

LILIAN APARECIDA ROSA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

LILIAN APARECIDA ROSA

UMA PROFESSORA MEDIADORA

Reflexões sobre uma prática como docente de Teatro

Uberlândia

2016

UMA PROFESSORA MEDIADORA

Reflexões sobre uma prática como docente de Teatro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes, Prof-Artes Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Teatro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vilma Campos dos Santos Leite.

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R788u Rosa, Lilian Aparecida, 1981
2016 Uma professora mediadora reflexões sobre uma prática como
docente de teatro / Lilian Aparecida Rosa. - 2016.
 76 p.

Orientadora: Vilma Campos dos Santos Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
Inclui bibliografia.

1. Artes - Teses. 2. Teatro - Teses. 3. Jogos teatrais - Teses. 4. Professores de arte - Teses. I. Leite, Vilma Campos dos Santos, 1964 . II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof Artes



Ata da DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de trabalho de conclusão de mestrado: Prof-Artes/013
Discente: Lilian Aparecida Rosa: 11422MPA010

Título do Trabalho: De professora a mediadora: reflexões sobre uma prática como docente de Teatro.

Área de concentração: Artes

Modalidade cursada: Artes Cênicas

Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Projeto de Pesquisa: Narrativa, memória e máscara na formação e criação teatral.

Às nove horas do dia vinte e sete setembro do ano de dois mil e dezesseis, na sala 1, bloco 3M do Campus Santa Mônica, reuniu-se a Comissão Julgadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, assim composta pelos professores(as) doutores(as): Cirlei Evangelista Silva Souza - UFU, Paulina Maria Caon - UFU e Vilma Campos dos Santos Leite, orientadora da aluna. Iniciando os trabalhos a presidente da mesa Drª. Vilma Campos dos Santos Leite concedeu, preliminarmente, a palavra à discente para uma breve exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da aluna e o tempo de argüição e resposta transcorreram conforme as normas do programa estabelecidas pelo colegiado. A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, as quais passaram a arguir a candidata, durante o prazo máximo de (30) minutos, assegurando-se ao mesmo igual prazo para resposta. Ultimada a argüição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a comissão, em sessão secreta, atribuiu o conceito e emitiu o parecer final.

PARECER: *Há necessidade de revisão conceitual bem como a descrição e análise dos procedimentos e de participação dos sujeitos da pesquisa.*
Em face do resultado obtido, a Comissão Julgadora considerou a candidata aprovada. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de trinta dias. Esta defesa trabalho de conclusão de mestrado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme os artigos de número 46 a 52 do Regulamento do Programa, legislação e a regulamentação interna da Universidade Federal de Uberlândia. Para constar, lavrou-se a presente ata que será assinada pelo presidente e demais membros da banca.

Vilma Campos dos Santos

Profª. Drª. Vilma Campos dos Santos Leite – Orientadora/Presidente

Profª. Drª. Cirlei Evangelista Silva Souza - UFU

Profª. Drª. Paulina Maria Caon - UFU

LILIAN APARECIDA ROSA

3

UMA PROFESSORA MEDIADORA

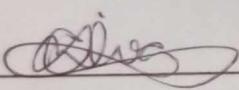
Reflexões sobre uma prática como docente de Teatro

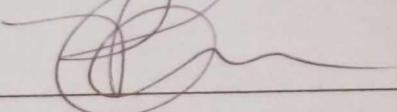
Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Artes, Prof-Artes Universidade
Federal de Uberlândia como
exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Teatro.

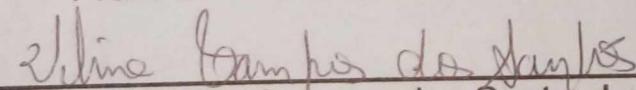
Orientadora: Profª. Drª. Vilma
Campos dos Santos Leite.

Uberlândia, 27 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Profª. Drª. Cirlei Evangelista


Profª. Drª. Paulina Maria Caon


Profª. Drª. Vilma Campos dos Santos Leite

EPÍGRAFE

Eu tenho uma espécie de dever. Dever de sonhar.
Sonhar sempre, pois sendo mais do que um espectador de mim mesmo, eu
tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas em salas supostas, invento palco, cenário
para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis.

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu filho Igor
Que sem sombra de dúvidas é o verdadeiro
Motivo de minhas lutas diárias.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado força, saúde, persistência, sabedoria. Sem Ele não teria tentado entrar no programa, não estaria tendo a oportunidade de realizar mais essa reflexão sobre minha prática docente e através dela me redescobrir enquanto profissional.

Agradeço aos meus pais, que da maneira deles me ajudaram e muito a chegar ao final de mais essa etapa de minha formação. Agradeço ao meu filho, que ficou por mais dois anos sem a presença integral da mãe, mas que também colaborou para que eu conseguisse chegar ao fim.

À minha orientadora, pela paciência e dedicação durante esses dois anos de reflexão e pesquisa. Às professoras Doutoras Paulina Maria Caon e Cirlei Evangelista Silva Souza, pela participação e contribuição na minha banca de qualificação.

Agradeço também ao meu eterno namorado Luiz Humberto, pela paciência nas manhãs solitárias, nas noites de cansaço e nos dias de mau humor.

Aos meus alunos, que me tornaram possível essa reflexão. Pois sem eles para me motivar a preparar aulas e enfrentar os desafios diários não seria uma professora em eterna reflexão.

Sem o apoio de vocês, com certeza fechar mais esse ciclo teria sido muito mais doloroso e cansativo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre meu processo enquanto professora de teatro e meu papel na formação do aluno. Trata-se de uma pesquisa auto etnográfica qualitativa. Como base teórica para compreender o conceito de mediação foi estudado comentadores dos pensadores Feuerstein e Vygotsky. Relato minha experiência em sala de aula, a partir da minha prática com o jogo teatral de Spolin e de exercícios de Augusto Boal. Ao longo da pesquisa percebi que o ser professor mediador é algo que vai se fazendo paulatinamente na prática docente. No decorrer do trabalho reflito sobre minha formação enquanto docente de teatro, busco compreender o conceito de mediação e o quanto ele se faz presente no trabalho em sala de aula com os alunos no período de 2014 e 2015.

Palavras-chave: Mediação. Professor. Jogos teatrais. Teatro.

ABSTRACT

This work has as main objective to reflect on my process as a theater teacher and my role in the formation of the student. This is a qualitative self-ethnographic research. As a theoretical basis to understand the concept of mediation was studied commentators of the thinkers of Feuerstein and Vygotsky. I report my experience in the classroom, based on the game concept of Spolin and Boal. Throughout the research I realized that being a mediator teacher is something that is becoming gradually in the teaching practice. During the work I reflect on my training as a theater teacher, I try to understand the concept of mediation and how much it is present in classroom work with students in the period of 2014 and 2015.

Keywords: Mediation. Teacher. Theatrical games. Theater..

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR (FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÉMICA E PROFISSIONAL).....	33
1.1. Minha infância e a relação com o ser docente.....	33
1.2. A escolha da docência como profissão.....	34
1.3. Os primeiros anos de docência no Ensino de Arte (2009-2013).....	35
1.4. A pesquisa no mestrado profissional (2014-2016).....	40
CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DO OUTRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
2.1. O que é mediação.....	43
2.2. Mediação em Vygotsky.....	47
2.3. A mediação em Feuerstein.....	50
CAPÍTULO 3: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE TEATRO EM FOCO	
3.1. Contexto da pesquisa.....	53
3.2. O jogo e a aprendizagem teatral.....	54
3.2.1. <i>Viola Spolin</i>	54
3.2.2. <i>Augusto Boal</i>	56
3.3. A visão dos alunos: alguns relatos de aula.....	58
3.4. A pesquisa com uma turma do quinto ao sétimo: os anos de 2014 e 2015 em foco..	60
3.4.1. O ano de 2014 se inicia, os alunos estão no sexto ano.....	60
3.4.2. Um novo ano: novos desafios?.....	64
3.4.3. Fase final da pesquisa: o ano de 2015 – começando a colher frutos?.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	82

INTRODUÇÃO

Considero o teatro uma das linguagens mais difíceis de ser desenvolvida em sala de aula, pois trabalha nossas emoções, nosso corpo e nossa mente de forma coletiva, possibilitando assim o aperfeiçoamento das habilidades criativas do indivíduo. Na maioria das vezes, implica um trabalho maior com o corpo, com a voz, em um espaço quadrado com várias carteiras e cadeiras; o que significa operar com corpos em movimento visando a criação de cenas e, ainda, uma ressignificação do espaço. Ademais, o que os alunos fazem, enquanto se preparam para a realização desse tipo de trabalho, geralmente incomoda as pessoas das salas ao lado e, às vezes, os próprios colegas de sala.

Tal cenário me levou a outros questionamentos: com quais metodologias trabalhar e como usá-las? Como trabalhar com linguagens artísticas ampliando e diversificando aquelas que eu vivenciei durante minha formação acadêmica? As dúvidas se avolumaram, principalmente a partir do momento em que eu saí da Universidade, pois, assim que comecei minha atuação como professora, percebi que não estava conseguindo colocar em prática a metodologia dos jogos teatrais a partir da concepção de Viola Spolin e dos exercícios e jogos de Augusto Boal.

A escolha por esses autores, durante o início de minha prática, deu-se em razão de minha compreensão de que a improvisação e a espontaneidade presentes nesses dois sistemas de aprendizagem, fundamentados no lúdico, eram condizentes com aquilo que eu desejava. Ou seja, possibilitar na escola, por alguns minutos, momentos de autonomia e jogo nas coisas mais simples aos alunos: se sentarem como e onde desejassem ou a possibilidade que falassem um pouco mais alto, enfim, uma aula diferente do que normalmente ocorre na rotina escolar.

Nessa reflexão reforço o que talvez seja o mais importante e a mola propulsora deste trabalho: colocar em foco momentos da minha prática docente. Sou apenas uma transmissora de conhecimento ou busco conhecer o que o aluno sabe sobre um determinado assunto. Tenho a preocupação de compreender o porquê de uma tarefa não realizada? Como ir encontrando de

certa maneira caminhos para interceder sobre a bagagem trazida pelo aluno e o conteúdo que irei trabalhar naquele dia? Em quais momentos estou reduzindo a minha prática a uma transferência do conhecimento e em quais construo conhecimento em parceria com eles, valorizando a sua bagagem histórico-cultural?

Assim, é em busca dessas respostas que esta pesquisa está se pautando, ao realizar uma reflexão sobre o processo de docência que tenho vivido na educação básica, da importância do ensino das artes e, principalmente, do teatro em sala de aula. Para tal vou deter o meu olhar sobre uma das turmas com que trabalho no Ensino Fundamental com início no ano de 2013, quando os alunos estavam na quinta série.

A escolha de alguns dos autores citados nesta pesquisa considerou também algumas leituras realizadas antes de iniciar o mestrado profissional: textos relacionados ao ensino-aprendizagem, a função do inspetor e supervisor, alguns livros didáticos, etc. Desde o fim da minha graduação, fiquei afastada da Universidade e me entreguei à prática pedagógica.

A partir de uma visita a biblioteca de uma das escolas onde trabalho, conheci o livro “Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental”, de Carlos Augusto Cabral Arouca. Apesar de ser um livro didático e seu uso em trabalhos acadêmicos não ser comum, considerei interessante dialogar com ele aqui, uma vez que o autor me elucidou dúvidas sobre a disciplina arte e como trabalhá-la em sala. Com a leitura desse livro, minha curiosidade sobre a forma como trabalho se tornou cada vez mais evidente.

Arouca (2012) afirma, de maneira fácil, que o professor de arte deve saber articular, de maneira prática, o currículo formal com a realidade do aluno, buscando, assim, abrir caminhos, para que os alunos construam olhares estéticos sem se prenderem ao espaço escolar e ao que ele chama de “cultura erudita”, mas que consigam, sobretudo, observar, de maneira crítica, a comunidade onde vivem e a partir dela criar e refletir. Dentro dessa perspectiva, pude perceber que uma aula de arte pode ser mediada e reflexiva, e não apenas cópia, seja de textos, seja de obras.

Assim como Arouca (2012), faço também algumas referências aos documentos PCNs¹ Arte e CBC que, por sua vez, foram muito úteis como bússola na minha caminhada dentro da sala de aula. O PCN foi por mim estudado na graduação, e voltei a ele após minha volta a Uberlândia, pela diferença do sistema de ensino entre os Estados principalmente, para repensar meu plano de curso e, também, por ser um documento oficial e possuir uma linguagem mais voltada para a sala de aula, assim como o livro didático como citado anteriormente.

Este trabalho constitui-se como uma reflexão sobre uma prática docente permeada de conquistas e desafios que busca responder a questão: como ensinar teatro em sala de aula? Essa pesquisa tem como objetivos específicos: compreender a diferença entre professor e mediador; analisar a receptividade e identificação do aluno com a linguagem teatral a partir do conhecimento prévio sobre a arte de representar e discernir o momento em que sou mediadora e/ou professora. Usarei relatos escritos pelos próprios alunos em alguns momentos do texto para compreender, a visão dos alunos sobre as minhas aulas.

Questionar o que os alunos pensam, sabem, conhecem e entendem sobre arte tem sido o ponto de partida utilizado por mim, com as turmas todo começo de ano: faço as perguntas com o intuito de entender e conhecer melhor o aluno com o qual irei trabalhar. Acredito que o aluno já possui uma bagagem de conhecimentos originados de outras experiências, artísticas ou não, e começar o processo ensino-aprendizagem a partir desse reconhecimento, da liberdade de criação e de expressão, acrescentando perspectivas diferentes, parece-me relevante, assim como o compartilhar e expressar-se diante de um grupo maior, sem o medo de explorar e expor suas ideias.

Porém, ao entrar na escola como professora, esbarrei em uma realidade bem diferente: a polivalência do ensino da arte na sala de aula, que infelizmente é enfrentada por vários professores de arte, que tem que trabalhar com quatro linguagens artísticas: teatro, música, dança e artes visuais. Além disso, salas lotadas e, de acordo com a minha percepção no primeiro encontro

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais, Documento que regulamenta o ensino das disciplinas do currículo escolar no território nacional e, no caso do PCN arte abrange o ensino de quatro linguagens artísticas: dança, música, artes visuais e teatro.

em sala de aula, notei os alunos pouco interessados na aprendizagem de arte, pensando serem essas aulas apenas espaço para reproduções de obras ou de confecção de pinturas. Esse fato ocorre possivelmente pela formação de alguns profissionais da área de artes visuais e que vão para a escola. Não que essas atividades não sejam relevantes; o que destaco é a restrição da concepção da arte a uma só linguagem, como as artes visuais.

Antes de começar a pensar a arte como conteúdo curricular, vale lembrar que ela acompanha o ser humano desde os tempos da caverna, cujo marco inicial é a arte rupestre. O primeiro homem a fazer um desenho na caverna se utilizou da técnica de pintura como forma de se comunicar com outros homens sobre as condições locais para a caça e para a pesca e, mais do que isso, ele simbolizou suas experiências.

Segundo Nóvoa (1991), a profissão de professor sofreu e sofre alterações desde o período jesuíta e houve dúvidas em substituir o corpo docente religioso por um corpo docente laico, sendo que a docência era secundária na vida dos jesuítas. Já no início do século XVIII, havia um grupo que encarava a função de ensinar como única ocupação, a partir do que foram instaurados pelo Estado alguns critérios de seleção, retirando os docentes das esferas locais, ganhando com isso a licença para se tornar capaz de atuar no ensino (NÓVOA, 1991, p. 25).

Dar aulas passa a ser, então, profissão, porém os professores deveriam seguir os princípios sociopolíticos do Estado. A partir da segunda metade do século XIX, o professorado passa a ser exercido também pela mulher, o que cria um dilema entre a figura feminina e a masculina. Ao longo do tempo a função sofreu com altos e baixos, o que Nóvoa (1991) chama de “desprofissionalização”, que acontece por vários motivos, dentre os quais a desmotivação pessoal, o sentimento de desconfiança em relação à sua competência profissional e a desvalorização do trabalho do docente.

Para Nóvoa,

A relação dos professores ao saber, constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? (NÓVOA, 1991, p. 27).

Essa afirmação de Nóvoa vem ao encontro do pensamento de Ranciére (2011) quando este percebe que seus alunos conseguem resolver algumas situações sem a ajuda do professor. O autor questiona até que ponto a função do professor é importante: será que uma criança é capaz de aprender as lições de um livro sozinha em casa ao lado dos pais? Como o pai vai saber se a criança realmente aprendeu? De acordo com Ranciére:

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre matérias, ensinadas e o sujeito a instruir, a distância também entre o aprender e o compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância que desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. (RANCIÉRE, 2011, p. 22).

Uma das concepções docentes que acompanhou por muitas décadas a função do professor e, com certeza, acompanha até os dias de hoje. Há alguns profissionais que, infelizmente, se sentem donos do saber total, lecionam como se os alunos fossem um papel em branco, atitude que pode se dar em alguns casos ao meu ver por causa da desmotivação de ensinar, além, das condições algumas vezes precárias de trabalho, baixos salários, etc...

No que diz respeito ao Brasil, acompanho o pensamento de Arão Paranaguá (2000) que relata que a presença dos jesuítas, em 1549, deu início a um processo informal de ensino de artes caracterizado por oficinas de artesões, cujo objetivo era catequizar os povos da terra nova utilizando como um dos instrumentos o ensino de técnicas artísticas. No ensino, predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas.

O teatro era utilizado apenas como mais uma das ferramentas de ensino religioso dos jesuítas, que traziam à tona o conceito de céu e inferno, bem e mal, sem, contudo, ter um caráter formal e sem ter a importância das técnicas de artesanato por eles utilizadas. Assim como ocorre em alguns contextos nos dias de hoje, as atividades teatrais e de dança só tinham maior relevância em datas comemorativas, tendo como finalidade única a apresentação.

A partir dos anos 70 e 80 do século XX, professores passam a ser sssimilar superficialmente outras áreas de conhecimentos diferentes de sua área de atuação, havendo com isto uma diminuição considerável referente às

especificidades de cada uma das manifestações artísticas. Observamos esse fato no texto do PCNs:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). (PCN, 1997, p. 28).

O PCN ainda destaca que esta formação ocorria através de cursos de curta duração, cuja função era seguir os documentos oficiais e alguns livros didáticos. Estes destinados à formação do docente que foram abertos para atender ao estabelecido e não estavam totalmente preparados para essa formação.

De acordo com Santana (2000), foi apenas a partir da década de 1980 que surgiram vários cursos superiores voltadas para o ensino do teatro, mas ainda nenhum voltado diretamente para a licenciatura, possuindo em sua grade curricular disciplinas como literaturas e língua estrangeira. Esse quadro somente sofreu alteração a partir da década de 1990 em algumas universidades brasileiras.

A partir do advento dos novos cursos de graduação, houve o desenvolvimento também da pós-graduação na área de Pedagogia do Teatro. Muitos pesquisadores têm se destacado com suas próprias investigações e também na orientação de pesquisas que tem como tema a aprendizagem em teatro em contextos diversos. Um exemplo é a professora Dra. Ingrid Dormien Koudela², tradutora de obras de Viola Spolin, como o livro *Improvização para o teatro*, entre outros. Essa pesquisadora também se debruçou sobre obras do dramaturgo alemão Heiner Müller e as peças didáticas de Bertold Brecht. Igualmente relevante têm sido as investigações de Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo³, com articulações entre jogo e texto e, mais recentemente, reflexões envolvendo políticas públicas e práticas teatrais. Li a sua obra mais recente, “*Para alimentar o desejo pelo teatro*”, que é uma coletânea de vários

² Professora pela Universidade de São Paulo (USP).

³ Professora titular da Universidade de São Paulo.

artigos escritos pela autora. Chamou-me muito a atenção dois desses textos, o primeiro deles é “*Por uma arte do espectador*”, no qual a autora faz uma análise de duas obras de Rancière, cujas discussões sobre o papel do professor e da recepção teatral são estimulantes para que eu pense a minha trajetória como mediadora (ou não) junto às minhas aulas. O segundo é o artigo *Na Berlinda, a mediação artística*, na qual a autora fala sobre a mediação cultural e destaca o trabalho de uma instituição francesa que nos estimula a refletir mais sobre a realidade brasileira nesse campo.

Além dessas duas pesquisadoras, cito também as professoras Dra. Carmela Soares⁴ e a Dra. Paulina Caon⁵ que se debruçam diretamente sobre esse tema do teatro na escola, estas duas autoras foram apresentadas a mim durante o curso de mestrado e também me orientaram sobre o trabalho teatral no âmbito escolar de maneira significativa. Carmela Soares que, através do seu trabalho, mostra a importância do jogo teatral na sala de aula e como ele pode ser desenvolvido independente das suas dificuldades espaciais. Soares (2009) parte do princípio do jogo teatral, da necessidade do olhar e do espaço procurando entender a importância deles no processo ensino-aprendizagem do teatro.

Em seu livro “Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero”, por exemplo, Soares relata sua experiência em sala de aula, em uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro, com turmas de 5º a 8º séries do ensino fundamental e com uma carga horária de um ou dois horários de cinquenta minutos, o que é uma realidade das escolas de ensino regular no Brasil.

A partir da leitura de Soares, pude perceber que minhas dificuldades, os problemas, anseios e barreiras enfrentados por mim em sala de aula não é algo solitário, porém, há maneiras de solucioná-los. Percebi que não há necessidade de me preocupar em não terminar o trabalho, que ele pode se encerrar com o bater do sinal, sem que com isso a aula tenha sido perdida, por não dar tempo de todos se apresentarem.

⁴ Possui mestrado em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003).. Atualmente é doutora em Artes Cênicas - UNIRIO

⁵ Docente da Universidade Federal de Uberlândia

Destaco também, Paulina Caon, que nos mostra o corpo e o teatro no espaço escolar por meio de sua pesquisa “Desvelando corpos na escola – experiências corporais e estéticas no convívio com crianças e adolescentes e professores” – na qual ela traz uma reflexão sobre seu trabalho de campo realizado em duas escolas de Uberlândia, MG. O foco de sua pesquisa foram as experiências corporais dos alunos e professores, tanto no que diz respeito ao fazer teatral quanto aos “gestos cotidianos do contexto escolar” (CAON, 2015).

A escola enquanto cenário está mais uma vez presente no trabalho de Caon, numa ótica bem específica, pois a pesquisadora tem como foco a corporeidade daqueles que estão presentes no espaço escolar. O trabalho de Caon não está diretamente ligado ao meu, pois eu reflito sobre minha prática, porém, me auxiliou no que diz respeito ao teatro na escola, seu desenvolvimento e como foi inserido no dia a dia do espaço escolar, a pesquisadora citada tem o foco na corporeidade.

O teatro como completo da arte nas escolas de ensino básico regular só foi inserida a partir de mudanças oriundas do século XX, e não possui a pretensão em formar atores, mas sim em proporcionar aos alunos do ensino regular o desenvolvimento dos processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

O ato de dramatizar situações é inerente ao ser humano. Percebemos isso a partir da nossa infância, pois quando crianças imitamos os adultos. Tal imitação se dá de maneira espontânea, porém, ao passar dos anos esse jogo deixa de ser espontâneo para se tornar um jogo cheio de regras, se adaptando assim a diversas situações cotidianas.

De acordo com os PCNs observamos que o teatro, é uma linguagem relevante da disciplina Arte, pois “(...) o teatro tem a função tão importante quanto a do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem(...)” (pág.19). A prática teatral em sala de aula estimula também a coletividade, demonstrando aos alunos que tanto no jogo teatral quanto em algumas situações cotidianas contribui para se alcançar um objetivo de maneira individualizada a consciência social.

Por mais que as diretrizes apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) Arte e nos Conteúdos Básicos Curriculares (CBCs/2005) no Estado de Minas Gerais preconizem um processo que envolve as quatro

linguagens artísticas, ainda há a realidade da escola em que a maioria dos profissionais de arte que vão para a sala possui formação em Artes Visuais.

Dessa maneira, os alunos e a própria instituição escolar estão acostumados com atividades visuais, o que dificulta um pouco a aceitação do trabalho dos professores das outras linguagens artísticas. Esse fator pode explicar em partes o desinteresse dos alunos pela aula de arte, pois ao entrar na sala e questionar quem gosta da disciplina arte ou até mesmo a definição do termo arte a maioria das respostas gira em torno de: “arte é desenhar”, ou “não gosto de arte por que não sei desenhar”

Ao chegar na escola onde a presente pesquisa foi realizada tive a impressão que assim como ocorria na época em que eu era a aluna do ensino fundamental, o horário destinado à aula de Artes continuava sendo um momento em que se podia conversar e brincar à vontade, sem correr o risco de ser repreendido, esse fato a princípio ocorreu por todas as propostas que eu lançava em sala de aula. Ou elas não eram bem recebidas, ou quando ia explicar algo, havia conversa. Nas vezes em que havia silêncio para a explicação do conteúdo, os alunos não se importavam em terminar o que havia sido proposto.

Diante desse cenário, apresentar novas concepções sobre a arte foi meu desafio no primeiro ano de docência nessa escola. Porém, naquele momento, a metodologia dos jogos teatrais me parecia algo totalmente inviável, pois eu ainda não tinha tido contato com trabalhos como os que mencionei acima, relacionados ao ensino do teatro na escola, ou trabalhos que haviam, por exemplo a perspectiva de Spolin dentro da sala de aula como é o caso de Soares (2009) ou mesmo pensado na relação da corporeidade como significativa dentro do espaço escola, em conformidade com o de Caon (2015). A única justificativa que me ocorria até então para explicar o fato de eu não conseguir seguir com uma prática com os jogos era que a realidade que eu estava experimentando como docente diferencia-se da anterior, durante o meu estágio, ainda no curso universitário conduzindo oficinas com 15 alunos, que iam no contra turno, para as aulas para conhecer a prática teatral. No meu entender a experiência de trabalhar de uma maneira prática com a turma do estágio tinha sido possível porque era com uma turma reduzida e com alunos que saíam de suas residências no horário oposto ao que estudavam para

participar de uma oficina por livre escolha, sem a obrigatoriedade de cursá-la, indo de maneira prazerosa e de fácil entrega ao trabalho. Isso em parte poderia sim explicar a minha dificuldade na sala de aula como professora, mas claro, embora outras variáveis também poderiam ser consideradas.

Não afasto a importância “do querer” aprender como relevante porque tenho na memória o período em que trabalhei no estado de São Paulo, e que foi bem mais tranquilo trabalhar a linguagem teatral em sala de aula. Considero que a metade da turma fazia por vontade, pelo prazer e a outra metade pelo medo de uma reprovação na minha disciplina, pois até o ano de 2012, quando vim embora para Minas a disciplina artes era de um valor igual as demais, podendo o aluno que não fizesse as atividades ser reprovado.

Não que a opção com o texto teórico, criação de cenários e figurinos quando cheguei para trabalhar em Minas não tenham me ajudado a investir na linguagem ao contrário, essa experiência me ajudou a desmistificar, naquele contexto, uma visão bastante recorrente na escola básica: a de que a atividade teatral apenas é pegar um texto, decorar e apresentar algo de qualquer maneira. Percebo que essa visão é disseminada, porque professores de outras disciplinas costumam entregar um texto aos alunos e pedir para o decorarem. Em seguida, sem uma proposta mais sistematizada, eles vão para o palco se apresentar. O resultado desse tipo de dinâmica é muitas vezes realizadas de forma mecânica e pouco reflexiva.

Acredito ser essa realidade que alimentou o meu desejo de contribuir com os estudantes no sentido de despertar neles o gosto pela disciplina arte. Mas, por outro lado, como levar adiante esse desafio, se eu estava vivendo o impasse de não considerar os jogos teatrais como possíveis? Naquele momento, eu me encontrava bastante insegura em relação à utilização da atividade teatral em sala de aula.

Essa experiência, que inaugurou a minha prática como docente, aconteceu na cidade de Porto Feliz-SP, em 2009, quando me vi tendo que trabalhar simultaneamente com música, dança, teatro e artes visuais. Tive como apoio apenas um material didático adotado pelo município, cuja utilização era cobrada com rigor, composto por uma apostila com as quatro linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes visuais. Continha uma teoria muito simples e sem aprofundamentos e algumas atividades, que considero

insuficientes. Esse material, utilizado no município por aproximadamente quatro anos, era fornecida por um colégio da rede privada de ensino na cidade de Ribeirão Preto-SP.

Através de pesquisas e da leitura desse material didático, percebi que o caminho mais seguro, naquele momento, era buscar priorizar a teoria, encontrada através de pesquisas realizadas em sites (Nova Escola, Wikipédia, e outros sugeridos no próprio material didático) sobre cada uma das quatro linguagens para o trabalho com os alunos. Mas somente a teoria iria ajudá-los a ter outra visão sobre aulas de arte? Como aliar a teoria à prática? Seria hora de experimentar os jogos teatrais? Ainda não me sentia preparada, pois acreditava que eles seriam uma metodologia apenas para o teatro e não me parecia possível inseri-los em práticas voltadas para as artes visuais, dança e música.

Trabalhei, então, no meu primeiro ano, conduzindo sistematicamente duas a três aulas teóricas e, logo em seguida, uma aula prática, que consistia em reprodução de algumas obras, apreciação de músicas, desenvolvimento de percussão corporal, vídeos de dança e criação de coreografias pelos próprios alunos.

E a partir da pergunta “O que é arte?”, feita aos alunos todo início de ano busquei com que eles compreendessem que toda forma de expressão de sentimentos poderia estar inserida nesse conceito, independentemente da linguagem, pois através de uma pintura, de uma escultura, de uma música, expressamos sentimentos de amor, respeito, dedicação. Essa definição me acompanhou e acompanha até hoje: arte é expressão de sentimentos, que se manifesta de diversas maneiras, através da música, dança, teatro, escultura, pintura, literatura, artes visuais e cinema. E é a partir daí que contribuo para que os alunos percebam e mergulhem, com um pouco mais de curiosidade e desejo, no universo da arte.

Foi a partir da leitura de Bosi, Boal, Spolin, Soares, entre outros, que pude perceber diferentes acepções da palavra arte para compartilhar com os alunos. Procuro mostrar que a disciplina arte está intimamente ligada no nosso cotidiano, pois estamos sempre a ouvir uma música, ler um livro, assistindo a uma novela ou filme por exemplo, em contato com a arte. E é nesse momento que os alunos se admiram ao saber que a arte não é apenas a releitura de

obras ou trabalhos para exposição escolar. Busco através das minhas aulas despertar a autonomia neles, de maneira que eles comecem a dialogar mais com os colegas sobre o que pensam, que busquem a opinião deles ao montar uma cena e não a do docente, etc.

Quando surgiu a oportunidade de cursar o mestrado profissional, percebi que poderia fazer uma investigação buscando entender como venho me transformando, constantemente, enquanto professora ao longo dos anos. Ao iniciar o trabalho docente, como imagino acontecer com outros profissionais, parti de um ideal: por em prática o que aprendi na academia, fazendo atividades interessantes com os alunos em sala de aula, almejando resultados fabulosos. Mas contando meu tempo de docência até chegar ao mestrado, com a convivência com os alunos no dia- a- dia, fui percebendo um sistema educacional que, de um lado, em muitos momentos, tirou um pouco da minha liberdade de criação e dos alunos, mas, por outro, me fez repensar que tipo de professora tenho sido: uma professora autoritária, criativa, inquieta?

Tenho vivido esse processo, na maioria das vezes, como algo doloroso, pois, como mencionei anteriormente, ao sair da licenciatura as ideias estavam afloradas, havia vontade de fazer o novo, de buscar alternativas, mas assim que entrei na sala de aula a realidade foi outra.

Não que inexistam referências para nortear os professores a partir do seu contexto e a considerar o ponto de vista dos estudantes (os mencionados PCNs, por exemplo, defendem o ensino da arte de acordo com os modos de aprendizagem do aluno, ou seja, não isolar a escola da formação social e, ao mesmo tempo, garantir a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais). Nessa concepção, o aluno aprende com prazer a investigar e a compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua comunidade e de outras.

Mas antes de me deter sobre minha atuação como professora tendo uma turma como recorte nos últimos dois anos, vou retomar vários momentos da minha formação e da minha atuação como docente no decorrer deste trabalho, porque acredito, como Nóvoa (1991), que “o se *fazer professor*” vai se constituindo com o tempo, enfrentando a insegurança, a insatisfação com a remuneração, etc.

A seguir apresento como organizei o texto para compartilhar a pesquisa. No primeiro capítulo, *A constituição do ser professor: formação pessoal, acadêmica e profissional*, discorro sobre minha trajetória enquanto docente e minhas dificuldades para trabalhar com o teatro na escola de ensino regular. Apresento os cursos de especialização em arte educação, inspeção e supervisão escolar e como esse momento de formação também foi gradativamente contribuindo para o meu trabalho de condução de aulas de arte na Escola Básica.

No segundo capítulo, *A importância do outro no processo de ensino-aprendizagem*, busco alguns elementos teóricos a partir dos quais procuro tatear respostas a dúvidas que surgiram durante a pesquisa e podem ser consideradas seu eixo reflexivo: aspectos pertinentes ao termo mediação; questões sobre o que é ser um mediador, a definição do termo mediação para os dois autores, referências para o trabalho de Vygotsky e Feuerstein. A proximidade das concepções dos autores serviu como base para compreender melhor o termo pesquisado, porém sem esgotar a definição de mediação em sala de aula enquanto concepção de ensino. A proposta do capítulo é apenas responder essas questões, sem pretensões de aprofundamento no pensamento dos autores.

No terceiro capítulo “Um processo de aprendizagem de teatro em foco” apresento meu local de trabalho e, dentro do recorte escolhido para reflexão, o processo vivido com a turma que busco analisar. Para tanto, faço a contextualização sucinta dos jogos teatrais como das referências utilizadas para trabalhar com os eles e para que se compreenda a abordagem que optei em meu processo como docente. Trago também, nesse capítulo a voz dos alunos e suas trajetórias, apresentadas aqui através dos relatórios feitos por eles, nessas anotações dos alunos observei a maneira como eles veem minhas aulas de arte, as mudanças em seus comportamentos durante o período de dois anos de realização da pesquisa, bem como a relacionar seus conceitos com a minha prática docente.

Nas Considerações Finais, apresento uma reflexão sobre a pesquisa realizada considerando as minhas aulas e todo o meu processo dentro da sala de aula durante esses anos de docência, no qual me percebi ser as duas coisas. Finalizo com uma conclusão geral do meu processo enquanto docente,

que acredito não ter fim com esta pesquisa. Ao contrário, a partir dela estarei iniciando um novo caminho.

CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR (FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL)

1.1. Minha infância e a relação com o ser docente

Filha única, fui uma menina que sempre gostou de ler. Tinha como companhia para brincadeiras, na maioria das vezes, apenas minhas bonecas. Como toda criança, sempre gostei muito do fazer de conta. E, nesses momentos, claro, eu podia ser tudo: mãe, modelo, fada, apresentadora de programa infantil, enfim, realmente a imaginação não tinha freios. Cresci e comecei a frequentar a escola. Logo fiquei admirada com aquele lugar tão grande, cheio de gente da minha idade e mulheres que iam para a sala me ensinar a desenhar e a colorir.

Chegava em casa e, imitava aquelas mulheres que, não sei como, conseguiam fazer a gente desenhar símbolos e entendê-los. Descobri que elas se chamavam professoras. Em uma das comemorações do Dia das Crianças, meu presente foi um quadro com um monte de giz. Que alegria! Ia para a escola e aprendia várias coisas. Ao chegar em casa era a vez das minhas bonecas aprenderem. Isso me ajudou a reforçar minhas aprendizagens a respeito dos conteúdos aprendidos em sala, pois eram raros os dias em que eu não dava aula para as minhas bonecas. O tempo foi passando e a admiração pela arte de ensinar foi ficando cada dia mais forte. Toda vez que me perguntavam o que queria ser quando crescesse, a resposta era imediata: professora.

Como era maravilhoso vê-las ensinando, sempre com os braços cheios de papeis, bolsa pesada e conhecimento para passar. Naquele momento, para mim, a função do professor era passar o conhecimento, pois era o detentor total do saber. Essa concepção foi mantida por muito tempo, pois acreditava que sem um mestre não seria capaz de haver aprendizado.

Mas hoje, como docente já não posso mais essa visão, pois o aluno não é um ser sem conhecimento prévio, como uma folha em branco, ele traz consigo experiências que podem e devem ser compartilhadas com o docente, e com todos que o cerca. Alguns autores me inspiraram a assumir essa postura, entre eles Paulo Freire (1996) e Rancière (2011, 2012).

Paulo Freire (1996) acredita que é necessário que o docente reconheça que, antes de mais nada deverá se assumir como sujeito, que o ato de ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção deste. O professor deve, o tempo todo, estimular a capacidade crítica do aluno e, para isso, deve ser criativo, inquieto e curioso. Freire (1996) acredita, ainda, que ensinar está ligado ao respeito sobre o que os educandos trazem, buscando aliar esse conhecimento aos conteúdos básicos.

Já Rancière (2011) questiona a concepção do professor como detentor único do saber. Apresenta o exemplo do professor Jacotot, que se vê preocupado quando recebe a missão de ensinar uma língua desconhecida a seus alunos. Ele também não domina o idioma a ser ensinado e resolve utilizar uma edição bilíngue de um texto como instrumento de trabalho. Por meio dessa estratégia, verifica que os alunos, a partir da tradução, conseguiram realizar sem a ajuda do mestre a tarefa por ele solicitada: "Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender que outros haviam feito e compreendido" (RANCIERE, 2011.p.19). Assim, não houve a necessidade de o professor ser o "tradutor" ou "explicador", mas o próprio texto e o debruçar-se sobre ele foi o ponto de partida para o processo de aprendizagem da nova língua.

1.2. A escolha da docência como profissão

Acredito que minha escolha pela profissão se deu inicialmente por meio de um conjunto de encantos, de observação. Por incrível que pareça, em minha trajetória acadêmica a disciplina na qual eu tinha mais dificuldade e/ou falta de interesse era Educação Artística⁶.

Já no antigo colegial (e atual ensino médio), às vésperas de prestar vestibular, não pensei duas vezes: prestei para matemática. Porém, após dois vestibulares frustrados, resolvi testar a área de artes, que até então era um campo sem muitos atrativos, para mim, mas que está intimamente ligado ao ser humano. Fui me preparar para a prova de habilidade específica, que é uma

⁶ Até a LDB 9394/96 era assim que a área de Arte era intitulada (Educação Artística).

das provas exigidas pelos cursos de Arte da Universidade Federal de Uberlândia, e na época em que fiz consistia em quatro etapas: uma prova teórica, uma entrevista, um trabalho coletivo de improvisação e a apresentação de uma pequena cena. Para minha surpresa fui considerada habilitada. Com o decorrer da graduação me apaixonei tanto pelo curso em si quanto pelas descobertas que ele me proporcionou enquanto pessoa.

Descobri, que a arte é muito além de uma diversão, de uma distração e que seu ensino na escola possibilita ao aluno uma visão crítica do mundo, de maneira a permitir que ele consiga falar abertamente sobre seus pensamentos e expor seus sentimentos. O curso na UFU foi fundado no ano de 1994 – inicialmente era apenas licenciatura em Artes Cênicas também. Após sua reformulação no ano de 2005, o curso passou a ter também a graduação em Teatro cujo um dos objetivos é a formação de profissionais que, por meio de uma fundamentação teórica e prática, possam trabalhar o caráter pedagógico implícito ao teatro. Em 2003, ano em que entrei na graduação, o curso contava apenas com quatro disciplinas voltadas à Prática de Ensino, cada uma com carga horária de 60 horas.

Durante a minha Primeira Prática de ensino, fiz observação de uma montagem realizada com alunos do 6º ano em uma escola municipal na cidade de Uberlândia. Já nas três últimas fases, durante os estágios 2 a 4, trabalhei em caráter de oficina, em uma escola municipal com a utilização de jogos teatrais, baseados em Viola Spolin e Augusto Boal. Por meio dessa metodologia aprendida e vivenciada na própria graduação, eu me senti à vontade para trabalhar com os alunos do meu estágio. Assim, em um ano e meio de estágio, nesse segundo momento eu me sentia amparada pelos meus professores, tirava dúvidas e me sentia “preparada” para a vida profissional.

1.3. Os primeiros anos de docência no Ensino de Arte (2009-2013)

Em 2009-2010, momento em que já estava como docente de Artes na educação Básica, cursei também uma especialização em Arte Educação, que me ajudou muito nessa trajetória profissional. Foram acrescentadas novas ideias, conteúdos e técnicas que contribuíram para minha formação como professora. A partir desta formação fui trabalhando com as três linguagens

artísticas: música, artes visuais e teatro. Tive contato com propostas práticas que poderiam ser realizadas com várias idades, no espaço da sala e no horário de uma escola regular, sem movimentações bruscas ou até mesmo elevado barulho de carteiras e vozes.

Percebi que, para o ensino de música, não precisava de um instrumento musical convencional, um violão ou um piano, podendo utilizar como recurso didático poderia usar latinhas com areia ou o próprio corpo. Para o ensino de teatro, área de minha formação inicial, poderia trabalhar com o recurso de contação de história, alongamentos e dinâmicas em que um grupo de alunos da sala pudesse participar de uma única vez e, finalmente, no que diz respeito às artes visuais, a análise de uma obra e seu contexto poderiam ser recursos para o docente em arte, independente da sua formação específica.

Depois dos quatro anos em Porto Feliz/SP, mudei-me para Uberlândia, onde iniciei minha atividade docente em uma escola municipal no final de 2012. Ao chegar, já senti certa dificuldade, pois as séries com as quais trabalharia eram primeiro, terceiro, sexto e sétimo anos do ensino fundamental.

Até eu chegar à escola, o único contato que os alunos tinham com a arte era através das artes visuais: desenhos, colagem e escultura, por exemplo, uma realidade que não é muito diferente de outras cidades ou outras escolas.

O trabalho com o corpo ocorria apenas nas aulas de educação física, por meio dos jogos e atividades, de uma maneira mecânica, sendo o corpo apenas um mero pedaço de carne condicionado a algumas posições, sem um aparente preparo corporal. Dessa maneira, os participantes não podiam, mesmo que timidamente, entender o grupo muscular que estava sendo trabalhado ou o sentido para determinada posição ocupada no jogo. Percebi isso quando, ao sugerir atividades de alongamento e de expressão corporal, corpos tímidos e sem uma consciência clara se colocavam à disposição da prática.

A partir do momento em que eu trouxe o teatro para dentro da sala, senti que estava interferindo negativamente na comodidade de alguns alunos, o que os assustou, pois, como já mencionado anteriormente, o corpo era movimentado e trabalhado apenas nas aulas de educação física e as aulas de arte direcionadas para a reprodução de obras. Durante as aulas de teatro, o corpo e diversas formas de explorá-lo fizeram com que os cadernos, lápis,

borracha e o cenário inicial com a sala organizada em fileiras desse espaço, se misturassem aos corpos, com liberdade de criação e expressão.

No início de 2013, deparei-me novamente com séries diversificadas para as quais deveria ministrar aula: primeiro e sexto ano pela manhã e quarto e quinto à tarde. Com os alunos maiores foi mais fácil trabalhar, porém não me senti segura para iniciar a linguagem teatral, e tentar mudar o pensamento de que as aulas de arte eram destinadas apenas à arte visual se tornou mais fácil. Assim como acontecera na minha época de estudante e na experiência anterior com outra escola, os professores de arte que eram lembrados na vida das crianças eram os de artes visuais.

O ano terminou e eu iniciei outra pós-graduação, dessa vez em uma área do conhecimento bem diferente da minha formação: Supervisão e Inspeção Escolar. Fui em busca de mais conhecimento e com vontade de estudar mais.

O ano de 2014 se iniciou e, com ele, novas expectativas: alguns novos alunos, alunos do ano anterior. O que sabiam e pensavam, comentavam e entendiam sobre a arte? Foi como começar uma jornada do zero, pois até então me apoiava em linguagens artísticas diferentes da minha formação, como a música e as artes visuais. A partir desse ano busquei fazer diferente. Sabia que não seria fácil. Será que valeria a pena? Claro que valeu a pena, pois um novo ano com alguns novos alunos, novos olhares foi uma nova oportunidade de ensino-aprendizagem para todos, inclusive para mim, que comecei a colocar em prática a minha formação, pois nesse ano havia decidido que o teatro seria a continuidade do meu trabalho. Como essas pessoas viam o teatro? Conflitos, novas opiniões, mas dessa vez me sentia mais preparada para defender o ensino do teatro na escola.

Em consonância com o que Cabral (2012) defende em seu livro didático “Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental”, acredito que o professor de arte, independente da linguagem de formação, deve proporcionar aulas nas quais o conhecimento formal deve estar intimamente ligado a realidade cotidiana do aluno, de maneira a despertar nele a vontade por estudar arte. Segundo esse autor, a disciplina arte pode ajudar o aluno a refletir sobre si mesmo e o espaço onde está inserido, de maneira que as relações e situações cotidianas se

tornem significativas através da aula. Essa pesquisa está em consonância com os princípios encontrados no PCN:

O teatro no processo de formação da criança cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com seus grupos. (PCN-ARTE, 1996, p. 84).

Percebia, então, que, através das aulas de teatro, o aluno poderia se transportar para outras realidades, dizendo tudo o que tivesse vontade e, principalmente, poderia ser e se colocar no lugar do outro, através de improvisações com temas direcionados à sua realidade como, por exemplo, o racismo, o preconceito, etc.

Mas para trabalhar, especificamente, o teatro eu me perguntava: como introduzi-lo a um público que possui como única referência de trabalho de ator a televisão? Conforme já mencionei anteriormente, a experiência específica que eu tivera com a aprendizagem em teatro com adolescentes tinha sido durante o estágio supervisionado, numa situação diferenciada da realizada em sala de aula. Seria o momento ideal para retomar esse tipo de trabalho? Em sala de aula seria inviável a prática com jogos em salas cheias e metade dos alunos desinteressada? Isso seria realmente um empecilho para atividades práticas?

Como apresentado aqui, há trabalhos acadêmicos como os de Soares (2009) e Paulina Caon (2015) que se debruçam sobre a aprendizagem teatral dentro do contexto escolar, porém naquele momento eu não tinha conhecimento desses trabalhos e senti-me insegura, pois o medo de fazer bagunça e depois não conseguir trazer os alunos de volta ao objetivo das atividades, ou até mesmo em perder o foco da aula, me deixava angustiada. Mesmo formada em teatro, ainda tinha o preconceito de levá-lo para a escola de maneira prática, pois os alunos viam a matéria como algo sem importância e eu não queria ser conivente com esse tipo de concepção. Então, num primeiro momento, a opção que encontrei foi trabalhar textos escritos durante o primeiro semestre.

Meu objetivo era sentir como eles reagiriam ao saber o conceito de teatro, o porquê e como ele surgiu, para somente introduzir alguns jogos. A teoria e a prática, no meu ponto de vista, devem necessariamente andar juntas.

Hoje comprehendo que a opção de iniciar com a teoria objetivou que os alunos pudessem não apenas entender o que estavam vivenciando na prática, mas também explicar para outras pessoas, caso fossem indagados.

Acredito que conduzir jogos teatrais sem consciência e sem objetivos concretos, seria apenas uma brincadeira em sala de aula. Agora, entender que o jogo teatral faz parte do processo de formação do ator, que ele é um dos caminhos utilizados para chegar à cena final por exemplo, já permite ao aluno entender que o que virá não é apenas uma brincadeira.

Eu concordo com Cabral (2012) quando afirma, em seu livro didático, sobre a importância de se aliar o conhecimento teórico ao prático em uma aula de artes que:

Um professor de Arte deve aliar conhecimentos práticos e teóricos de sua área a abordagem pedagógica que favoreçam o diálogo e a reflexão e reconhecer a cultura como um campo heterogêneo de pesquisa e fonte de investigação. (AROUCA, 2012, p. 15).

A citação supracitada vem reafirmar o que eu acredito: a teoria e a prática devem andar juntas no que diz respeito a qualquer tipo de atividade prática, seja ela no campo das artes, das ciências exatas ou biomédicas, pois não é possível obter o conhecimento do todo apenas com leituras e fichamentos de textos, sem o contato com o objeto em si.

A sala de aula é um campo rico e diversificado, e a prática artística pode obter vários sentidos, mesmo o professor buscando orientar a todos da mesma maneira. E para ele tenha segurança em seus ensinamentos artísticos, é interessante que ele tenha o mínimo de conhecimento.

Pensar, refletir e ensinar arte é algo difícil, porém não impossível. Praticar a arte e estimular sua prática é algo prazeroso; perceber como cada indivíduo a recebe e interpreta e busca relatar essas experiências é uma prática na qual ainda estou caminhando, pois a meu ver na arte não há o certo e o errado.

Pensando no cenário e na plateia existente no prédio da escola, trabalhei com eles a princípio a história do teatro, a biografia de alguns dramaturgos e atores. Verifiquei o que eles entendiam e conheciam sobre a arte de atuar. Sendo que as formas mais citadas foram o cinema e a TV. Discuti com eles sobre o respeito pelo outro e por si mesmo e a importância em

se ter responsabilidade com a entrega das atividades propostas. Frisei também que quando fôssemos apresentar um trabalho em sala, o tempo para a apresentação fosse respeitado e que tentássemos apresentar tudo no mesmo dia.

Foi um trabalho duro, porém, até o meio do ano, a maioria dos alunos já conseguia ter uma postura diferente nas minhas aulas: se concentrando mais; fazendo as atividades por prazer ou curiosidade; respeitando a docente e a disciplina; não levando as atividades na brincadeira; fazendo todas as que foram propostas; o respeito chegou ao ponto de que aqueles alunos que não achavam a atividade interessante ou simplesmente não queriam participar ficavam quietos observando o que estava sendo feito ou apenas ficavam de cabeça de baixa.

Sentia e ainda sinto a necessidade de mostrar aos alunos o quanto a arte é importante em nosso dia a dia. Compreendo que se ela está inserida no currículo escolar é porque possui uma função e pode ajudar a melhorar a apreensão dos outros conteúdos, sob uma perspectiva interdisciplinar. A arte colabora, por exemplo, com a língua portuguesa através de textos que podem ser utilizados como objeto de jogos de forma a aumentar a familiaridade dos estudantes com o discurso escrito. Alguns autores como Jean Pierre Ryngaert (2009) e Maria Lúcia de Barros Pupo (2005) tem aproximado o texto escrito com a dimensão do jogo.

1.4. A pesquisa no mestrado profissional (2014-2016)

Outra fase da minha formação iniciou no segundo semestre de 2014, ao entrar para o mestrado profissional na UFU. Mesmo fazendo a especialização na pós-graduação, eu estava me sentindo desatualizada, pois quando as aulas começaram e o assunto teatro e seu ensino começaram a ser abordados, notei minha pouca leitura sobre o assunto no decorrer desses anos de trabalho.

No ano de 2014, das três turmas de sexto ano duas participaram de maneira significativa das atividades propostas. Diante da participação de 90% dos alunos, questionei se o fizeram por interesse ou se pela nota que atribui às atividades em parceria com colegas de outras disciplinas (que disponibilizam para a minha de 1 a 2 pontos). Como na rede municipal de

ensino as disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso não possuem uma nota própria, bem como nenhum tipo de avaliação quantitativa, ao perceber a qualidade dos trabalhos e a entrega dos alunos, sempre fecho parceria com alguma disciplina para que os trabalhos sejam avaliados.

Esse fato me incomoda um pouco. Mesmo com uma visão contemporânea sobre o ensino, na qual o que importa é o processo que o aluno experiência em sala de aula, acredito que a avaliação quantitativa é importante ainda no processo escolar, pois de certa maneira faz com que os alunos participem mais ativamente nas aulas e, em alguns casos, tenham até mesmo uma vontade de experimentar as atividades para não ficar sem nota. Por outro lado, sem a avaliação o aluno simplesmente se recusa em um primeiro momento, chegando a perder a oportunidade de experimentar na prática o conteúdo adquirido na leitura de textos. Mas posso afirmar que a participação foi de 90%. Fim de mais um ano.

Um novo início de ano, agora com a certeza de ter a mesma turma, não mais no sexto ano, mas sim no sétimo do ensino fundamental. Com esse novo ano emana a tentativa de sair do que era fácil para mim: o trabalho com a teoria e partir para a prática. No ano anterior, as poucas improvisações feitas em salas e jogos teatrais foram bem aceitos.

Como estava com alguns alunos do ano passado, o processo foi se tornando mais tranquilo, pois os princípios teóricos foram trabalhados. Então, iniciei apenas com uma revisão para os alunos do sétimo ano. Percebi que eles ao longo do ano, mudaram sua visão sobre o fazer teatral, deixando de ser algo para poucos, para se tornar uma ferramenta mais ampliada e forte no processo de ensino-aprendizagem:

Hoje na aula de artes, como sempre muito engraçado. Nós estávamos falando do teatro que os alunos vão fazer. Acho minha professora muito engraçada e radical é muito bom trabalhar com ela, pois ela é extrovertida e exigente. Parece que vai ser legal trabalhar com o teatro, tipo, a gente que vai escolher a roupa, maquiagem e penteado que vai usar no ator, estou contando os dias para fazer teatro.⁷

⁷ Ludimilly L. Riza, sala 10, do dia 15/07/2014. Relatório escrito pela aluna.

Conhecer a criação dos alunos, a confiança adquirida no próprio trabalho e nas apresentações feitas aos colegas é uma enorme satisfação, assim como se deparar com os resultados das apresentações realizadas em sala para mim. Esses alunos carregam para a própria vida essa conquista, percebo isso ao conversar com os professores de outras disciplinas que dizem o quanto se tornaram mais seguros em apresentações de trabalhos.

Observo que os alunos começaram a dar voz aos seus pensamentos e opiniões, sem medo de críticas, sendo autônomos e donos da própria da criação, percebendo que o teatro na escola é uma forma a mais de comunicação e que, em nenhum momento, estão sendo preparados para atuar, mas sim, para se expressar diante do mundo.

Com aqueles que já estão há um tempo comigo, vejo a possibilidade da continuidade do aprendizado e a vontade de se doarem e conhecerem o desconhecido ao poderem colocar em cena aquilo que pensam. Eles entendem que, no tempo destinado à criação da cena, podem conversar livremente, mas no momento da apreciação devem respeito ao colega. A criação e os resultados aqui citados serão discutidos no terceiro capítulo deste trabalho.

Esse é somente o início da minha jornada enquanto professora de teatro. Fui professora de arte, ensinei por meio de quatro linguagens artísticas, tentei sensibilizar e, ao mesmo tempo, fortalecer meus alunos, proporcionando-lhes a descoberta de uma nova aula de arte além da reprodução e que nos leva à criação.

Atualmente (2016), com três anos trabalhando apenas teatro em sala de aula, observo, que os alunos se tornaram mais reflexivos e autônomos e a partir dessa observação pessoal e das minhas aulas, me vejo não apenas como uma professora detentora do saber, mas também como uma mediadora do conhecimento artístico. Sobre o termo mediação discorrerei no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DO OUTRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1. O que é mediação

Como já mencionei no capítulo anterior, em 2014, iniciei o curso de especialização, pós-graduação em Inspeção e Supervisão Escolar, e fui a partir de cada módulo reaprendendo a olhar o aluno com outros olhos pois redescobri que cada ser possui uma forma de aprender. Tive contato com várias provocações por parte dos professores: o que é ser professor? Como ensinar? Nos dias atuais, o professor é detentor total do saber? O que é ser mediador?

Em busca dessas respostas, surgiu esta pesquisa: em qual momento sou mediadora do conhecimento para o aluno e em qual me torno a detentora total do saber? E através desses questionamentos comecei a refletir sobre minha prática docente, e abordo nesse capítulo sobre o conceito de mediação e como ele colabora no processo ensino-aprendizagem. Antes considero relevante definir o termo mediar.

Mediar significa interferir, interceder⁸. O termo mediação foi utilizado inicialmente na área jurídica e civil para só depois entrar no âmbito educacional. No que diz respeito à área judicial, trata-se de uma pessoa que entra em uma determinada situação com o intuito de apaziguar conflitos, tendo que ser imparcial e buscando não ter autoridade exagerada durante a solução do conflito⁹.

A mediação se caracteriza, então, pela relação do homem com o mundo e com os outros homens. Na educação, entretanto, ela teve como principal auxílio a tentativa de solução de conflitos entre os pais que poderiam virar demandas judiciais, mas foram resolvidos a partir do mediador.

No que diz respeito à mediação cultural, vemos em Pupo (2015) que ela está intimamente ligada à política cultural. Ainda de acordo com o pensamento da autora, a mediação pode ocorrer não só através de uma pessoa, mas

⁸ <http://www.dicio.com.br/mediar>

⁹ PEREIRA, Daniela Torrada. *Mediação: um novo olhar para o tratamento de conflitos no Brasil*. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10864&revista_caderno=21>. Acesso em: 9 nov. 2015.

também através de uma publicação em revista ou jornais, através de uma palestra, etc. No que diz respeito à mediação nas artes cênicas, Pupo considera como mediação a formação da plateia. “O conceito de mediação diz respeito a ações deliberadas tendo em vista intermediar a relação entre indivíduos e a obra artística” (PUPO, 2015, p. 54). Concluo então que para essa autora o entendimento de uma obra artística (visual, audiovisual, teatral, etc....). Acontece a partir do contato com a mesma e levando em conta o conhecimento prévio do espectador sobre o assunto/tema retratado na obra em questão.

Essas definições são apenas uma noção do quão abrangente é esse termo, porém, o foco do trabalho é a mediação em sala de aula e não na educação de uma maneira geral ou apreciação final de uma obra artística. Trata-se, então, de uma concepção adotada pelo docente, que parte do princípio de que o aluno não é um ser vazio, mas entende o que ele pensa e como ele conhece o mundo.

Nos dias de hoje, esse saber passou a ser descentralizado por causa do grande avanço da tecnologia. As informações estão chegando de uma forma rápida aos alunos, e cabe então ao docente entender essas informações e ser um facilitador de modo que estes se tornem pontos de partida no processo de aprendizagem. E, com isso, pode despertar os alunos para que essas informações sirvam de estímulos para a sua formação enquanto cidadãos críticos.

O que deve caracterizar o professor do século XXI é sua consciência de que não é o detentor único do saber. O mundo está em constante mudança, e os meios de comunicação e informação estão contribuindo para que haja uma significativa mudança nas relações em sala de aula e fora dela. O professor deve então buscar ser um facilitador desse processo. No entanto, infelizmente a escola se encontra arraigada no passado, utilizando a técnica do giz e da fala, proibindo por mau uso dos próprios alunos o aparelho celular, por exemplo.

Para Varela (2007), as formas de comunicação atuais não transmitem as informações de forma que quem as recebe consiga tomar decisões, estimular o diálogo principalmente, pois as pessoas não estão conseguindo desenvolver a consciência crítica. Segundo ele, cabe à escola dotar o aluno de

conhecimentos que transcendam o conteúdo das disciplinas e de forma a possibilitar significado e sentido à educação. Reconhecer que aprender a aprender é importante, e que é necessário esse processo para que os aprendizes adquiram autonomia suficiente para viverem em sociedade.

Antes de qualquer coisa, vale entender o que seria o processo de ensino-aprendizagem. Entende-se por aprendizagem o processo que o ser humano passa para que sejam desenvolvidas as competências e as habilidades. É possível considerar que esse processo de aprendizagem está sujeito à influência de diversos fatores, inclusive os que são de procedência individual.

O professor é parte integrante do processo, devendo se colocar ao lado do aluno, buscando ensinar não apenas os conteúdos básicos, mas sim a pensar a partir deles, aliando conteúdos teóricos e práticos em seu dia a dia. Para isso o professor, inquieto e curioso, necessita estar o tempo todo estimulando essa capacidade crítica do aluno.

Para Felix (2009), os professores devem assumir a responsabilidade da mediação e construção do processo conceitual de que os alunos devem se apropriar, desenvolvendo a aprendizagem de maneira que decorar conteúdos passa a ser substituído pela aquisição de novas competências.

O ensinar no século XXI, então, vai além da simples transmissão de conhecimento. O professor atual, ainda de acordo com Félix, deve estimular o aluno através de atividades de pesquisa, reflexão e ação, de maneira que ele solidifique e se aproprie dos saberes. E para isso o professor deve estar apto a desenvolver sua própria postura interdisciplinar e contextualizada.

Dessa maneira, o estudante, por sua vez e na sua individualidade, recebe a informação de acordo com seus conhecimentos prévios, nem sempre de forma homogênea, pois ela transita por caminhos diferentes, uma vez que as fontes se alternam. Na educação, se faz necessário que o aluno seja o tempo todo estimulado de maneira que o professor passe a ser uma ponte do conhecimento: um mediador. “O mediador é uma figura humana que no processo de organização do seu saber, recorre, às vezes sem se dar conta ao seu repertório, intelectual, social, ideológico e afetivo” (VARELA, 2007, p. 84).

O professor mediador é, então, aquele que apoia e organiza o conhecimento. De acordo com Arouca (2012):

Ao promover momentos de leitura coletiva de obras ou conceitos artísticos, nos quais os alunos são convidados a expressar suas ideias ou a fazê-lo de maneira espontânea, o professor se afasta da personificação de detentor único do saber para adotar uma postura de mediador de saberes. A troca de informações entre os alunos permite socializar não somente conteúdos aprendidos mas compartilhar experiências individuais. Ao ouvir o comentário de um colega sobre determinado assunto, o estudante tem a oportunidade de regular suas informações e apresentar uma colocação oral apropriada, seja ela um contra-argumento, uma reafirmação do conceito exposto ou mesmo um complemento a ele. Ao incentivar os alunos a se expressarem oralmente nas aulas de arte, o professor estimula a construção e a socialização de discursos interpretativos complexos. (AROUCA, 2012, p. 17).

A mediação em si é uma complementação do saber, de maneira que o aluno aprende a consolidar as informações apreendidas fora da sala de aula e, com elas, solidificar seu conhecimento e desenvolver as competências necessárias para sua formação, sendo o professor então uma peça chave para que isso ocorra, tentando não abolir o pensamento do aluno sobre o assunto em pauta e, principalmente, canalizando a impulsividade da descoberta de modo que esta se solidifique de forma crítica.

Félix define competência como sendo um conjunto de conhecimentos e aptidões que habitam alguém para vários desempenhos, em todos os aspectos da vida. Já as habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber, mas também ao conhecer, fazer, conviver e ser.

Ainda de acordo com Félix, há algumas habilidades que não podem deixar de ser trabalhadas em sala de aula. Entre elas destaca-se o respeito pelas diferenças, o desenvolvimento da comunicação, aprender a inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos e, para mim o mais importante de todos: o desenvolvimento do senso crítico, pois a partir dele o aluno passa a desenvolver a autonomia intelectual.

Seguindo o pensamento Feuerstein (apud VARELA, 2007), o educador é a peça chave desse despertar, transmitindo valores e estratégias de maneira a facilitar ao educando interpretar a vida. Dessa maneira, o educador precisa se tornar mais em jogo do que o educando, pois se não se é capaz de aprender também não será capaz de ensinar.

Levando em consideração competências como conteúdo, conhecimento, teoria e habilidades em ação, elas estão caracterizadas pela função, e as

habilidades pela capacidade de ação, sendo estas inseparáveis. Logo, a competência é o saber construído, elaborado e desenvolvido pelas muitas descobertas e redescobertas; as habilidades referem-se ao saber quando e como fazer. Fornecer oportunidades espaciais e temporais é fundamental para a conquista de bons resultados nos trabalhos desenvolvidos sob essa perspectiva.

Existem competências e habilidades que são necessárias para a formação de educandos e educadores, mas não é possível determinar listas fixas delas, pois se desenvolverão de acordo com as necessidades dos aprendizes professores e alunos e de suas experiências.

Félix entende que o professor deve ter e, principalmente, desenvolver o ato de ensinar/aprender, tomar decisões, pesquisar e ensinar a pesquisar, de maneira a “transformar pontos fracos em fortes, defeitos em qualidades, etc”, de forma que professor e aluno, juntos, conseguirão desenvolver suas habilidades e competências.

2.2. Mediação em Vygotsky

Lev Vygotsky nasceu na Rússia no ano de 1896, na cidade de Orsha, e possui grande influência sobre o estudo do desenvolvimento da aprendizagem e da construção do conhecimento humano. Ele acredita que o conhecimento é influenciado pelo meio.

Encontramos na sua teoria alguns aspectos construtivistas. Entre eles destaco a explicação para aparecimento de inovações e mudanças no desenvolvimento a partir do mecanismo de internalização. O autor também enfatiza um aspecto interacionista, pois considera que é a partir da intersubjetividade, ou seja, nas relações interpessoais, que as funções mentais superiores se originam. Para ele o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro.

Para Vygotsky, a relação do homem com o mundo ocorre de maneira mediada, e para que isso aconteça há dois elementos: os símbolos e os instrumentos. Os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os

objetos. Por exemplo, a ação de um pedreiro em uma construção é mediada por uma colher. Já os símbolos revelam as ações sobre o psiquismo das pessoas, e são por elas utilizadas para controlar ou orientar sua conduta. Assim o indivíduo se utiliza desse recurso para interagir com o mundo e a partir da interiorização desses signos ele cria o que Vygotsky chama de sistemas simbólicos. Por exemplo, sinal vermelho é o mesmo que parar.

Vygotsky desenvolveu, a partir de suas pesquisas, o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância daquilo que o ser humano já sabe com o que ele vai aprender, e é nesse campo que a educação deve atuar: estimulando o desenvolvimento da ZDP, que sozinha não completa o processo de aprendizagem. É feita uma avaliação daquilo que é conhecido, o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho.

Pensamento e linguagem são palavras-chave para Vygotsky, que se preocupa com as funções psicológicas superiores desenvolvidas a partir das formas simples e involuntárias da realidade. A partir dessa busca Vygotsky mostra a interação entre os sujeitos, fator que determina as formas de aprendizagem em um determinado momento histórico.

O aprendizado é muito mais do que aquisição de capacidades para pensar; é acima de tudo a capacidade de pensar sobre várias coisas ao mesmo tempo e a partir desse pensar construir o conhecimento. É pela aprendizagem mediada, ou seja, pela relação com os outros que os conhecimentos são adquiridos – é a partir do meio que o homem se transforma, de acordo com Vygotsky do ser biológico para o ser humano.

Para Vygotsky, o processo de formação de pensamento é, portanto, despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação de experiência de muitas gerações (DAVIS e OLIVEIRA, 1990). Assim, de maneira significativa o meio ensina, uma vez que a criança traz consigo uma bagagem de conhecimento relativamente grande, pois desde o nascimento até a fase escolar ela já aprendeu aquilo que Vygotsky chama de sistema simbólico, utilizado pelo indivíduo para orientar sua conduta de forma a interagir com o mundo.

Ele defende o convívio em sala de aula de crianças com problemas de aprendizado e aquelas que não têm dificuldade, de maneira que aqueles que

possuem menos facilidade aprendam com os que não têm. Aqueles que possuem dificuldades de aprendizado, segundo o autor, sentem-se desafiados pelos que sabem aprender. Com a ajuda deles, conseguem realizar tarefas que não conseguiriam sozinhos, e o mais experiente aperfeiçoa seus conhecimentos ao ajudar os colegas.

Dessa maneira, o professor deixa de ser a peça chave no processo de ensino aprendizagem, porém não é menos importante. Ele media, por exemplo, a formação de grupos de trabalhos mistos, mescla o nível das atividades que serão desenvolvidas, etc.

Mediação em Vygotsky se baseia nos signos e nos instrumentos e, a partir deles, surge a estrutura intelectual, ou seja, a inteligência do indivíduo é favorecida pela história e cultura, que possui como centro no seu processo de formação a mediação que, por sua vez, se caracteriza pela relação do homem com o mundo e com outros homens.

No dia a dia, a mediação se dá pela linguagem utilizada pelo adulto e no contexto das situações vivenciadas; já nas instituições de ensino, a mediação acontece com a orientação deliberada no que diz respeito à aquisição do conhecimento sistematizado pelas crianças, de maneira que ela tenha como tarefa particular entender as bases do sistema científico que se difere do sistema conceitual.

Seguindo o pensamento de Oliveira e Stoltz (2010) e o do próprio Vygotsky, que acredita que todos aprendemos a partir da interação social, os signos são criados para comunicação (e entre esses signos ele destaca a linguagem). Observamos que na sociedade, além da expressão verbal, existem outras linguagens que nos cercam e que também são importantes para o desenvolvimento dos seres humanos. As autoras citam como exemplo dessas linguagens as artes, a matemática e a informática, e afirmam que essas diferentes expressões colaboraram para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas distintas.

Em consonância com as autoras citadas, para Vygotsky, a música e a poesia “provavelmente surgiram com o trabalho coletivo, físico e pesado” e para ele a arte tem como função organizar e sistematizar o que diz respeito ao sentido social do indivíduo, dando vazão às possíveis tensões.

Os elementos artísticos são produzidos e transmitidos socialmente, uma vez que cada obra de arte (visual ou não) conta a história do artista, sua cultura, sua realidade. Essa história contada através da obra de arte é entendida e sentida por cada ser de uma maneira diferente, e através da obra esse sentimento passa do individual para o social.

As autoras mostram em seu trabalho, seguindo o pensamento de Vygotsky, que o homem não é capaz de entender a quantidade de estímulos a que é submetido pelo meio em que vive no dia a dia. Vygotsky compara a mente humana a uma estação de trem, onde num curto prazo passam diversos trens: a mente humana em apenas um dia recebe muitas informações.

A arte, para Vygotsky, seria então a mediadora entre o organismo e o meio. Seja produzindo ou simplesmente apreciando a arte, os sentimentos podem de alguma maneira serem expressos ou resolvidos, de maneira que a arte desempenhe tanto funções psicológicas quanto biológicas.

As autoras destacam o teatro como sendo a manifestação artística que possibilita as interações, a internalização da cultura, etc. A simples realização de atividades pode ser de grande importância no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Para finalizar a citação dessas autoras: a partir do contato com seu artigo fiquei sabendo que Vygotsky foi um homem apaixonado pela arte, e analisando/conhecendo seus escritos sobre a arte, percebe-se que ele não apenas dialogou com pensadores sobre a arte, mas experienciou a poesia, a música e as artes visuais.

2.3. A mediação em Feuerstein

Reueven Feuerstein nasceu na Romênia em 1921 e desenvolveu um trabalho com as crianças oriundas da guerra. Seu trabalho abrange duas dimensões: a teórico-conceitual e a pedagógica-instrumental. Ao constatar que as crianças e adolescentes mostravam baixo índice de rendimento, ele desenvolve a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) para explicar como a interação humana impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Além da EAM, Feuerstein também desenvolve a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), que surgiu a partir da necessidade urgente e vital de

encontrar meios de ajudar crianças que dependiam de um novo olhar sob o ponto de vista daqueles que a cercavam.

A MCE é um sistema lúdico de crenças: crença no ser humano, crença no sentido de energia que impulsiona e torna esse ser humano em uma criatura digna de toda dedicação. É importante ressaltar a diferença que Feuerstein faz entre mudança e Modificabilidade: “A Modificabilidade cognitiva estrutural não deve ser confundida com mudanças biológicas ou de maturação, o que o sujeito é afetado nem com mudanças pontuais, que podem ocorrer no sujeito” (PISACCO, 2006, p.31).

Ainda de acordo com Pisacco (2006), os seres humanos possuem disposição para se modificarem ou serem modificados à medida que respondem as variações de mudança em sua vida, logo a MCE não se refere apenas às transformações no comportamento, mas também no campo neurológico, do ser que é sensivelmente afetado pela experiência no ambiente.

Feuerstein (apud PISACCO, 2006) destaca três critérios universais para a experiência de aprendizagem: a intencionalidade e reciprocidade: “essa mediação se caracteriza pela ação consciente do mediador partilhada com o mediado” (VARELA, 2007, p. 114); a transcendência, responsável pela ampliação do sistema de necessidade do mediado, ultrapassando o momento da aprendizagem para situações da vida; e, por último, a Modificabilidade cognitiva, que é a capacidade do ser humano de se modificar e alterar seus padrões mentais.

A estrutura psicológica do ser humano pode ser vista como um sistema composto de um conjunto de elementos interconectados e que se afetam mutuamente. Entende-se adaptabilidade como a capacidade de mudanças que possui o organismo humano como respostas a uma nova situação.

Quando Feuerstein se refere à adaptabilidade do organismo, ele se refere à diversidade das características comportamentais, emocionais e cognitivas do ser humano. Esta se dá a partir da relação do homem com o meio em que vive.

Varela (2007) afirma que para Feuerstein toda interação humana viabiliza-se pela comunicação, troca de impressões e intercâmbio da forma de compreensão da realidade; ela evidencia a capacidade do ser humano de se adaptar à mudança extrema. O mediador, dessa forma, não bloqueia as

informações que chegam e não controlam as respostas ao estímulo. São funções então do mediador: filtrar, construir e focar estímulos não presentes na fase de entrada e na fase de saída tenta conter a impulsividade ou ajudar o indivíduo a iniciar uma resposta. “A mediação também enfatiza a comunhão do entendimento do conhecimento, não somente na divisão colaborativa da experiência, mas na classificação ou categorização de ideias” (VARELA, 2007, p. 113).

Para Feuerstein, “o aprendizado mediado prevê o tipo de experiência necessária para a formação da estrutura cognitiva que possibilita a apropriação da cultura” (FEUERSTEIN, 1981, p. 270-1, apud ROS, 2002).

Feuerstein desenvolveu também o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental), que tem como objetivo o aprender a pensar, a refletir, proporcionando condições em que o outro possa otimizar os requisitos necessários a novas aprendizagens, que “aciona por meio da estratégia metodológica da mediação, o ato cognitivo, subsidiado pela trajetória do mapa cognitivo, visando desenvolver a capacidade operativa do sujeito” (VARELA, 2007, p. 99). Assim como Vygotsky, ele acredita que a aprendizagem não se explica apenas pela integridade dos genes, mas vem de uma relação entre o indivíduo e seu meio, mediado por um outro indivíduo.

A aprendizagem mediadora, de acordo com Feuerstein, é uma interação entre aquele que media e aquele que será mediado e, principalmente, os estímulos utilizados para que a mediação aconteça, de maneira que o docente selecione e amplie esses estímulos utilizando estratégias e significações além das necessidades imediatas da situação.

Feuerstein e Vygotsky ressaltam então a importância dos elementos socioculturais como ponte para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, destacando a importância de mediadores humanos.

CAPÍTULO 3: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE TEATRO EM FOCO

3.1. Contexto da pesquisa

A escola onde ocorreu a pesquisa iniciou suas atividades no mesmo ano da sua construção, há 37 anos atrás, em 1979, oferecendo, inicialmente, o ensino fundamental de 1º a 4º série em 1989, a administração municipal reformou e ampliou as instalações da escola, que passou a oferecer o ensino de 5º a 8º ano.

Foi a primeira escola municipal urbana da cidade, e conta hoje com vinte e duas salas, atendendo a 1300 alunos desde a Educação Infantil ao EJA (Educação de Jovens e Adultos). É, portanto, uma escola com grande espaço físico, contando ainda com uma sala de vídeo e um pátio com palco para apresentações escolares.

Hoje em dia atuam na instituição cinco profissionais de Arte, dentre elas duas formadas em artes cênicas, sendo que apenas eu trabalho efetivamente com o teatro. As outras profissionais trabalham com a linguagem visual e a que também é formada em artes cênicas percorre várias linguagens.

A turma selecionada para a pesquisa esteve comigo desde o ano de 2013, quando os alunos iriam cursar o quinto ano ao fim do processo de mestrado, eles se encontravam no sétimo ano. Justifico a escolha dessa turma principalmente pela dificuldade encontrada para começar meu trabalho com eles, pois desde que iniciei minha carreira docente só havia trabalhado com adolescentes. Entrar em uma sala com muitas crianças não foi tarefa fácil para mim, pois a linguagem e metodologia utilizadas com os adolescentes (percebi depois de um tempo) era inviável com essa turma.

Perceber uma mudança significativa pessoal, profissional e na própria postura deles, me fez entender que este período da minha carreira docente seria um ponto chave para a investigação do mestrado, pois foi através das dificuldades encontradas que comecei a questionar minha metodologia de ensino.

Antes de seguir apresentando esse processo, desenvolvo no próximo item a concepção de teatro e as abordagens metodológicas com as quais

venho me afinando desde o momento da minha formação na graduação. Na seção seguinte, apresento também os registros que realizei com os estudantes no intuito de me ajudar a olhar para o percurso.

3.2. O jogo e a aprendizagem teatral

O jogo é importante para o ensino do teatro, pois ele estimula o aluno à preparação, criação e improvisação de personagens. Há uma busca pessoal constante de formas diferentes do jogo, compreendendo desta maneira a realidade em que se vive, a partir de atividades que estimulem a criatividade, possibilitando descobertas, ideias, além de desenvolver a oportunidade para que o aluno conheça e observe o modo coletivo de produzir teatro.

3.2.1. Viola Spolin

Uma das abordagens possíveis para o trabalho com o jogo é a perspectiva de Viola Spolin. Para Koudela (1999, p.15) “(...) os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios que formam a base alternativa para o aprendizado”. Ainda de acordo com a autora, os jogos têm como finalidade a transposição do jogo dramático (subjetivo) que é desenvolvido pelas crianças para a realidade do palco, sendo que este não representa uma continuidade da vida cotidiana destas tendo, assim, a sua própria realidade. “O jogo teatral não é uma extensão da vida corrente. A improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria como no jogo” (KOUDELA,1990, p. 44).

O jogo pode ser compreendido, então, como um processo de construção do indivíduo, um instrumento de aprendizagem que promove o desenvolvimento da criatividade e da espontaneidade.

Acredita-se que com o passar dos anos de vida, a espontaneidade natural vai se perdendo, por vezes o corpo desenvolve vícios e travas. Entende –se por espontaneidade de acordo com Spolin (1963) ”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” (pág 4). Justifica-se que nem sempre somos nós os culpados por estas travas, mas sim

uma sociedade que nos impõe modos comportamentais, como no que concerne ao gênero: para as meninas, que devem, por exemplo, parar de correr.

Spolin (1979), a partir de experiências familiares e do trabalho desenvolvido como supervisora de teatro do *WPA Recreation Project*, em Chicago, escreveu um artigo sobre suas observações, que tinham como objetivo a estrutura do jogo como base para o treinamento de teatro, tendo nestes um meio para libertar a criança e o amador de comportamentos rígidos no palco:

Vinculada ao movimento de renovação que se deu no teatro norte-americano na década de sessenta, é como se a autora tivesse destilado esse trabalho intenso de experimentação aqueles elementos essências ao desenvolvimento do processo expressivo do ator. Comprometida desde o início com a proposta educacional – seu trabalho foi iniciado com crianças e em comunidades de bairro em Chicago – Viola Spolin cria um sistema de atuação que estrutura ao isolar em segmentos técnicos teatrais complexos. Retoma a trilha do “romance pedagógico”, iniciada por Stanislavski, primeiro a levantar interrogações fundamentais sobre o processo de educação no teatro. (SPOLIN, 1979, p. 23).

Para ela, há três essências para o jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação (SPOLIN, 2001, p. 28). O foco ou ponto de concentração permite ao jogador se fixar e se encontrar dentro do jogo. Ao ter essa assertiva como base, os alunos/atores conseguem maior envolvimento com o que estão improvisando no momento. Para ela, manter o foco durante o ato de improvisar gera energia criadora no grupo, sem a perda da individualidade do aluno /ator.

Sobre a instrução, é válido dizer que deve conduzir todo o processo teatral. Pois através dela o professor tem a oportunidade de participar do jogo: “A instrução deve ser dada com voz clara e conduzir os jogadores, eliminando distrações. No entanto, é errado confundir os jogadores com grande quantidade de comentários ou direcionamentos” (SPOLIN, 1999, p. 30).

Para se chegar a uma realidade cênica, além do foco, há a necessidade da utilização de três componentes fundamentais: o “que”, o “onde” e o “quem”, que significam, respectivamente, a ação do jogo, o lugar onde se passa a ação e a definição dos personagens que os alunos assumem no momento do jogo.

Atrás desta afirmação, pode-se perceber que o jogo oferece uma orientação objetiva para o professor de teatro, pois, tendo estrutura clara e

definida, permite o desenvolvimento de atividades que dão ao aluno/ator estímulos sobre a percepção, criação e improvisação de personagens. Vê-se então, que o papel do jogo é facilitar o trabalho do professor e a compreensão do aluno/ator, despertando nele a inteligência e a personalidade, descontraindo seu corpo e aguçando sua sensibilidade.

A espontaneidade é a base da improvisação e acompanha o aluno/ator não só no que diz respeito à atuação, mas também nos ensaios de criação, proporcionando um clima de flexibilidade, de surpresa e de adequação. Dentro da minha prática docente, defino espontaneidade como o momento em que os alunos que estavam à frente como atores, se colocando de maneira autônoma diante dos colegas e entregues ao jogo, descobrindo novas formas de andar, falar e agir.

Outro aspecto importante no trabalho de Spolin é a divisão da turma em palco/plateia. Para ela a plateia é uma parte concreta do treinamento teatral, não podendo ser ignorada pelos jogadores que estão no palco:

A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem a plateia não há teatro. Cada técnica aprendia pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da plateia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo. (SPOLIN, 1979, p. 11).

Spolin afirma também que o trabalho com o personagem deve ser o último a ser apresentado aos alunos, uma vez que há outros problemas a serem trabalhados, como o aprendizado do foco ou ponto de concentração. O trabalho imediato com o personagem pode levar o aluno-ator ao faz de conta, afastando-se do ponto de concentração e do relacionamento com os outros colegas. Será ele mesmo expressando suas necessidades e sentimentos particulares.

3.2.2. Augusto Boal

Augusto Boal, outro autor utilizado como uma referência sobre jogos teatrais em minhas aulas, fundou o teatro de Arena em São Paulo na década de 70, dentro do período da ditadura militar, que foi crucial na definição de sua

atuação como homem de teatro. Seu trabalho é reconhecido por toda a América Latina e Europa. Ao desenvolver o trabalho com o teatro do oprimido (TO), Boal busca dar voz ativa àqueles que se sentem oprimidos. De acordo com ele, com o passar dos tempos o teatro foi sendo dominado pela burguesia, perdendo, assim, sua característica e dividindo o povo em duas categorias: atores e espectadores.

Afirmo então, comparando o pensamento de Boal e Spolin, que para ela a plateia dá o significado para a ação cênica em si e Boal permite que a plateia tenha ação. Através de sua prática e sua teoria, Boal viabiliza a participação do espectador considerando o fazer teatral como uma grande festa sendo um organizador e ao mesmo tempo anfitrião. Em outras palavras, Boal busca a participação do público de maneira direta, socializando o *status* do ator para todos aqueles que desejam experimentar a sensação no palco.

Boal desenvolveu vários jogos que possibilitam a desmecanização corporal e o conhecimento de novas possibilidades de movimentos. Seus jogos trabalham, entre outros, com a expressividade corporal. Os exercícios que constituíram o método Boal de preparação de ator foram criados a partir dos laboratórios no teatro de Arena em São Paulo, por volta do ano de 1956, tendo no início forte influência do russo Stanislaviksy.

Conhecer o próprio corpo é um passo importante para o trabalho daquele que deseja se expressar através da linguagem teatral, pois, a partir do conhecimento das funções e movimentos corporais, aquele que pretende atuar ganha nova possibilidade de expressão.

A primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo (BOAL, 1980, p. 113).

O corpo é mecanizado? São vários fatores, pelo motivo de que os sentidos, cada um com suas funções, registram emoções e sensações. Como exemplo pode-se citar uma pessoa que sai do seu *habitat* natural. Boal cita o exemplo de um homem urbano e de um índio. Ambos ficarão perdidos, pois o homem urbano acostumado com o barulho da cidade se sentiria deslocado em uma selva e o índio que está acostumado a se guiar pelo barulho das águas,

do vento, enlouqueceria numa grande cidade. “Esta seleção produzida pelos sentidos leva a mecanização, porque os sentidos selecionam sempre da mesma maneira” (BOAL,1980, p. 37).

Como já citado no trabalho, a escolha pelos dois autores acima aconteceu pelo contato com eles no curso de graduação e pela facilidade da utilização dos jogos propostos pelos mesmos em sua obra. Tanto Boal quanto Spolin, trazem em suas obras o trabalho com não atores, e o jogo como uma forma de comunicação, no caso de Spolin. Com relação a Boal o desenvolvimento da criticidade e autonomia de ideias no fazer teatral.

E a sala de aula é um campo misto, onde há pessoas interessadas em aprender teatro, em aprender a se comunicar e outras assim como eu que não gostam do desenho, etc. Os jogos utilizados em minhas aulas foram modificados por mim, de acordo com a minha realidade, os que usam o corpo ou que necessitam de um espaço físico maior não foram utilizados, mas o termo desmecanizar foi o tempo todo trabalhado. Com a turma em questão, trabalhei as formas diferentes de andar, buscar novas expressões corporais/faciais para personagens.

De Spolin a tríade: quem, o que e onde foi o tempo todo explorado, em alguns momentos, principalmente no início eu determinava o quem, ou o onde; e os alunos definiam os outros dois elementos, e com o passar do tempo, eu apenas trabalhava um determinado assunto e eles definiam tudo.

3.3. A visão dos alunos: alguns relatos de aula

Serviram como base para minha reflexão sobre esse trabalho dezessete relatórios de cada aluno escritos no ano de 2014, os registros desses 27 alunos foram feitos no último mês de aula e a maioria dos alunos começa a falar sobre as atividades feitas em aula somente partir do mês de julho, por não terem feito registros anteriores, mesmo sendo orientados por mim ao final de todas as aulas irem anotando no caderno as impressões sobre as aulas. Tais registros permitiram-me perceber, no decorrer do tempo, as mudanças observadas no comportamento deles em relação ao ano de 2013, quando ainda estavam no quinto ano. Esses relatórios foram confeccionados no decorrer do segundo

semestre do referido ano, no caderno deles, e já no último mês de aula, dezembro, passado a limpo em folha separada e entregue a mim.

Costumo pedir esse tipo de atividades em todas as séries que trabalho, com o intuito de fazê-los pensar sobre o que foi trabalhado no decorrer do ano e o que realmente foi aprendido por eles. Conhecer a visão dos alunos sobre meu trabalho, como eles me veem enquanto docente. Esses relatórios ajudam a me melhorar enquanto docente, pois a partir do momento que conheço a visão do aluno sobre meu trabalho, consigo ajustar a partir do que eles apontaram enquanto “defeito” e a manter o que acharam ser qualidade.

Seguem alguns exemplos dos relatórios. Destaquei o primeiro dia de aula do semestre na visão de quatro alunos. Nessa aula, estávamos retornando das férias e eu finalizando as aulas teóricas para começar a me aventurar na prática:

Dia 15/07/2014: foi o dia que começou as aulas, a professora falou muito. Fizemos o texto cenografia. A sala estava muito bagunçada, gritando. Eu e as meninas fizemos um grupo, e fizemos metade do texto. E bateu o sinal. (Amanda oliveira. Sala 10. 6º ano).

Dia 15/07/2014: a professora Lilian conversou com a gente sobre os palcos, teatro, etc. (Ana Laura. Sala 10. 6º ano).

Dia 15/07/2016: você passou o texto de cenografia. Gostei da aula. Ela me interessou. (Adrielle Clara. Sala 10. 6º ano).

Dia 15/07/2014: a professora quando chegou na aula está sempre dando patadas, ela briga. Às vezes ela brinca chamando a Rayane de recalque, ai ela ri e brinca. A nossa primeira aula do terceiro bimestre eu não me lembro mais. Nós íamos estudar palcos, desenhamos palcos de arena e elizabetano, entre outros. A professora disse que no final do bimestre vamos fazer um teatro e nós teremos que escolher os papéis tipo ator, figurinista, cenografista, etc. (Caio. Sala 10. 6º ano).

Eis o primeiro dia de aula do semestre na visão de alguns alunos. Assustei-me um pouco, pois, assim como o aluno Caio, outros relataram que me acham brava, estressada. Eu não me considero assim, mas lendo os relatórios e me lembrando de cada aula, observo a partir das leituras e de uma reflexão que não era estresse ou bravura, apenas é o meu jeito, como falarei no decorrer desse capítulo. Bem no início do trabalho pedia muito silencio, tinha medo de as aulas se tornarem bagunçadas e eles não aprenderem nada.

E como sempre há alunos que gostam de conversar fora de hora ou que quando chamamos a atenção nos respondem, costumo responder também, de maneira a evitar próximas discussões dos alunos comigo, como quando pedia

o silêncio para explicar alguma atividade, ou até mesmo para terem foco no desenvolvimento das mesmas, quando em grupo ou sozinhos. Essa atitude, porém, passa a imagem de uma professora que sempre está brava, ou de mau humor.

É a partir então dessa leitura do que eles pensam que começo a me colocar mais aberta, prestando mais atenção no momento de preparação de trabalho, começo a conversar um pouco mais com eles, não só chegando e preocupada com o conteúdo e cobrando o silencio total em sala.

Percebo através das falas de alguns que a agitação da sala incomoda um pouco, não só a docente, mas também aos alunos. As alunas Amanda e Sunamyta retratam em dias diferentes essa percepção da sala: 05/08/14 – meus colegas estavam agitados, resultado professora nervosa, sentamos em grupo, foi bem legal, mas infelizmente a professora saiu nervosa e com raiva” – Amanda. 15/07/2014 – “teve um texto de cenografia e a sala estava bagunçada não tinha como a prof.^a explicar e ouvir ela falar mais a aula estava uma beleza” – Sunamyta.

3.4. A pesquisa com uma turma do quinto ao sétimo: os anos de 2013 a 2015 em foco

3.4.1. O ano de 2013 se inicia, os alunos estão no quinto ano

Considero que, desde o início da minha trajetória como docente venho atuando como professora de Arte em um sistema que pode ser considerado de ensino polivalente, onde mesmo tendo a formação acadêmica na área de Artes Cênicas, de acordo com o que é preconizado com a LDB 9394/96, ensinei na maior parte da minha trajetória quatro linguagens artísticas: música, dança, artes visuais e teatro.

Observo que essa minha prática é uma espécie de reverberação do que era considerado o ensino nessa área, quando a nomenclatura era Educação Artística. Como já disse foi só a partir de 2014 que iniciei o trabalho com ênfase no teatro em sala de aula, sem me importar com o espaço e se havia ou não condições favoráveis para a prática. Trabalhei com os alunos com jogos

teatrais, improvisações e construções de pequenas cenas. Além disso, estava acostumada com as séries finais do ensino fundamental e não com as iniciais.

A turma estava acostumada a colorir e a recortar. Copiar texto era uma forma de castigo apenas, e não uma solidificação do conhecimento. Busquei, então, seguir o que já vinha trabalhando nos anos anteriores: teoria e prática, especialmente, com os sextos anos, por serem mais velhos e por ser o público com o qual já estava mais ou menos habituada.

Porém, de maneira geral, não foi tão simples assim. Antes de fazer os alunos se envolverem no fazer artístico, precisei tentar mostrar a importância do ensino da Arte nas escolas. Deparei-me com uma visão bem familiar do conceito das aulas de arte: momento de bagunça para noventa por cento da sala. Os alunos, pelo que fui observando no decorrer das aulas, não tinham nenhuma motivação para estudar arte, não levavam a sério as propostas e de tudo reclamavam – se era para fazer desenho, alguns não gostavam ou não sabiam; se propunha algo prático como dança ou teatro, a maioria também se negava a fazer.

Quando iniciei o trabalho com improvisações em sala de aula, considerei os três elementos básicos no campo dos jogos teatrais: o quem (personagens), onde (lugar onde a cena está acontecendo) e o quê (a ação que as personagens desenvolvem no lugar onde estão).

Houve uma aula em que conduzi jogos vinculados ao quem; em outra ao onde; em outra à ação. Percebi que os alunos usavam o momento para falar de assuntos que não estavam relacionados à proposta e sim para ou brincarem, no caso dos meninos, ou para conversarem sobre outros assuntos, no caso das meninas. Acho que por eu estar acostumada com um trabalho teatral com turmas com idade maior, esses alunos me fizeram me sentir mal. Já sabia e imaginava que não seria fácil, mas percebi que há aspectos distintos na interação entre meninos e meninas, apesar de terem a mesma idade e estarem na mesma série.

Não sei se minha frustração aconteceu somente pela idade ou se também pelo fato de os alunos não estarem acostumados com essa linguagem artística, ou com aulas mais dinâmicas. De acordo com Feuerstein, para que aconteça uma aprendizagem mediada são necessários três fatores: a

recepção, a elaboração e a produção. Cada fase possui suas características que variam de pessoa para pessoa.

Para mim, de uma maneira generalizada, imaginei que os alunos se doariam mais no que diz respeito à exposição, ao criar e preparar algo, porém ao iniciar o trabalho com eles pude perceber que não era bem assim. Fui aguçando minha percepção e compreendendo que essa atitude poderia ser uma fuga, pois os alunos na realidade se sentiam envergonhados e com medo de exporem seus pensamentos diante das situações propostas.

E me pareceram assustados durante todo primeiro semestre. Na semana em que era para ser apresentada uma situação cênica, nenhum grupo havia preparado o trabalho, e eu busquei entender o porquê da não aceitação da proposta. Uma das repostas que obtive foi: "minha mãe não deixou eu ir para casa de meu colega". Diante disso, percebi que não fizeram o trabalho não por falta de interesse da parte deles, mas sim por uma dificuldade maior: a proibição de algumas mães em deixá-los sair para a casa dos colegas para fazer um trabalho.

Reconheço, nessa minha atitude, a mediação, mesmo que de maneira bem inicial, pois ao escutar o que causou a não realização da atividade, me coloco à disposição do aluno, buscando uma forma mais facilitadora de compreender essa dificuldade ao invés de chamar a atenção de maneira radical.

O que será que impediu que esses alunos saíssem de casa para fazer trabalho? Pelo que pude observar durante esse primeiro ano é que eles não estavam acostumados a saírem para fazer trabalho na casa uns dos outros, pois ainda estavam no quinto ano e todos os trabalhos eram feitos em sala.

Busquei, então, mais uma vez o texto como recurso didático e o estudar sobre a origem do teatro e sua história e questionários. Uma aula bem tradicional para uma disciplina de Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, mas não para uma aula de Arte, pois apenas com cópias não possibilito o aluno a criar ou até mesmo expor seus pensamentos sobre determinados assuntos. Porém, era o que vi como alternativa para aquele momento, hoje percebo que poderia ter sido mais dinâmica na apresentação da teoria teatral, mas ao mesmo tempo, para essa turma, nessa escola, eu realmente não me sentia segura para o que na minha percepção seria um

controle da classe caso começassem a falar alto demais, por exemplo. Até então não tinha tido a experiência em lhe dar com alunos tão novos, porém, hoje percebo que o controle não se fazia necessário.

Seguindo o pensamento de Feuerstein, o professor mediador tem que ter em si o que ele chama de intencionalidade e reciprocidade, ou seja, o docente deve se utilizar de todas as maneiras possíveis recursos que possibilitem para o aluno assimilar o conteúdo despertar o interesse em aprender.

Após os textos, trabalhei com eles mais uma vez o que estavam acostumados: reprodução de obras, e eles adoraram. Conseguí entrar na zona de conforto deles, e de desespero meu, pois desde criança nunca gostei de desenhar, e no momento em que eles estão quietos copiando uma obra, colorindo ou até mesmo construindo um desenho, não consigo perceber autonomia na realização do trabalho.

Compreendo que de um lado essa mudança no meu planejamento está inserida na minha própria trajetória e formação, uma vez que dentro da escola básica minhas experiências anteriores como aluna e como docente estiveram mais próximas dessa concepção mais tradicional da escola. Por outro, não está desvinculada do que vem sendo recorrentemente vivido pelos estudantes. Porém trabalhar a prática cênica era o meu desejo.

Entre uma reprodução e outra, considerei que seria interessante eles tirarem o desenho do papel e torná-lo palpável. Pedi, então, para que levassem papel alumínio para fazermos uma “obra” com ele. A partir de uma imagem de bailarina que encontrei na internet ao acaso, fui orientando para que cada um fosse dando vida a ela da maneira que conseguissem. Não fiz para eles verem o modelo, pois queria que eles mesmos buscassem pela curiosidade de fazer. Se eles tivessem acesso à minha como exemplo iriam querer fazer igual, e esse para mim não é o sentido de uma aula onde a criatividade e expressão devem ser verdadeiramente livres. Assim, os alunos tiveram autonomia para fazer a escultura da forma que lembrava de ser a bailarina sem se prender a um modelo.

Mais uma vez nessa situação me reconheço como uma mediadora do conhecimento, nessa atitude a princípio cruel em não auxiliar o aluno e deixá-lo tentar sozinho pois o professor mediador deve então tentar desenvolver no

aluno a capacidade de pesquisar, refletir, argumentar, se organizar. Sentaram-se em grupos e lá foi papel rasgando daqui, amassando de lá, até que finalmente o trabalho tomou corpo.

Ao terminar o trabalho, nem eu nem eles sabíamos o que fazer com a escultura produzida, mas, pelo menos, acreditava ter feito “arte” com os alunos. A palavra arte aqui está escrita entre aspas, por se tratar da concepção comum que uma aula de artes é feita com reproduções de obras, ou até mesmo a partir de colorir imagens, ou seja, toda atividade focada na área das artes visuais, as artes cênicas, a música e a dança para algumas pessoas dentro do meu convívio no âmbito escolar não as reconhecem como arte. Como havia tentado a montagem de uma coreografia e não houve adesão dos alunos, não queria deixar de lado essa linguagem e busquei finalizá-la com esse trabalho manual. A partir daí apenas o que diz respeito a reproduções de obras de artistas como Tarsila do Amaral, Wassilly Kandisky e Vincent Van Gogh é que foi minha metodologia de ensino.

3.4.2. Um novo ano: novos desafios?

O ano de 2013 passou e em 2014 nos reencontramos no sexto ano. Com a maturidade adquirida por eles, e também com a minha principalmente com o sexto ano, comecei o período letivo com textos teatrais, só que dessa vez propus o estudo no primeiro semestre da teoria e no segundo semestre as atividades práticas, porém sem saber ainda ao certo quais seriam: se jogos teatrais, ou improvisações.

A minha aula inaugural com a turma nesse novo ano foi no dia 04/02/2014, nessa aula fiz a exposição das ideias que tive para o ano letivo com eles, pouco texto copiado, mais leitura e no final do ano talvez cenas de um espetáculo teatral. Fiz um “jogo” teatral com eles: cada um falaria seu nome e um animal que mais gosta e porque a preferência por esse animal.

Gosto que os alunos registrem as atividades feitas no caderno destinado à minha matéria, na maioria das vezes é utilizado o caderno retangular sem linhas, destinado ao desenho, mas peço para que seja feito a cópia de um texto ou até mesmo anotações referentes a aula, por exemplo.

Nesse caderno na primeira folha costumamos fazer a “capa” com a identificação do aluno e nas séries iniciais um desenho que o professor leva e eles colorem e colam no caderno, no meu caso, esse ano passei a eles uma frase que estava inclusive na capa do meu caderno, entregue pela escola no início do ano letivo. A frase é a seguinte: “Os únicos limites da sua mente são aqueles que você acredita ter”. A partir da compreensão da frase eles criaram a capa do caderno de artes no nosso segundo encontro.

Quando as aulas se iniciam antes das festas de carnaval, costumo realizar com eles uma atividade relativa a data, nesse ano busquei resgatar as marchinhas de carnaval com as turmas do sexto ano. Me surpreendi bastante com o resultado pois a turma se empolgou e envolveu no trabalho que consistiu em dividir a classe em grupos para que cada um pensasse em uma marchinha de carnaval, um nome para o bloco e por fim apresentar para os colegas.

Não sou a favor da produção de trabalhos para datas específicas, como por exemplo, dia das mães, crianças, páscoa, etc, mas o carnaval entra na categoria de atividade folclórica e artística, e faz parte da cultura do povo brasileiro por isso gosto de trabalhar esse tema, como já dito apenas nos anos em que as aulas se iniciam antes da festa.

O trabalho foi realizado em duas aulas em sala e com ensaios fora do horário de aula, o que dessa vez aconteceu de maneira fantástica: cinco grupos com quatro pessoas, e os nomes dos blocos variavam entre “Bloco princesas do Brasil” até “bloco estrelas da copa”.

Após as apresentações fiz com os alunos a correção das questões sobre o carnaval como forma de finalizar o tema e a partir de então iniciei o conceito de teatro, o trabalho de ator e o conceito de jogos teatrais. Na aula seguinte a aula foi sobre o texto história do teatro. Assim as aulas teóricas foram se seguindo de uma maneira tradicional: leitura ou cópias de textos, resposta a questionários, conversa sobre o entendimento do texto, houve uma aula na informática onde os alunos pesquisaram sobre o teatro jesuítico.

Como complemento para o assunto teatro jesuítico, assistimos o filme: “auto da compadecida” baseado no livro de mesmo nome do dramaturgo Ariano Suassuna, que finalizei com a confecção de relatórios sobre o que entenderam sobre o filme.

Após o filme, iniciei o trabalho com a planta baixa de palcos teatrais: italiano, elisabetano e arena. A partir do desenho dos palcos, trabalhei um texto sobre cenografia e sua importância no fazer teatral, dessa vez não houve questionário, apenas explicação. Contei aos alunos que a cenografia é importante por que ela conta ao espectador por exemplo, sobre o ano em que a peça está acontecendo, mostra um pouco das personagens que irão se apresentar, etc.

O primeiro semestre do ano quase no fim, percebo em mim um pouco mais de confiança no que diz respeito ao conteúdo teatro, e nos alunos a vontade de fazer algo novo. Iniciei a partir do dia 29/07/2014 a leitura da peça “Os dois Turrões”, a minha ideia é que a partir da leitura sejam criados o cenário e o figurino e ai possivelmente a apresentação do texto em forma de teatro.

No final desse primeiro semestre, fui me tornando mais consciente do meu papel enquanto professora de teatro, percebi que o arrastar carteiras, gritar, bater nas carteiras, conversar, se expressar não são ações para ficarem simplesmente na minha trajetória artística, ou no momento em que era estagiaria nessa mesma escola onde hoje sou professora de arte, e muito menos o meu trabalho enquanto professora de teatro não se resumiu numa experiência de três anos em São Paulo.

Já estou na escola há dois anos (desde final de 2012) conheço um pouco dos alunos, do ambiente da escola. Sim é a hora de sair do senso comum de uma aula de artes, eu mesma disse aos alunos que o texto não é castigo, mas sim uma forma a mais de solidificar o conhecimento, de maneira a entender melhor o que se colocará em prática, eu professora Lilian trabalhei o texto como um refúgio, com medo da bagunça.

O segundo semestre do ano se inicia:

Dia 15/07/2014: copiamos o texto cenografia que iria nos auxiliar no trabalho sobre o teatro. Eu no dia não estava muito disposta, pois, tínhamos acabado de voltar das férias a professora Lilian chegou já um pouco estressada, pois estávamos agitados, porque tínhamos acabado de voltar do recreio. (Ana Luiza. Sala 10. 6º ano).

Esse relatório, assim como os citados no início desse capítulo, mostra o nosso primeiro dia de aula do segundo semestre, onde já estava finalizando a parte teórica, que eu havia estipulado. Na verdade, estava buscando a coragem para iniciar a parte prática.

Quando digo coragem é porque na minha percepção seria muito mais difícil de trabalhar teatro com eles, mas a partir da leitura desses relatórios, fui percebendo que a maioria estava disposta a se entregar nessa linguagem. E esse querer me deu coragem para que eu então iniciasse minha saga rumo à prática teatral em sala de aula.

Acredito que conduzir jogos teatrais sem uma noção do que se está fazendo é algo vago, um produto: ou seja, apresentar um resultado ao final de um período para simplesmente matar o tempo. Agora, entender que o jogo teatral faz parte do processo de formação do ator, que é um dos caminhos utilizados para chegar à cena final, permite ao aluno entender que o que virá não é apenas uma brincadeira.

Ler e copiar sobre o assunto teatro, os diversos tipos de palcos e encenações, foi a estratégia utilizada no ano de 2014, pois foi somente a partir desse ano que efetivamente me tornei professora de teatro. Repensando minha metodologia, percebi que não era impossível de se trabalhar teatro em sala de aula.

Vemos que o objetivo do ensino do teatro nas escolas não só integra, mas também proporciona a oportunidade de socialização das ideias e promove o diálogo e reflexão sobre as diferenças, compreendendo a arte como construção cultural e social.

Sobre a construção de um conhecimento sociocultural temos em Feuerstein o que ele chama de privação cultural, que é a insuficiência da EAM. Para exemplificar essa insuficiência, pode-se ter como exemplo uma criança que é levada a um museu sem uma mediação adequada para que ela consiga entender o porquê daquele espaço.

Vygotsky acredita que a cultura compartilha formas de raciocínio, costumes, etc. Para ele o ponto crucial do desenvolvimento humano foi a conquista da fala, pois é através dela que o homem se expressa e desenvolve o que Vygotsky chama de signos, passados de geração em geração.

E pensando nos signos propostos por Vygotsky busquei algumas improvisações com foco no trabalho em grupo e o respeito pela opinião dos colegas. Tento mostrar a importância do trabalho teatral para o aperfeiçoamento dessas relações e da autoconfiança e talvez essa tenha sido a mola propulsora para a minha própria confiança no ensino de teatro na escola regular.

No segundo semestre de 2014, procurei timidamente introduzir as improvisações. Expliquei que no teatro é importante que o público e os atores tenham claro o que estão fazendo em cena, quem eles são na cena e onde eles estão.

Mais uma vez me deparo com a mediação no meu trabalho: buscar mesmo que timidamente o conhecimento prévio do aluno acerca do trabalho do ator, buscando a partir das respostas deles formular o conceito da profissão. Vygotsky denomina essa mediação de semiótica, ou seja, para ele toda ação humana supõe uma mediação e uma troca com o outro.

Vemos em Oliveira e Stoltz (2010) que a “interação social” pode acontecer em vários momentos. No caso da sala de aula, essa interação acontece com o aluno e o professor, entre o aluno e a proposta de trabalho, e uma que de acordo com elas seria a “mais peculiar”: o diálogo estabelecido entre palco/plateia. A reação da plateia durante a apresentação dos colegas, como, por exemplo: estão todos prestando atenção, rindo, bocejando, essa reação desenha para quem está no palco uma ideia sobre o ser humano, carácter e fragilidade.

Dessa vez, diferente do ano passado, eu propus aos alunos foi aceito: os mesmos alunos que no ano anterior não quiseram se expor, demonstraram interesse em realizar a atividade, e eu mais maturidade para trabalhar com prática em sala de aula regular. Percebi uma mudança muito grande, tanto neles quanto em mim para além da idade, série, da vontade em querer algo novo:

Hoje a aula foi boa. A professora passou uma folha com uma imagem, e era para nós escrever o que entediamos nela, para descrever as cenas e os personagens. E a aula hoje foi bem tranquila e foi só isso. (Relatório da aula, 29-07-2014, aluna Karine)

Iniciei o segundo semestre de 2014, com um jogo de que gosto muito e chamo de dígitos: contar de 1 a 10, sem que duas ou mais pessoas falem o mesmo número ao mesmo tempo, caso isso aconteça, a contagem volta ao número 1 até que se consiga que cada numeral seja dito por uma só pessoa em ordem aleatória. Usei e uso esse jogo de concentração para exemplificar que tanto na vida cotidiana quanto no palco não há como duas pessoas falarem juntas e serem ouvidas/entendidas e que o respeito nessa situação é fundamental.

A partir desse jogo, iniciei perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre o trabalho de ator, ouvi a opinião de cada um que quis se manifestar, tentando encontrar na fala dos alunos algo próximo ao conceito de trabalho do ator, porém, a imagem que eles possuem é que apenas se pega um texto, decora e apresenta. Comecei, a partir do que eles sabiam, explicar que para se chegar a uma cena, além de ensaio, é necessário o estudo por parte do elenco do texto a ser encenado. Estabeleci uma ligação com os textos trabalhados em sala sobre cenário, figurino, o início do teatro e fui mostrando que o trabalho de ator não é apenas o que imaginavam.

E nesse momento mais uma vez, me vejo mediadora do conhecimento, deixando simplesmente enunciar meu conhecimento, tentando primeiro entender como o outro conhece o que será trabalhado, pois o mediador é uma figura humana que no processo de organização do seu saber recorre às vezes, sem se dar conta, ao seu repertório intelectual, social, ideológico e afetivo (VARELA, 2007).

Os temas por mim escolhidos eram variados: como se comportar em uma escola, em uma igreja; atitudes consideradas erradas numa sala de aula; encontros de amigos numa praça; quadra de futebol, etc., e os personagens também: mãe e filha (o), professor e aluno, colegas de sala, amigos, avó e netos. Enfim, não poupei situações para que eles definissem o que deveriam fazer. No início foi bem difícil, pois eles ficavam a maior parte do tempo se “preparando” e, quando íamos para a apresentação, o tempo não dava para todos os grupos mostrarem o que tinham feito. Com isso, ficava a sensação de algo mal-acabado. Frustrei-me um pouco, mas já me sentia bem por realizar a prática teatral num ambiente onde as artes visuais reinavam.

A partir da leitura de Carmela Soares (2009), consegui perceber que não há nada errado ou incomum em não conseguir terminar uma determinada cena no mesmo dia, ou até mesmo não terminar. Para a autora:

Consequentemente, a prática do ensino do teatro na escola, também está fortemente influenciada por estes valores. O jogo teatral realizado em sala de aula surge com a mesma forma característica da contemporaneidade: inacabada e incompleta. (SOARES, 2009, p. 15).

Confesso que o fato de não conseguir terminar um trabalho no mesmo dia me incomodava muito, porém, com o tempo e a partir das leituras feitas no curso de mestrado e a troca de experiência, comecei ao invés de me aborrecer tirar proveito do que estava sendo apresentado no dia.

Ainda de acordo com Soares (2009), o jogo teatral em sala de aula e a teatralidade que ele expressa algo, ao mesmo tempo sutil e impreciso em algo que aparece e desaparece, e as imagens construídas em sala são “um borrão no papel, onde as formas se esboçam, mas não se desprendem totalmente” (SOARES, 2009, p.76).

Antes de iniciar qualquer conteúdo, buscava antes compreender o que meus alunos sabiam sobre aquele assunto, o que pensavam ou imaginavam sobre o que iriam improvisar, tendo como base o pensamento de Vygotsky sobre a interação social, onde o indivíduo influencia o meio e por ele é influenciado e de maneira significativa consegue desenvolver a ZDP, que uma vez despertada passa influenciar na forma como o indivíduo observa e se posiciona em determinadas situações.

Encontro em Oliveira e Stoltz um exemplo do desenvolvimento da ZDP em uma aula de teatro: quando o aluno vai à frente com os colegas e consegue perceber seus próprios pensamentos, começa a comparar com o pensamento dos outros, se coloca à frente como um personagem, ele está desenvolvendo a ZDP.

Como as respostas às improvisações foram positivas, levei aos alunos um texto curto, “Os 2 turros” de Tatiana Belinky, e adaptação da professora Heloísa C. Machado. O texto conta a história de um casal de sitiante de meia idade que vive no interior do estado de São Paulo e que, ao perceber uma mudança no tempo, ouvir a porta da cozinha bater e diante da recusa de José

em fechar a porta, faz uma aposta: quem falar ou se levantar primeiro perde a aposta e tem que fechar a porta. No meio da aposta, aparecem dois viajantes, Pedro e Paulo, que ao verem os dois sentados em frente ao outro, começam a mexer nas coisas da cozinha, o que deixa Maria irritada, porém ela permanece em silêncio. Ao ver que um dos viajantes tenta roubar um beijo de sua esposa, ele se levanta e começa a trocar socos, o que o faz perder a aposta.

Trabalhei com eles então em dois momentos: o primeiro de leitura do texto, criação de um cenário e figurinos no próprio caderno. Infelizmente não pude tirar o figurino nem o cenário do papel, mas só de desenhar já consegui despertar um pouco da criatividade deles. No segundo momento, pedi para que em grupos contassem para a sala a história.

Não me preocupei em nenhum momento com o texto decorado, ou seja, se iriam ou não saber o conteúdo do texto na íntegra, mas sim como cada grupo entendeu a história e como colocaria ela em cena. Alguns grupos tiveram muita criatividade, realmente não se preocuparam em decorar a fala, e se soltaram em cena, sem medo de errar o texto ou medo de críticas por parte dos colegas, aos poucos os grupos foram criando sua própria situação, alguns com os quatro personagens, outros grupos com apenas Maria, Jose e um dos viajantes. E mais uma vez, perceber em cena crianças que até ano passado se recusavam sair dos lugares, por vergonha de se expor, foi muito bom.

Concluí o ano de 2014. Comecei a ficar feliz e a entender o como e o porquê de estar nessa escola, com esses alunos: para mostrar que uma aula de artes é um momento de lazer, brincadeiras e, principalmente, de criação: uma bagunça organizada onde só quem está dentro consegue entender e aprender.

Mais uma vez consegui ver minha influência nos alunos: antes tinham medo de se apresentar por não saber se seriam bem aceitos perante os colegas e, através da dança, estavam aprendendo a adquirir um pouco mais de confiança na sua expressão, o que me fez perder o medo de trabalhar com jogos teatrais e construção de cenas. Vi que essa turma fez o caminho que para mim é o inverso: quanto mais velhos, menos a timidez toma conta: "No dia

29 nós fizemos os grupos e a leitura do texto de Maria, José, Paulo e Pedro, a aula estava boa, eu gostei de ler o texto¹⁰.

3.4.3. Fase final da pesquisa: o ano de 2015 – começando a colher frutos?

Em 2015, agora o quinto ano já é sétimo ano. Iniciei com uma pequena revisão da importância do cenário, dos figurinos e ao invés de um caderno com conteúdo anotados a cada aula, sugeri que as anotações e o caderno se transformassem em um diário de bordo, onde cada aula de artes fossem anotadas as sensações de uma aula prática, de uma aula teórica, sugerir que realmente anotassem como haviam chegado na escola, o que tinham achado da aula aquele dia, se estavam de bom ou mau humor, enfim anotações para que no fim do ano pudessem olhar a própria trajetória e perceber ou não alguma mudança. Infelizmente, sala de aula é muito corrido, e o diário de bordo, acabou se perdendo.

Hoje em dia, trabalho livremente a improvisação, jogos teatrais e percebo que eles estão mais seguros, já conseguem se reunir em grupo e pensar na cena, ensaiar. No início uma atitude me chamava a atenção: eles sentavam em grupos, carregando as carteiras, sempre que isso acontecia eu perguntava o porquê das carteiras se tinham que ensaiar para apresentar, mas agora após dois anos trabalhados, eles já sentam próximo de uma forma menos tradicional, acham a melhor coisa do mundo quando proponho sair da sala para ensaiar, pois hoje sei que não vão sair pelo pátio da escola ou ficar simplesmente brincando, mas que irão se organizar e pensar na cena proposta.

O trabalho com eles fluiu de maneira leve no ano que passou, sinto que amadurecemos ao longo desses dois anos de trabalho, mesmo com a entrada e saída de alunos, a maioria da classe continua sendo o extinto quinto ano tímido de 2013. E mais uma vez reconheço o pensamento de Vygotsky e de Feuerstein. O primeiro no desenvolvimento da ZDP e o segundo na EAM.

Realizei com eles, além da revisão de conteúdo, dois trabalhos relevantes para mim que surtiram um bom efeito e rendimento entre eles: a criação de um produto fictício onde eles deveriam criar o produto: nome, para

¹⁰ Relatório da aula, 29/07/2014, aluno Jonatas.

que serve, quem poderá usá-lo, disponibilidade do produto no mercado, etc., bem como a parte artística do produto: a embalagem e para finalizar a música e a venda em forma de comercial do produto.

Com esse trabalho de criação, busquei além do estímulo a criatividade, trazer a arte para o dia a dia do aluno, buscando estabelecer uma relação quase que direta com seu cotidiano, pois a maioria possui contato com algum tipo de propaganda, e fazê-los pensar em como o publicitário chega ao produto final de seu trabalho foi prazeroso.

No início a turma não se empolgou nem se envolveu muito, teriam que pensar sozinhos, e todas as vezes que me perguntavam eu me esquivava de responder para que qualquer ideia que tivesse fosse integralmente deles. Porém, as perguntas e reclamações foram constantes durante os cinqüenta minutos dessa primeira aula.

“Professora, não sei o que fazer”, “Vou criar o que?”. A imagem deles há dois anos atrás com as mesmas dúvidas me veio na lembrança. Não posso reclamar porque não foram todos os grupos que tiveram essa postura. Pela primeira vez me senti a vontade aovê-los falando alto, rindo, tendo ideias, criando, senti certo orgulho do meu processo com eles, pois agora não mais perguntavam ou vinham me contar o que iriam fazer, mas sim me deixaram na surpresa, não chamei a atenção em nenhum momento, apenas me coloquei como expectadora da sala sob minha condução, observando como cada grupo se organizava.

A sala se dividiu em duas partes: aqueles que começaram a fazer de imediato e aqueles que demoraram a iniciar. Entre aqueles que estavam discutindo sobre o trabalho, consegui perceber entre eles, atitudes e situações que antes não havia parado para observar: os alunos que possuem personalidade forte, ou seja, aqueles que orientam o resto do grupo em como será feito o trabalho, quem ficará responsável com cada fase do trabalho, por exemplo. Há aqueles que não se posicionam, porém não concordam com tudo o que é dito, tentam argumentar, mas acabam aceitando a ideia dos outros, e há também aqueles que mesmo vendo todos trabalhando se colocam indiferente, não sabem o que será feito, e estão ali apenas por sempre fazerem parte do mesmo grupo.

Entre os grupos que a princípio não sabiam o que fazer os assuntos eram diversificados: brigas com a mãe, o que fizeram no dia anterior e entre os meninos o assunto predominante era o futebol e jogos eletrônicos. Ao perceberem que eu estava olhando para eles, buscavam “inventar” o produto, mas logo paravam e voltavam ao assunto de origem.

Pela primeira vez em todos os anos de docência, sugeri que o trabalho fosse feito durante a minha aula e não em casa. Com essa atitude pude perceber que ao contrário do que imaginava, não foi um tempo perdido, mas uma oportunidade a mais de me aproximar dos alunos, uma vez que acompanhei o processo de criação deles diretamente: margem no cartaz, seu conteúdo – quem iria desenhar, escrever e colorir? – e quem ficaria por conta do *jingle*? “Professora, vai ter que cantar?”, “Vai gente! Escreve a letra”.

E eu mais uma vez me coloquei na posição de observadora deles, ampliando a minha visão sobre a função professora, apenas olhando, ouvindo, entendendo. Com o passar dos dias, eles foram se envolvendo mais, alguns com mais vergonha, outros com mais vontade de apresentar; houve grupos que se desfizeram, porém, no final tudo se resolveu.

A preocupação deles é se o trabalho seria apresentado para a escola inteira. Não costumo fazer isso, a primeira apresentação gosto que seja para os colegas de sala, para mim, e só após em coletivo decidimos se iremos ou não apresentar fora da sala e para outras turmas.

O que mais me chamou a atenção nesse primeiro trabalho é que num primeiro momento não foi pedido nada além do desenho do que seria o produto. No entanto um grupo trouxe para mim o produto em forma palpável. Fiquei admirada com a iniciativa.

Esse grupo estimulou os outros grupos a também transformar o desenho em algo concreto, também de acordo com o conceito da zona proximal de Vygotsky. O trabalho ganhou então uma dimensão não prevista, porém significativa tanto para mim quanto para eles, pois percebi que com o produto em mãos as ideias para a possível venda iam aflorando. Todo esse processo durou cerca de cinco aulas, um mês e uma semana, já que na rede municipal para as séries finais do ensino fundamental II, é apenas um horário de cinquenta minutos uma vez por semana.

Surgiram vários produtos interessantes, entre eles destaco duas: um batom que muda de cor de acordo com o humor e um produto para limpar o chão que brilha. Terminada a parte de criação fomos ao ensaio do comercial e posteriormente a apresentação para os colegas. Como foi um primeiro trabalho achei melhor ser apenas para os colegas da própria turma, para sentirem como seriam recebidos os produtos e se sentissem segurança poderíamos fazer uma apresentação para a outra turma.

Não saímos da sala de aula ainda. Mas o trabalho com eles começou a ter vida, e principalmente interesse e qualidade. Não queriam fazer por fazer e sim fazer o melhor possível.

Percebi ao final desse trabalho que nem sempre a conversa é sinônimo de pouco caso com as atividades, mas sim uma forma de se encontrarem em ideias. Me fez refletir sobre a individualidade e a forma como cada ser humano aprende: seja por meio de observação apenas, ou a escuta e no caso deles pela interação com os colegas.

Ainda não consegui montar com os alunos um texto completo, e para ser sincera nem sei se é isso o que quero, mas todo início de ano incita nos alunos a possibilidade de uma montagem ao final, e é por isso que desde o quinto ano, venho trabalhando com conteúdo, que possibilitam essa montagem: textos sobre origem do teatro, cenário e figurinos, desenhos dos estilos de palcos, etc.

O segundo trabalho do ano, foi a encenação de um trecho da peça “Édipo Rei” de Sófocles, uma tragédia grega e “Pluft, o fantasminha camarada”, de Maria Clara Machado, uma peça infantil. Os textos não foram trabalhados na íntegra, apenas a primeira cena de cada texto, pois o intuito principal era que eles conhecessem a estrutura de um texto teatral e a diferença entre os gêneros teatrais.

Esse trabalho fluiu de maneira mais leve e tranquila. Foi dado um prazo de um bimestre para início e conclusão do mesmo. A primeira etapa foi ler a cena e imaginar como seriam os personagens e esboçá-los no caderno. Após os personagens foi a vez da criação do cenário e transformá-los em “fantoches” com palitos.

E o intuito dessa vez seria apresentar para os alunos das séries iniciais: primeiro período e primeiro ano do ensino fundamental. E assim foi feito. Após

os personagens prontos, iniciamos os ensaios e fomos para o palco fazer a apresentação.

Conhecer a criação dos alunos, a confiança adquirida no próprio trabalho e nas apresentações feitas aos colegas é uma enorme satisfação e ver que os resultados vão além dos palcos e das apresentações, eles carregam para a própria vida essa conquista.

De maneira a começar a dar voz aos seus pensamentos e opiniões, sem medo de críticas, sendo autônomo e dono da própria da criação. Percebendo que o teatro na escola é uma forma a mais de comunicação e que em nenhum momento estão sendo preparados para atuar, mas sim para se expressar diante ao mundo:

O teatro no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com seus grupos. (PCN-ARTE, 1996, p. 84).

Através dessa citação, vemos que o objetivo do ensino do teatro nas escolas não só integra, mas dá a oportunidade de socialização dessas ideias e promove o diálogo e reflexão sobre as diferenças, compreendendo a arte como construção cultural e social. Tento mostrar a importância do trabalho teatral para o aperfeiçoamento dessas relações e da autoconfiança e talvez essa tenha sido a mola propulsora para a minha própria confiança no ensino de teatro na escola regular.

Perceber que os alunos ao longo do ano mudaram sua visão sobre o fazer teatral, que está deixando de ser arte para poucos para se tornar arte para todos, tornar-se mais do que cultura, mas uma ferramenta forte no processo de ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem não reflete, repete” Arouca. Esta frase me veio em um momento em que eu estava decidindo o que iria pesquisar no meu mestrado, ao fazer a inscrição para o processo seletivo do mestrado profissional optei pelo campo de pesquisa referente “o processo de ensino, aprendizagem e criação em arte” por me identificar com a mesma, uma vez que a pesquisa sobre o ensino-aprendizado em arte tem sido o foco dos meus estudos e leitura, desde o meu trabalho de conclusão de curso da graduação, passando pela pós – graduação, onde também relatei minha experiência em sala de aula, venho investigando e descobrindo a minha metodologia desde então, o trabalho realizado por mim enquanto docente, tem como princípio básico investigar e valorizar o conhecimento do meu aluno, entender e conhecer seus conceitos sobre a arte em si, não só como área de conhecimento curricular, mas fazê-lo reconhecer que a arte o cerca de várias maneiras: na música, no cinema, na dança, por exemplo, recortar o tipo de arte em que ele está inserido, para só então trabalhar a arte de maneira conceitual. Desvendando junto a ele novas maneiras de entender e praticar a arte.

Refletir sobre a prática que realizamos no nosso cotidiano amplia a visão do nosso trabalho e, no caso do professor, colabora para que seja verificada o que deu certo ou não na sua prática, que pode ser aprimorada, proporcionando crescimento pessoal e a busca por novos caminhos.

A consolidação de um professor ocorre, na minha opinião, a partir do momento em que ele entra em uma sala de aula e coloca em prática o conhecimento adquirido na graduação e nos estágios supervisionados. Digo consolidação porque, como citado no primeiro capítulo desse trabalho, a constituição do ser professor não acontece apenas na academia, mas é sim algo que se faz no dia a dia, no meu caso, por exemplo, veio a partir do carinho que tive por algumas professoras, o que me deixou encantada pela profissão. Não tenho noção de como se dá o início da docência para todos e, principalmente, nas outras áreas do conhecimento, mas na minha disciplina considerei difícil por já saber que alguns alunos, professores e até mesmo pais de alunos a desmerecem.

Como mencionado aqui, essa é a maior dificuldade que encontro sempre que inicio o trabalho em uma escola. As pessoas acham que o professor de arte deve enfeitar a escola, pois até pouco tempo a maioria dos profissionais que se formavam e iam para as escolas era das Artes Visuais, que possuem habilidade com o desenho, o que facilita a esse profissional trabalhar com exposições, mesmo sem ser essa a única possibilidade do trabalho do professor de arte visual.

Comigo a história é um pouco diferente, pois sempre que me pedem isso na escola eu recuso. Desde pequena nunca gostei de desenhar, nem de colorir, nem de recortar. Não gostava das aulas de artes por esse motivo, e via minha professora na maior parte do tempo deixando os alunos livres para fazer ou não a atividade proposta, desde que não houvesse bagunça.

A única coisa que ficou dessa experiência é que eu realmente não sabia e, o pior, não gostava de desenhar. E me deparar na vida profissional com o estigma de que professor de Arte deve enfeitar a escola foi algo verdadeiramente frustrante e revoltante. A concepção do ensino de arte baseado na simples realização de atividades artísticas é resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área na educação escolar.

Apesar de uma trajetória conceitual curta, a concepção de ensino da arte como atividade cristalizou, de acordo com o PCN Arte, no ensino de diferentes práticas pedagógicas encontradas, ainda hoje, nas escolas brasileiras, como: (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas, entre outras.

A partir dessas questões, enquanto docente me questiono: a arte é vista como processo ou produto? Para respondê-la temos que primeiro entender a diferença entre eles: o produto é a apresentação da obra em si, e cabe aos museus, aos espectadores, aos ouvintes e não ao artista, pois ele diz respeito ao mercado, aos executivos, ele é próprio para o consumo, sendo o único que fica para a história.

O processo é algo que interessa ao artista, sendo interessante aos intelectuais e, por sua vez, a única coisa que fica para o artista. A arte, assim como o processo, está sempre em movimento, um movimento criativo, não

sendo necessário um produto final. Este discurso, por vezes, pode vir a mascarar um certo medo de assumir uma posição, e os espetáculos teatrais e de dança nunca iriam estrear, os poemas iriam ficar engavetados, canções ficariam apenas na cabeça de seus compositores.

O produto é visto como algo imóvel. Refletir sobre a arte como produto significa torná-la consumível, de forma que o público é visto apenas como comprador. No caso da dança e teatro, o produto final compartilhado é recriado justamente em função do encontro com os espectadores. Para aqueles que já apresentaram por mais de uma vez um mesmo espetáculo, por exemplo, sabem que o espetáculo “pronto” sofre modificações a cada encontro com o público – o produto tido como finalizado não necessariamente é visto como produto final.

Alguns professores enfrentam, de maneira coerente, esta realidade do produto acabado; são defensores da arte na escola como processo, acreditando que a arte está na escola não para formar artistas, mas sim indivíduos conscientes de seu lugar na sociedade.

Um professor de matemática não pode incentivar seus alunos a fazer os exercícios de maneira errônea, pois seu conhecimento seria no mínimo posto à prova. No caso da disciplina de artes, esta cobrança não existe, a escola, os pais aceitam “qualquer coisa”, desde que de maneira superficial o aluno tenha aprendido a fazer teatro ou a cantar uma música.

E enquanto docente, acredito ser o processo mais importante para o desenvolvimento do aluno, uma vez que o teatro na escola, assim como as outras áreas do conhecimento, não está presente para a formação de artistas em massa, mas sim de seres mais sensíveis e expressivos, capazes de saber se colocar diante de algumas situações e assuntos.

O que para mim é o desafio final enfrentado em uma instituição de ensino é o mesmo que nos forma professor: a sala de aula – iniciar do zero, mostrando que a arte é importante e que faz parte do nosso dia, como sempre exemplifico em aula, todos nós estamos em contato direto com ela através de uma música ou um filme.

Desde que comecei a perceber em mim a presença da arte no dia a dia, prometi a mim mesma que seria uma professora que eu gostaria de ter tido, que ao invés de trabalhar apenas reproduções de obras e deixar a sala com a

decisão de participar ativamente da aula ou não, eu iria fazer os alunos aprenderem nem que fosse um pouco sobre a arte e a sua importância na nossa vida.

Através dessa pequena reflexão pude perceber que meus objetivos iniciais traçados no início do curso com os determinados para o trabalho de conclusão foram atendidos: conheci o conceito do termo mediação pela perspectiva de comentadores de dois grandes pensadores do tema: Vygotsky e Feuerstein; entendi o que o aluno comprehende por arte e cultura. Observei de maneira clara meu papel na formação dos meus alunos: conscientizá-los sobre a importância do trabalho coletivo, a partir das minhas aulas consigo estimular o senso crítico e principalmente a autonomia em suas ideias, de maneira que no início das aulas os alunos buscavam o tempo todo a opinião comigo sobre o que e como desenvolver suas ideias, vinham me contando o que pretendiam fazer, ao final do ano eles já estavam indo a frente apresentar suas ideias e me surpreendendo.

Relembrar meu processo, me identificar diretamente com meus alunos, ser ao mesmo tempo autora, personagem, espectadora de um processo de mão de dupla; analisar e pensar sobre ele, o caminho escolhido, minhas lutas internas, o medo de deixar solto; ensinar e aprender junto àqueles que estão comigo, à espera talvez de uma chuva de conhecimento – esses foram e são meus objetivos.

Consegui aparentemente mudar o conceito sobre a aula de arte, que é um momento de descontração, mas também um momento em que o aprendizado se torna possível. Conseguir mostrar que a arte é uma disciplina, uma linguagem onde a expressão e criatividade é explorada. Os próprios colegas de trabalho começaram a observar a atividade feita em sala de aula comigo como sendo algo interessante porque os alunos estavam comentando sobre as atividades realizadas na minha aula, ou quando o barulho estava intenso, não mais se incomodaram, porque sabiam que ali estavam alunos dando margem a própria imaginação.

Pude compreender através das leituras feitas para a realização dessa pesquisa o conceito de ensino-aprendizagem, como até então não havia compreendido dentro da minha linguagem artística. É um processo onde há a

aquisição de conhecimentos, sendo que o ensino é a facilitação dessa aprendizagem, criando condições para que o outro aprenda e cresça.

Algo que no início era complicado, os jogos teatrais, tornou-se uma ferramenta poderosa. O texto criticado por mim, que na minha opinião era mal utilizado por docentes de outras disciplinas, foi e é por mim utilizado com um outro foco: a base para um trabalho livre. Sem se prenderem em decorar um texto, os alunos partiram de um para criarem seus personagens e criarem um figurino.

A partir do final dessa pesquisa consegui compreender o que me dificultou o trabalho teatral logo no início, foi consegui conquistar a confiança dos alunos sobre o fazer teatral, que não era obrigatório ir a frente e se apresentar e principalmente conseguir quebrar a barreira/conceito de arte ser apenas desenhar. Me percebi autoritária no início do trabalho, quando a única referência que tinha as vezes trazidas pelos próprios alunos que o horário era de bagunça, então me coloquei a distância de uma boa relação professor/aluno, mas com o passar do tempo, essa casca foi se desprendendo de mim, e hoje sou um pouco mais acessível a eles, já não me incomodo com o barulho nas preparações de cenas.

Ver-me a partir dos olhos daqueles que estão nessa chuva, entender que contribuo, mesmo que timidamente, meio e ensino, é fantástico. Entendi que ser professor é muito mais que estar à frente de uma sala e encher a lousa de texto ou perceber que alguns alunos fazem desenhos maravilhosos. É conseguir estar lado a lado, enxergando e ensinando o outro a enxergar de uma maneira diferente sua existência e, assim, poder mudar a forma que se coloca no mundo

REFERÊNCIAS

- AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola:** como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Anzol, 2012.
- BATTISTUZZO, Lígia Helena Caldana. **Experiência de Aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein:** a Modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo: Ática, 1986.
- BULGRAEN, Vanessa. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-8, ago./dez. 2010.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- FÉLIX, Fabiola Angarten; NAVARRO, Elaine Cristina. Habilidades e competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. **Interdisciplinar**, Vale do Araguaia, v. 2, n. 2, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo.** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- NOVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.
- OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS** para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, Daniela Torrada. **Mediação um novo olhar para o tratamento de conflitos no Brasil.** Disponível em: <<http://ambitojuridico.com.br/?nlink=revistaartigosleitura&artigod=10864&revista.caderno=21>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. **A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein:** uma pesquisa-ação sobre a interação professor – aluno – objeto de aprendizado. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

PUPO. Maria Lúcia Barros. Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral. Perspectiva.2005. São Paulo

PUPO. Maria Lúcia Barros. Para alimentar o desejo de teatro. Hucitec. São Paulo. 2015

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante:** 5 lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Vale. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado.** Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RYANGAERT. Jean Pierre. Jogar representar: práticas dramáticas e formação. Trad. Cassia Raquel da Silveira. 2009. Cosak naif. São Paulo

RIBEIRO, Elizabeth da Cruz. **A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vygotsky.** 2007. 42 f. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia)–Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2007.

ROS, Silvia Zanatta da. **Pedagogia e mediação em Reuven Feurstein:** o processo de mudanças em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores.** São Luís: EDUFMA, 2000.

SIMEIA, Eliã. **Mediação em Vygotsky.** Disponível em: <<http://uneabaprendizagem.blogspot.com.br/2009/07/mediacaoemvigotski.html>>. Acesso em: 27 out. 2015.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral:** uma pedagogia do efêmero, o ensino do teatro na escola Pública. São Paulo: Hucitec, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvização para o teatro.** Trad. Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva,1979.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** Trad. Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STANISLAVISKY, Constantin. **A construção do personagem**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STANISLAVISKY, Constantin. **A criação de um papel**. 7. ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: “experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modicabilidade cognitiva estrutural”. **Educere et Educare - Revista de Educação**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 297-310, jul./dez. 2007.

VARELA, Aida. **Informação e autonomia:** a mediação segundo Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2007.