado em sala de aula virtual.

A proposta da música era que ela remetesse ao que seria fazer um alongamento/aquecimento presencialmente assim como estimular um clima de liberdade e alegria. Para criarmos a *playlist*²⁰ da aula nós misturamos músicas animadas e populares entre os estudantes como o gênero musical k-pop²¹ com outros gêneros musicais mais desconhecidos, porém alegres.

Nem sempre é possível agradar a todos, mesmo porque cada estudante tem preferências musicais diversas, porém eles costumam ficar animados com a ideia de opinar sobre as músicas escutaremos para aquecer. Começa nesse momento o que vejo como uma fagulha para que cada um possa expressar e construir sua identidade.

Infelizmente não conseguimos explorar com profundidade dinâmicas com música, pois no decorrer das semanas, percebemos que isso não iria funcionar. Havia sempre um *delay*, isto é, um atraso na música devido à qualidade da internet, o que resultava em certa dispersão no aquecimento.

Compreendemos que o alongamento deveria, então, acontecer no silêncio e ser mais intimista, focalizado na câmera. Até agora nossos alongamentos eram guiados de forma muito parecida com o que seria no presencial, movimentos longos e grandes. Precisávamos enfatizar muito mais a respiração e o alongamento dos músculos do rosto e do olhar. Assim era mais fácil transformar a atenção cotidiana em uma atenção extracotidiana, mais dilatada e presente no momento do teatro.

Nesse período observei uma fala interessante de um dos estudantes²². Perguntei para que aquecíamos o corpo, se ficaríamos em frente ao computador. Um dos jovens respondeu: “é que se fica parado, a gente pensa parado”. Para mim, essa colocação fez todo o sentido, pois corpo e mente podem ser entendidos como um só.

²⁰ *Playlist* é uma expressão usada para se referir a uma lista de músicas.

²¹ K-pop é um gênero musical da coreia do sul que se popularizou pelo mundo especialmente entre os jovens.

²² Aula ministrada no dia 19/05/2021 na plataforma *Google Meets* para 7º ano.

O artista e pesquisador Afonso Medeiros (2012) defende em seu texto “Corpo, Conhecimento e Poder Nos Territórios da Arte”, que a “mente é encarnada”, ou seja, o corpo e o cérebro não podem ser considerados em separado, pois o corpo está no cérebro e o cérebro está no corpo. Relacionando nosso caráter humano psicofísico à arte, Medeiros ainda conclui: “Toda arte é arte do corpo por, pelo menos, dois motivos: ninguém tem um corpo, cada um de nós é um corpo; e nenhuma arte exclui o corpo como produtor, mediador e receptor do fenômeno artístico” (MEDEIROS; 2012, p.3).

Essa linha de raciocínio se conecta com a Pedagogia do Pertencer à medida que, pelo ponto de vista dessa abordagem, o aprendizado está no próprio ato expressivo do corpo e não necessariamente no material produzido pelo artista. Porém, avaliar o processo expressivo dos estudantes através do meio virtual não é simples (nem pelo presencial seria). Para isso, precisávamos conhecê-los melhor.

Então, na primeira semana de aula um dos objetivos principais, além dos que foram citados, também era fazer um diagnóstico das turmas no sentido de conhecer melhor os grupos, descobrir suas necessidades e interesses.

Consideramos começar nossas apresentações não por uma roda de conversa comum onde cada um discorre sobre si, mas de uma forma lúdica para que todos nós entrássemos no espaço extracotidiano da criação artística. Para isso optamos por um jogo teatral simples livremente inspirado nos jogos de Teatro Imagem de Augusto Boal (2012). Cada pessoa deveria falar seu nome, uma palavra que te represente e em seguida fazer um movimento.

Eu comecei a rodada dizendo²³: “Carolina, lasanha” e fiz meu movimento. Richarde Rodrigues também fez sua apresentação, em seguida cada estudante foi fazendo a sua. Inicialmente em todas as três turmas os estudantes ficam vergonha de abrir a câmera e diziam estar sem ideias para fazer o exercício. Esse tipo de fala se repetiu muitas vezes durante as cinco semanas. Porém, quando fiz meu exemplo de “lasanha” eles riram um pouco e fizeram os seus. Imagino que a pequena brincadeira tranquilize a turma, pois mostra que não é necessário falar palavras muito elaboradas, basta falar sobre o que gosta.

Aos poucos foram surgindo palavras como: Tiktok, cachorro, filmes e natureza. Acompanhada da palavra Tiktok, famosa rede social, uma estudante faz seu

²³ Relato sobre as aulas da primeira semana realizadas nos dias 10, 11 e 12/05/2021 via plataforma *Google Meets*.

movimento remetendo a uma “dancinha” conhecida no Tiktok, outra estudante fala cachorro e ao invés de fazer um movimento ela mostra seu cachorro de estimação na câmera.

Com essa brincadeira de apresentação eu e meu parceiro pudemos já perceber alguns temas presentes no universo dos jovens. Muitos se referem à rede social Tiktok, games da internet, também gostam de animais e filmes.

Além disso, percebemos certo estranhamento que as propostas causam em alguns estudantes, por exemplo, inicialmente algumas pessoas hesitam em criar movimentos abstratos com seus corpos e preferem fazer gestos concretos como apontar para um cachorro traduzindo literalmente a palavra falada. Como estávamos na primeira aula e algumas estudantes estavam muito tímidas, escolhi não insistir muito na criação de movimentos, preferi que aos poucos elas e eles compreendessem o funcionamento dos jogos das aulas seguintes.

Ainda na primeira semana de aula na turma do sétimo ano²⁴ enquanto fazíamos alguns exercícios de aquecimentos guiados pelas batidas de uma música agitada uma das estudantes se animou tanto que deixou o ambiente do seu quarto e nos levou, através das lentes do seu celular, para baixo do *pilotis* do seu prédio, pois lá havia mais espaço para ela se mexer.

Nesse momento, observei a mente criativa, a corporeidade ágil e alegria da jovem em confluência, então pedi a ela que inventasse um movimento de aquecimento para turma. Logo ela faz uma “estrelinha”. É certo que nenhum dos estudantes tem espaço para fazer isso em suas casas, mas essa brincadeira bem-humorada da estudante seguiu dando ritmo à aula.

Considerarei esse evento importante no sentido da estudante sentir liberdade e ter autonomia para expressar-se corporalmente e emocionalmente durante nossa aula de artes. Imagino que em outra aula ela não poderia fazer o mesmo. Assim penso naquele momento íamos por um bom caminho, pois estaríamos criando um ambiente pedagógico que possibilitava a descoberta e a inventividade.

Seguindo para a conclusão da primeira aula²⁵, nas nossas três turmas perguntamos aos estudantes “onde está arte na sua vida?”. Com esse questionamento eu e meu parceiro desejávamos retomar algumas discussões das

²⁴ Aula realizada dia 11/05/2021 via plataforma *Google Meets*.

²⁵ Aulas da primeira semana realizadas nos dias 10, 11 e 12/05/2021 via plataforma *Google Meets*.

aulas passadas realizadas por Sampaio e compreender um pouco a visão de arte dos estudantes.

Uma das primeiras respostas que ouvimos foi: *s i l ê n c i o*. Ninguém quer responder primeiro, seja por medo de errar ou por ainda estar pensando sobre o assunto. Porém, quando finalmente alguns se arriscam a responder, dizem: “Não sei”. Tudo bem, respondo. Vamos pensar. Eu e meu parceiro incentivamos as turmas a pensarem melhor sobre onde poderia haver arte na vida cotidiana. Logo uma estudante, a que gosta de animais, responde: “minha cachorra faz arte”.

Agora escrevendo sobre as experiências passadas, novamente reflito: “a cachorra faz arte”. Por que é recorrente o uso dessa expressão em relação a animais e crianças? Talvez porque crianças e animais naturalmente fazem “bagunça”, ou seja, brincam e inventam regras, assim inventam outra realidade, por isso “fazem arte”. Essa expressão pode ser a princípio pejorativa, mas, a meu ver, se trata mais de um elogio, pois quem dera se os adultos também brincassem assim com tamanha liberdade!

Gostaria de poder ter aprofundado essa conversa sobre cachorros e arte, porém naquele momento prossegui perguntando a outra estudante se os filmes que ela gosta não seriam a arte na vida dela. Ela me respondeu: “não, porque eles não são coloridos”. Essa resposta deixou a mim e meu parceiro intrigados. Não é que os filmes fossem em preto e branco, mas não eram tão coloridos quanto famosas pinturas contemporâneas como descobrimos conversando melhor com a estudante. Então, nós perguntamos se toda arte deveria ser colorida ou bela. Outra estudante respondeu que não, que inclusive já havia visto uma privada em uma galeria de arte. Respondi que provavelmente ela se referia ao famoso urinol nomeado pelo artista Marcel Duchamp como “A Fonte” em 1917. Assim, pudemos concluir que muitas coisas podem ser arte, inclusive coisas feias ou estranhas como um urinol.

Acredito que a obra modernista “A Fonte” é um bom exemplo para percebermos que a arte é justamente sobre estados alterados do cotidiano, pois retirando esse objeto comum, que é o urinol, do seu uso funcional e colocando ele em uma galeria, o objeto se ressignificou, é como se o mundo virasse de ponta a cabeça. Talvez arte se refira mais ao olhar sensível de quem observa do que a própria obra de arte em si.

Seguindo uma lógica parecida, fizemos em aulas seguintes o popular jogo teatral de ressignificação de objetos. Nele o brincante necessita escolher um objeto

cotidiano e utilizá-lo de qualquer forma desde que não seja a forma “correta”, ou seja, o brincante vai transformar cenicamente o objeto escolhido em outra coisa.

Voltando à discussão, percebemos que os estudantes possuem um conceito de arte muito ligado às artes visuais. Por isso, eu e meu parceiro demos alguns exemplos de arte no cotidiano para além de pinturas em museus. Falamos que os filmes também são arte, as músicas que eles gostam também são arte, a própria arquitetura da casa onde moram, as roupas que vestem, e por vezes, ao contar histórias entre amigos estamos, de certa forma, performando artisticamente através de nossa expressividade vocal e gestual. Assim, os estudantes começaram a olhar a sua volta e pensar em outros exemplos. Alguns disseram: “meu jardim é arte”, “dançar é arte” entre outros.

O que desejávamos nesse instante era ampliar a noção de arte dos estudantes para que eles compreendessem o que faríamos nas aulas de artes. Era importante pensarmos que naquele espaço, ao mesmo tempo casa e sala de aula, poderíamos criar realidades extracotidianas a partir do teatro e suas brincadeiras. Afinal, como explica Richard Schchner: “o jogo é, intrinsecamente, parte da performance porque ele cria o ‘como se’, a arriscada atividade do fazer-criar”. (SCHECHNER, 2012, p.93).

Conhecendo um pouco melhor as turmas, eu e meu parceiro criamos planejamentos de aula que abordassem jogos que possibilitassem a familiarização com a linguagem teatral e que estimulassem a expressividade oral, pois notamos a necessidades dos jovens de falar e expor suas ideias e que também desenvolvessem a interação em grupo.

Então, na segunda, terceira e quarta semana²⁶ desenvolvemos jogos como o jogo do “Quantos As Tem Num A” de Augusto Boal (2012) adaptado para realidade virtual. Nesse jogo primeiro se pede diferentes formas de dizer as vogais: “a, e, i, o, u” para um voluntário e a turma repete. Depois, uma variação que pode ser feita é se dizer “sim” querendo dizer “não” e vice-versa. Esse jogo além desenvolver a expressão oral, também desenvolve as intenções da fala.

Novamente observei-os tímidos a princípio, mas aos poucos foram se sentindo com mais liberdade para experimentar possibilidades com as vogais. Meu parceiro e eu quase sempre guiamos de quem é a vez, pois se deixamos livres, os jogos adquirem um ritmo lento que desestimula a brincadeira. Acredito que isso acontece

²⁶ Aulas realizadas entre os dias 13/05 e 26/05/2021 via plataforma *Google Meets*.

principalmente pela falta de contato visual entre câmeras e por problemas técnicos em microfones e internet. Então “ditar” o ritmo da aula foi uma maneira que encontrei de estimular a dinâmica e fluidez dos jogos.

No início dos jogos, inclusive nesse “Quantos As Tem Num A”, como professora comecei dando um exemplo de como poderia ser feito. Faço isso não só para apresentar a regra do jogo, mas também para demonstrar que jogo pode ser divertido, não é necessário fazê-lo com tanta seriedade. Então, logo ao começar os jogos procuro fazer certas brincadeiras cômicas como fingir que estou debochando do meu parceiro com um grande “Uhhh” e assim por diante. Os estudantes no geral se alegram e participam do jogo assim fazendo outras brincadeiras com as vogais e posteriormente passamos para frases inteiras.

Observando esse exemplo, compreendo que a leveza da brincadeira e do riso são fortes catalizadores para a criação teatral. Sabendo que aquele exercício de aula não é “tão sério” no sentido usual do utilitarismo contemporâneo, podemos sentir que temos mais liberdade para sermos quem somos e para brincar, inventar, rir ou até mesmo chorar. Como diz Viola Spolin: “O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres” (SPOLIN, 1987, p.6).

Por esse motivo, busco demonstrar aos estudantes que eles estão livres para jogar. Faço isso performando uma espécie de persona, uma professora meio palhaça, que faz piadas e brincadeiras misturadas às aulas. Além disso, toda vez que eles apresentam medo de errar ou de parecerem ridículos repito o que muitos de meus próprios professores e professoras disseram a mim durante meu percurso como estudante de teatro: “não há certo ou errado, apenas jogue, não julgue”.

Na última semana de aula²⁷ aconteceu algo que considerarei como uma indicação de que nossas aulas puderam ser ambiente livre para propostas criativas dos estudantes. No início de uma das aulas do sexto ano, uma estudante, com a câmera fechada, perguntou a mim se eu acreditava em fantasmas. Respondi: talvez. Em seguida, a jovem abriu sua câmera revelando que ela estava coberta com um lençol branco e usando um óculos escuro remetendo à imagem de um fantasma. Ela dançou alguns segundos e desmontou sua fantasia. A turma gargalhou e nós, os professores, ainda estávamos meio chocados com a revelação! Porém, é certo que eu e meu parceiro não poderíamos deixar de participar de tal performance proposta

²⁷ Aula realizada dia 01/06/2021 com o sexto ano via plataforma *Google Meets*.

pela estudante como brincadeira. Pegamos nós dois nossos óculos escuros e guiamos a aula assim. Os outros estudantes também vestiram óculos que tinham em casa e brincaram de fazer poses.

Retomando às primeiras semanas, quando buscávamos estimular o ambiente de brincadeira e riso, criei uma estratégia para lidar com a timidez de começar um jogo. Primeiro perguntava se havia um voluntário ou voluntária para começar. Na maioria das vezes ninguém se voluntariava. Então, com a câmera aberta, fechava meus olhos, respirava fundo, fazia gestos pitorescos com as mãos e anunciava que estava sentido “vibrações místicas”, tais vibrações estariam dizendo que “fulano” vai começar o jogo. Nesse momento a turma ria e assim começávamos a brincadeira proposta no dia.

Na terceira semana de aula, outra estratégia que funcionou para treinar o ritmo, a atenção e a disponibilidade no jogar foi o jogo do “Arnold Schwarzenegger”, livre inspiração proposta por meu colega Richarde Rodrigues. O jogo consiste em comandos numéricos que a professora dá aos jogadores. Número 1 significa que a turma deve bater palma, número 2 a turma deve falar em voz alta o nome Arnold Schwarzenegger e número três a turma deve “congelar” seus movimentos.

Nossas três turmas acharam graça desse jogo pelo nome, claro: “Arnold Schwarzenegger”. A maioria dos jovens não sabiam de quem se tratava, porém a sonoridade do nome era divertida. O jogo funcionou, pois os estudantes ficam animados para vencer o desafio de não se confundir com os comandos. Apenas o comando número 3 “congelar” não funciona tão bem na aula virtual, pois se já estamos fazendo pouco movimento diante da limitação espacial da câmera, não percebemos o “congelar”. Penso que modificaria este comando para fechar a câmera ou outra proposta mais viável.

Diante do sucesso do jogo “Arnold Schwarzenegger” resolvi “pregar uma peça” nas turmas. Finalizei o jogo e anunciei a próxima dinâmica. Enquanto estávamos jogando outra coisa, resolvi inserir de volta os comandos 1 e 2 do jogo anterior sem avisá-los. Fiz isso para testar o nível de prontidão e atenção dos jovens. A princípio eles se confundem e riem do comando inesperado, porém logo depois pegam o jeito. Assim, a turma percebe que as regras dos jogos muitas vezes podem ser flexíveis e transformadas de acordo com nossa vontade, até mesmo um jogo pode entrar dentro do outro jogo.

Na quarta semana²⁸ os estudantes começavam a se familiarizar mais com os jogos teatrais. Como professora pude dar instruções menos detalhadas sobre os jogos, pois os estudantes, no geral, já estavam mais habituados a estarem atentos a propostas “estranhas” em relação ao que é pedido comumente em uma aula. O jogo de ressignificar objetos rendeu muitas experiências com as três turmas.

Nas três turmas, primeiro mostrei aos estudantes uma caneta esferográfica comum e perguntei o que é isso? Os que responderam disseram que se tratava de uma caneta, em seguida retruquei: “não, não é” e com a caneta penteei meus cabelos. Os estudantes soltaram alguns risinhos. Logo simulei passar a caneta através da câmera para Rodrigues que fez como se a recebesse em casa, então ele também a ressignificou transformando-a em outra coisa. Não foi preciso explicar o jogo com palavras, pois os próximos brincantes já haviam entendido o que fazer. A caneta se “transmutou” em maquiagem, telefone, neném, avião etc.

No geral, os estudantes se divertiram bastante e se mostraram curiosos ao observar as propostas de cada um. É como se pensassem “o que vai ser agora?” Esse tipo de jogo que no caso é teatral e improvisacional pode, a meu ver, estimular o aprendizado e o gosto pelo teatro, pois ao mesmo tempo em que há desafio, há prazer e ao mesmo tempo que há desconhecido, há descoberta. Flávio Desgranges, pesquisador e arte-educador, explica que: “Os jogos de improvisação, em suas diferentes vertentes, precisam ser considerados como prática teatral, em que se aprende, pois, a fazer, a ver e gostar de teatro a partir da própria experiência com esta arte” (DESGRANGES, 2006, p.91).

Em algumas situações eles se apropriaram do jogo de tal forma que criaram ou modificaram as regras de acordo com suas vontades. Um dos jovens por exemplo, ao invés de usar a caneta preferiu usar um caderno como se fosse um ventilador e explicou à turma que aquele ventilador era especial, pois só tinha uma velocidade. Ao dizer isso, uma estudante questionou por que o ventilador era assim, então, girando para lá e para cá, o jovem respondeu que o ventilador era “turbo”. Quando percebemos os estudantes já estavam completando as histórias dos objetos uns dos outros e seguindo rumo ao espaço sideral... se não me falha a memória, alguém atirava raio laser pelos olhos.

²⁸ Aulas realizadas dias 24, 25 e 26/05/2021 via plataforma *Google Meets*.

Nesse sentido, compreendo que a turma ao se apropriar da brincadeira com o objeto criou um universo teatral da sua maneira possibilitando que cada participante descobrisse um pouco da sua própria forma de jogar. Sobre esse fenômeno Desgranges elucida:

A investigação teatral desenvolvida durante o processo, exorta os participantes a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais desta arte. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda a reproduzir um 'jeito certo' (como se existisse um jeito certo de fazer teatro!) (DESGRANGES, 2006, p.88).

Penso que esse tipo de prática é coerente com a proposta da Pedagogia do Pertencer, pois possibilita justamente trabalhar com as bagagens pessoais de cada estudante para que eles pertençam a própria criação.

O jogo de contar histórias também se mostrou muito pertinente entre os estudantes. Posso perceber isso, pois alguns jovens pediram que esse jogo se repetisse em aulas seguintes. A dinâmica era de alguém começar uma história e os outros iriam completando a história até terminá-la.

Nesse jogo, assim como a maioria dos que nos propomos, a comicidade se fez presente sem que necessariamente nós professores pedíssemos que os jogos fossem cômicos. É como se fosse uma reação espontânea, porém não se trata de um evento aleatório. Entendo, na verdade, que o ambiente criado por nós, professores, possibilitou a dinâmica da comicidade, pois desde a primeira aula introduzimos os jogos por meio da alegria, da diversão e até mesmo por meio de algumas piadas de "tiazona", como diriam as crianças e adolescentes.

Como me referi anteriormente, considero minha atuação como professora uma espécie de professora-palhaça. Confidencio à leitora ou ao leitor que faço essa escolha, não só para engajar os estudantes na linguagem cênica, mas também para me descobrir enquanto arte-educadora. Pois, o jogo de palhaça que faço comigo e com a turma me possibilita experimentar e descobrir possibilidades docentes e me ajuda a afastar o medo de errar. Entendo que é minha maneira de sentir liberdade pessoal. Algumas das brincadeiras e piadas que aconteceram foram espontâneas de minha parte ou da parte dos estudantes, porém acredito que só foram possíveis, pois

em grupo criamos um ambiente favorável à brincadeira e à comicidade. Pois, para jogar e para que a espontaneidade surja é preciso antes ter liberdade. Spolin escreve:

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 1987, p.4).

Entre a segunda e a terceira semana de aula algumas colegas residentes também assistiram e participaram das aulas conosco. Ao final de uma dessas experiências uma colega disse a mim e a Rodrigues que nossa aula era muito divertida e que “dá vontade” de participar dela. Joselito Sampaio também nos deu um retorno positivo quando acompanhou nossa regência. Sampaio me orientou a aproveitar minha “veia cômica” para estimular os estudantes nos exercícios. Também alguns estudantes nos deram feedbacks. Uma das jovens declarou que desejava ter mais aulas assim e alguns estudantes solicitaram a repetição de alguns jogos como citados.

Acolhendo os retornos dados a nós penso que mesmo com pouco tempo de regência eu e meu parceiro começamos a jornada para trilhar caminhos possíveis para desenvolver nossos objetivos: familiarizar e despertar o gosto pelas artes cênicas, despertar o prazer de rir, jogar e brincar.

3.2 “Seu microfone está mutado” e outras particularidades da aula virtual.

Diante das particularidades da aula virtual e do momento histórico vivido, é importante levar em consideração o universo digital, as redes sociais e suas influências na educação.

Apesar do isolamento social ser passageiro, acredito que as redes sociais, bem como reuniões por vídeo-chamada não se despedirão de nós. Observo que o imaginário dos jovens estudantes é fortemente influenciado pela cultura digital. Na rede social Tiktok, por exemplo, existem as famosas “*trends*”, que traduzindo do inglês significa literalmente “tendências”. As “*trends*” são de fato tendências, coreografias, desafios ou mesmo jogos que ficam famosos e são repetidos milhares de vezes pelos usuários da rede.

Na escola e fora dela, observei que as “*trends*”, por vezes, se manifestam na vida presencial. A performance-brincadeira de fantasma de minha estudante foi, segundo ela, um desafio do Tiktok, ou seja, havia outros estudantes surpreendendo seus professores. Sobre pedagogia e tecnologia o Dr. José Mauro Ribeiro, professor na UnB, escreve que:

Do ponto de vista pedagógico, as redes possibilitam a participação concomitante dos usuários como um de seus elementos ativos enquanto indivíduo “protagonista” da experiência e enquanto leitor participativo, conferindo a ele a autonomia crítica da ação realizada. É todo um imaginário coletivo que está em jogo e que também está em expansão, onde dificilmente podemos separar as participações individuais (RIBEIRO, 2019, p.188).

Destaco na observação de José Mauro Ribeiro o imaginário coletivo criado nas redes. Penso que realmente esse é um fenômeno forte e certamente sempre se manifestará nas práticas cênicas dentro da escola. Por isso é comum que os estudantes a princípio recorram a brincadeiras ou coreografias famosas nas redes sociais ou em jogos eletrônicos.

Assim, mesmo que se proibam aparelhos eletrônicos na escola, é como se eles invadissem nossas vidas querendo ou não. Acredito que esse fenômeno não seja necessariamente ruim ou bom, entretanto é preciso saber lidar com ele no ambiente pedagógico. É dever da educadora acolher os conhecimentos prévios dos estudantes e ajudá-los a ampliar seus horizontes. Assim, acredito que se pudermos utilizar as ferramentas digitais como aliadas, a aprendizagem pode ser melhor desenvolvida na contemporaneidade.

Nesse sentido, é fundamental que o/a educador/a seja, de fato, facilitador/a no processo de ensino-aprendizagem, a partir das novas tecnologias. Suas abordagens metodológicas devem oportunizar aos estudantes o desenvolvimento para um maior protagonismo e criticidade, bem como a compreensão da necessidade de se colocar de forma assertiva nesse novo tempo, a partir das tecnologias. Não se trata, com isso, de compreender as novas tecnologias como processos paliativos em momentos de adversidades, como o vivido na pandemia, mas norteadores de um novo mundo e de novos tempos (BRUM, MAGALHÃES e WOLFFENBUTEL, 2021, p.17).

Compreendo que temos o desafio, como educadores, de incorporar o mundo digital na educação, talvez não adiante somente pedir ao estudante gravar um vídeo de “qualquer jeito” e postar na internet como um paliativo. É preciso compreender a

nova linguagem digital também. Estou certa de que os próprios estudantes podem nos ajudar nessa tarefa.

No ano de 2021 tive a oportunidade de assistir a uma apresentação de dança contemporânea²⁹. No meio da apresentação as dançarinas fizeram uma menção coreográfica e musical a uma “*trend*” da época. Porém o interessante é que elas não somente a reproduziram mecanicamente, elas se apropriaram e reinventaram aquela tendência criando algo artisticamente novo, a meu ver.

Assim, nesse exemplo, o imaginário coletivo da rede social foi um princípio criativo para a dança. Entendo que há um risco de que tendências se transformem em meras cópias e falta de inventividade, especialmente dentro do nosso contexto capitalista e utilitarista, onde pessoas são como coisas. Por isso, é fundamental que os educadores incentivem o pensamento crítico e criativo dos estudantes mediante o mundo e a tecnologia.

No livro “A Polegarzinha”, Michael Serres, pesquisador francês, refletiu sobre as influências do mundo digital na educação dos jovens. O autor afirma que em nossa era temos “conhecimento de custo quase zero e, no entanto, difícil de agarrar” (SERRES, 2013, p.38), ou seja, por mais que a internet tenha possibilitado o acesso massivo de informações, informação nem sempre é conhecimento, pois não necessariamente a pessoa que acessa a informação sabe diferenciar o que é verdade do que não é verdade ou ainda não compreende o que fazer com tal informação.

Em relação à sala de aula, Serres (2013, p. 49-50) usa uma interessante metáfora sobre a escola e a “Polegarzinha”, que é a pessoa que nasceu na era digital e está acostumada a digitar com os polegares. O autor descreve espaço da sala de aula de antigamente como se os estudantes fossem passageiros de um ônibus conduzido pelo professor rumo ao saber. Agora, segundo Serres, a Polegarzinha quando usa o computador também é condutora do ônibus. Nesse sentido todos são condutores, não cabendo ao estudante um estado de passividade. Para o autor, essas pessoinhas não aguentam mais ficar na poltrona em estado passivo por muito tempo. A Polegarzinha está ativa.

²⁹ O Assassinato de Maria Elena. Direção: Carlos Guerreiro e Catherine Zilá. Realização: Teatro dos Ventos. Julho de 2021. Brasília – DF.

Seguindo a lógica, concordo que a ideia do professor como único condutor do “ônibus” esteja ultrapassada, essa ideia é equivalente ao professor transmissor de conhecimento. Entretanto, acredito que se as ferramentas digitais não forem usadas de forma adequadas, os condutores do ônibus também não serão os estudantes, mas sim algoritmos, empresas e talvez hajam “motoristas” que mal conseguimos identificar.

Por esse motivo é tão importante que os educadores ajudem os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico e autônomo diante do mundo, para que os motoristas do ônibus não sejam algoritmos ou uma empresa ou notícias falsas, mas sim cada um de nós no volante de nossas vidas. Acredito que poderíamos desenvolver em sala de aula estudos sobre como integrar a produção de arte e a tecnologia de forma autêntica e saudável.

Entretanto, mesmo com uma visão positiva em relação à tecnologia, há aspectos da virtualidade que, a meu ver, dificilmente são supridos sem a vida presencial: o encontro, a partilha e a alteridade. O isolamento social evidenciou bastante esses aspectos, especialmente na área da educação e da arte. Penso que a exclusividade da tela do computador ou do celular de certa forma limita o encontro de saberes e de experiências vividas. Os autores Brum, Magalhães e Wolffenutel discorrem sobre o assunto:

Han, contudo, assevera que ‘esse mundo humano conectado em rede leva a um autoespelhamento permanente. Quanto mais densa se tece a rede, mais profundamente se instaura uma tela entre o mundo e o outro, o fora’. O autor continua dizendo que: a retina digital, essa pele conectada digital, transforma o mundo em uma imagem de tela e em uma tela de controle. Nesse espaço visual autoerótico, nessa interioridade digital, não é possível surpresa ou maravilhamento. Curtindo, os humanos se encontram apenas ainda em si mesmos. (HAN apud BRUM, MAGALHÃES e WOLFFENBUTEL, 2021, p.16).

Nesse sentido, acredito que fazer aulas de teatro virtuais são experiências válidas e passíveis de aprendizados, entretanto entendo que só a virtualidade pode não ser suficiente para o aprofundamento da linguagem e da criação artística, porque precisamos estar presencialmente conectados uns com os outros.

Na plataforma digital, além de *delays* e interferências constantes, perdemos o contato visual e considero difícil criar um ambiente que possibilite a experiência estética, como propõe Jorge Bondía Larrosa (2011). A meu ver, esse maravilhamento

que os autores acima destacam é raro, se não estamos juntos criando um espaço de conexão que possibilite um estado alterado do cotidiano.

Quando os autores citam “espaço visual autoerótico” me lembro que muitos professores de teatro ao entrar com a turma numa sala espelhada pedem que as pessoas fiquem de costas para os espelhos para que possam experimentar a aula sem se observar o tempo inteiro e se sentir livres de julgamentos. Novamente escrevo que é preciso liberdade pessoal para jogar.

Na sala de aula virtual algo parecido acontece, nossas câmeras ficam ligadas e eu posso olhar minha própria imagem o tempo inteiro. Confidencio que minha tendência pessoal é olhar minha imagem para ver “se estou bem”, por vezes posso até esquecer de olhar o outro que está comigo. Assim, a experiência de uma aula de artes pode ser comprometida especialmente no quesito de liberdade para exploração e interação com o grupo. Penso que até mesmo alteridade pode ficar limitada, se não consigo me conectar verdadeiramente com meus colegas.

Assim, entre sinais de internet instáveis, microfones com problemas e câmeras fechadas tivemos muitos desafios para nos manter conectados uns com os outros gerando por vezes o desinteresse na aula. Ainda assim houve momentos preciosos de conexões.

Na terceira semana de aula³⁰, com o objetivo de aquecer o olhar sensível e focar no momento presente, propomos um jogo que consistia em descrever aos colegas o que você estava vendo do seu lado direito. O engajamento dos estudantes nesse jogo me surpreendeu. Quanto mais detalhes pedíamos, mais eles se empenhavam em descrever o ambiente que estavam. Quando foi minha vez de descrever o que eu via, eles ficaram surpresos ao descobrir que do meu lado direito, através da janela, há um guindaste giratório. Isso os divertiu e os estimulou a tentar também. Como não estão acostumados, às vezes se enrolavam nas palavras, por exemplo, um estudante não soube dizer que cor era sua cortina. Então, brinquei citando uma antiga expressão popular: é “cor de burro quando foge”, a turma riu e o rapaz prosseguiu o jogo.

Esse exercício me lembrou de uma ciranda. Presencialmente eu fazia a ciranda em vários jogos, pois acredito que ela nos possibilite delimitar o espaço cênico, além de vermos e ouvirmos todos ao mesmo tempo. Em uma sala virtual, obviamente, não

³⁰ Aulas realizadas nos dias 18, 19 e 20/05/2021 via plataforma *Google Meet*.

conseguimos fazer uma ciranda, pois só podemos olhar pelas janelas que são as câmeras. Porém, quando fazemos esse exercício de descrever aos colegas o que vemos é como se estivéssemos olhando pelos olhos do outro.

Acredito que esse jogo nos ajudou a conectarmo-nos com o mundo físico e imaginário do outro mesmo com auxílio da ferramenta virtual. Então, apesar desse exercício não ter ligação direta com a ciranda, as duas formas podem oferecer a possibilidade de nos conectarmos afetivamente uns com os outros.

Seguindo com as particularidades da aula virtual, outro ponto interessante, é perceber que elas “invadiram” o mundo doméstico e por isso é comum que haja muitas interferências externas que influenciam negativamente na experiência. Entretanto, algumas vezes, durante as cinco semanas de aula, algumas pequenas interferências da família dos estudantes foram interessantes e acredito que, se exploradas, poderiam resultar em boas diversões e experiências artísticas.

Algumas mães e avós por vezes apareceram para olhar o que seus filhos estavam fazendo. Nós residentes as cumprimentamos e convidamos para participarem da aula. As familiares prefeririam só observar, porém penso que o contato da escola com a família, no caso, professora e família pode ser relevante, pois na aula virtual dependemos muito dos responsáveis para acompanhar os estudos dos jovens. Segundo Brum, Magalhães e Wolffenutel:

No contexto atual, os pais tornaram-se os ‘olhos’ dos/as professores/as em suas casas, passaram a organizar a rotina de estudos e ‘a desempenhar a função de organizar o horário e de fiscalizar seu cumprimento’. As residências viraram escolas sob o regime das telas, de um modo brusco que o quadro-negro e a lousa tornam-se obsoletos (BRUM, MAGALHÃES e WOLFFENBUTEL, 2021, p.11).

Além disso, penso que o contato mais frequente da família com a aula de arte pode estimular a comunidade escolar a superar o estigma que muitas vezes a arte carrega de ser “inútil” ou menos importante, porém, como vimos anteriormente, a arte assim como o jogo ou riso são expressões fundamentais da vida humana.

INCONCLUSÕES FINAIS

A Residência Pedagógica foi para mim uma experiência de grande aprendizado como arte-educadora, entretanto o caminho da jornada não é uma linha reta, ele possui curvas de aprendizado. As particularidades da virtualidade nos exigem bastante inventividade e paciência. Nem sempre nossas propostas funcionaram como esperávamos, então a flexibilidade no planejamento se faz necessária.

Algumas vezes, por exemplo, os estudantes trazem propostas e nós como professores necessitamos escutá-las e decidir o que fazer. Em certo dia³¹, uma das jovens no final da aula solicitou a mim que terminássemos a aula dançando músicas que eles escolhessem. Acolhendo a proposta, pedi à jovem que ela colocasse a primeira música. A estudante se levantou ligou a música e começou a dançar, porém a turma já se mostrava cansada, tímida e ansiosa para o fim da aula, então nenhum outro jovem quis dançar conosco. Aqui podemos observar que mesmo que se obrigue o jogador a realizar uma atividade lúdica, não necessariamente ele se encontra em um estado interior de ludicidade, como nesse caso em que só uma estudante estava disponível para o jogo.

Escrevendo sobre o estado interior do jogador Luckesi cita um exemplo desse tipo de situação que acredito que se aplique nesse caso:

Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2021, p.2).

Dessa forma, observando a necessidade da turma e entendo que o momento não estava propício, finalizei o jogo da dança e prossegui para a conclusão da aula.

Outro desafio foi a diferença de maturidade entre os sextos anos e o sétimo ano. Nas duas últimas semanas de aula nosso planejamento foi fazer com os estudantes uma leitura dramática do texto teatral “O Garoto Que Virou TV” de Marcelo

³¹ Aula realizada dia 26/05/2021 via plataforma *Google Meets*.

Renato Silveira³² (2016) para treinarmos diálogos. Posteriormente eles criariam uma cena autoral. No final das aulas os sextos anos se mostraram empolgados com a leitura dramática e desejavam criar cenas. As estudantes de uma das turmas sugeriram temas e começaram a elaborar ideias. Entretanto, o sétimo ano considerou o texto muito “bobo” para idade deles e ficaram bastante desanimados após a leitura.

Penso que as propostas de leitura dramática e conversas sobre temas dos quais eles desejariam criar cenas não funcionou como esperávamos naquele momento. A última semana de aula prática com nossos grupos teatro me deixou uma sensação um tanto inconclusa, pois nós havíamos planejado continuar com os grupos para desenvolvermos mais trabalhos, porém desencontros entre planejamento dos residentes e planejamento da própria escola e do calendário escolar provocaram uma descontinuidade. Na época pairava a dúvida se as aulas voltariam a ser presenciais ou não. As férias começaram e a volta às aulas de fato foram semipresenciais exigindo outro tipo de dinâmica pedagógica.

Repensando o processo gostaria de ter focado somente nos jogos e deixado a leitura dramática para outro momento mais avançado. Além disso, não anunciaria a criação de cenas, acredito que seria mais adequado às propostas anteriores se desenvolvêssemos jogos de improviso para a criação de cena sem que os estudantes sentissem a obrigação de criar um “produto final”.

Ainda assim, a experiência nos permitiu vislumbrar desdobramentos de uma pedagogia que cultiva a brincadeira e o riso para a autodescoberta, autonomia e o aprendizado da linguagem cênica. Penso que os próximos passos poderiam ser continuar desenvolvendo jogos que estimulassem os fundamentos básicos do teatro como expressividade vocal/corporal, inventividade, seguidos por criação de cenas de improviso por meio de jogos teatrais. Posteriormente poderíamos experimentar algumas dinâmicas de palhaçaria, por exemplo.

Refletindo sobre todas as experiências que vivenciei durante no último semestre de Residência Pedagógica penso que algo que me marcou profundamente

³² O Garoto Que Virou TV é um texto de Marcelo Renato Silveira com adaptação e montagem da Trupe dos Cirandeiros (2016).

foi voltar ao contato, mesmo que virtual, com meus colegas, professores e estudantes. O afeto e o encontro são valiosos na vida e na arte.

Acredito que mesmo diante de inúmeras dificuldades, a escola é um lugar privilegiado para que professores e estudantes partilhem, além de conhecimentos, o prazer de viver e dar boas risadas. Não poderia aqui deixar de citar Paulo Freire: “ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1994, p.44).

Durante a pandemia no ano de 2021 fui a um encontro da família de uma grande amiga, sua avó havia falecido de Covid-19 e após o funeral a família se reuniu para lembrar momentos da matriarca querida. Nesse evento, um acontecimento me marcou profundamente. Um deles foi ouvir a fala do irmão caçula de minha amiga. Depois de grande tempo isolado em casa, ele comentou com sua irmã que havia se esquecido como era brincar com as outras crianças. Na mesma hora pensei em meus alunos, muitos deles passavam pela mesma situação. Não imagino como seja enfrentar tal restrição na infância. Por isso observei que os jovens estudantes estavam ávidos por encontros e naquele momento, mais do que nunca, estavam recorrendo às redes sociais para interagir.

Aos poucos voltamos ao mundo fora do computador, as escolas estão retornando às atividades presenciais. Espero que, como parte da construção e reconstrução contínua do mundo, eu possa ajudar a lembrar junto com toda a comunidade escolar que, como escreveram os autores Brum, Magalhães e Wolffenutel, a vida pulsa nas escolas:

encontramos nos corredores sorrisos que nos esperam, crianças que cantam, que chutam bolas, brincadeiras e uma vida imensa nos espaços escolares, é fundamental que, sem deixar de pensar nas possibilidades de aberturas de mundo que as tecnologias trazem, também cultivemos o encontro, as proximidades, os abraços, as conversas, e tantas maravilhas e belezas que se apresentam nas escolas (BRUM, MAGALHÃES e WOLFFENBUTEL, 2021, p.22).

A partir daqui sigo meu caminho descobrindo como posso cultivar os encontros na escola e fora dela. Acredito que através do teatro, da conversa, da escuta, dos jogos, das brincadeiras, dos risos podemos ampliar nossos horizontes, tanto como

estudantes quanto como educadores. Por último, relembro as palavras de Víctor Gargiulo: “o brincar [...] não está separado de nossa vida cotidiana, sendo na verdade o fio que mantém nossas memórias e amizades conectadas (GARGIULO, 2019, p. 139).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Editora Universidade de Brasília HUCITEC; 1987.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcus Vinícius Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; **Pandemia, Educação e Desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias**. Revista da FUNDARTE. Montenegro, p.01-24, ano 21, no 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>> 30 de março de 2021.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Pensando a Educação No Mundo e na Escola**. Universidade de Brasília – UnB. 2015.

CAFÉ, Ângela. **O Jogo Lúdico na Escola de Ensino Básico**. LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer, 2018.

COUTINHO, Laura; MILITÃO, Maria; PEREIRA, Eva (org). **Anísio Teixeira E Seu Legado À Educação Do Distrito Federal: História E Memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2017.

FRANCO; E. O. **Por Uma Pedagogia Teatral Cômica: Kkkk?kkkk**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

GARGIULO, V. **Brincando Sobre o Abismo: o brincar enquanto poética para performance digital**. 2019. 215 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GDF; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo Em Movimento Fundamental Anos Finais**. 1ª Edição, Brasília – DF, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LARROSA; Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. In: Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul: Unisc, v.19, nº 2, jul./dez, 2011.

LIGÉRIO; Zeca. SCHECHNER; **Performance e Antropologia de Richard Shcechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

LUCKESI; Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas – Uma abordagem a partir da experiência interna**. Unemat, 2021. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf) Último acesso em: 25/10/2021.

MEDEIROS; Afonso. **Corpo, conhecimento e poder nos territórios da Arte**. In. **XXII CONFAEB**. São Paulo/SP. Novembro/2012.

PAVIS; Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3ª Edição, São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIBEIRO; José Mauro Barbosa. **O ensino artístico no tempo digital: perspectivas pedagógicas para um novo tempo**. In: CORRÊA, Antenor Ferreira; NARITA, Flávia Motoyama (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Artes - experiências no âmbito do ProfArtes*. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

SAMPAIO; J. E. M. **Pedagogia do Pertencer: Práticas educativas em diálogo com a Etnocenologia numa proposta pedagógica em artes cênicas para o EJA**. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SERRES, Michel. **Polegarzinha – uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVEIRA, Marcelo Renato. **O Garoto Que Virou TV**. Adaptação: Trupe dos Cirandeiros, 2016. Disponível em: https://0bdd04e3-ac63-4916-a040-07bc0bec4961.filesusr.com/ugd/a19c09_706350145ea441919f92655ca1353d22.pdf

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963], 2010.

UNB; Universidade de Brasília. **Edital de Seleção de Discentes Para Residentes Do Programa de Residência 15/2020**. Brasília DF. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/index.php/noticia/191-edital-de-selecao-de-discentes-para-residentes-do-programa-de-residencia-pedagogica-15-2020> acessado 28/07/21.