

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES - IARTE
CURSO DE TEATRO**

HALAN VIEIRA ALVES

**PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO: experiências e memórias de um
professor-artista em formação**

Uberlândia – MG
2019

HALAN VIEIRA ALVES

**PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO: experiências e memórias de um
professor-artista em formação**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Teatro.

Orientadora: Professora Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos

Uberlândia - MG
2019

Halan Vieira Alves

Processo artístico-pedagógico: experiências e memórias de um professor-artista em formação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Teatro.

Uberlândia, XX de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ROSIMEIRE GONÇALVES DOS SANTOS

Profa. Dra. MARIENE HUNDERTMARCK PEROBELLI

Profa. Dra. VILMA CAMPOS DOS SANTOS LEITE

RESUMO

Este trabalho relata minhas experiências e memórias de oficinas desenvolvidas por meio dos estágios supervisionados do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, expondo meu primeiro contato com a sala de aula, com crianças da primeira infância. Essa foi minha primeira jornada como aprendiz de professor de Teatro. Na segunda jornada, encontrei no Drama uma estrutura e uma dinâmica de aula por intermédio das quais pude trabalhar o que observei naquela primeira vivência, agora com alunos da faixa etária de 7 a 10 anos, tendo como fundamentos o brincar segundo Vygotsky e Spolin dentro de uma atividade de ensino. Na terceira jornada, chegando a minha última experiência, conquistei uma estrutura mais livre como jogo dramático, dinâmica realizada através da vontade dos alunos de criar e imaginar a todo instante das aulas. Desenvolvendo os estágios, tive como disparador minhas vontades e, a partir delas, apropriei, como metodologia, a contação de histórias e as vivências de papéis pelos meus alunos. Assim, pude desenvolver um processo artístico-pedagógico voltado para uma prática de afeto entre professor-aluno, em que o educador fica presente dentro das atividades também como jogador e não somente como transmissor de conhecimento.

Palavras-chave: Drama, ensino de teatro, imaginação, processo artístico-pedagógico.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRA JORNADA	5
2 SEGUNDA JORNADA - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III.....	7
2.1 Contação de histórias: realizando estímulos	9
2.2 Registros: livro-objeto	14
2.3 A junção dos contos.....	15
3 TERCEIRA JORNADA – ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV.....	19
3.1 Criação: realizando os estímulos	20
3.2 Ambiente ficcional: reelaboração	22
3.3 Criação de cenário: memórias	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS	27

1 PRIMEIRA JORNADA

Meu primeiro contato com a sala de aula durante a universidade aconteceu entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018, quando tive como disciplinas curriculares dentro do curso de Teatro os Estágios Supervisionados I e II, cujo objetivo era permitir que o aluno pudesse acompanhar e observar o trabalho desenvolvido pelo professor vinculado ao curso dentro do espaço da escola básica. Nessas duas vivências, acompanhei o professor Daniel Costa, professor de Dança na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA –, que desenvolvia um trabalho com crianças de 4 a 7 anos.

Naquele período, as aulas do professor Daniel eram voltadas para a consciência e a expressão corporal, com criações de objetos que seriam utilizados durante um jogo de cena ou uma dança e com a interação com o outro. Os alunos aprendiam a ressignificação de objetos, criando, por exemplo, uma saia feita de papel crepom para dançar durante uma atividade ou até mesmo usando um objeto, ainda que simples, dentro de uma cena. Foi então que pude observar e perceber que um educador tem sim seu estilo de aula, mas pode se modificar a cada momento, trabalhando relações pessoais com o outro, com o espaço, corpo e dança. Para que o desenvolvimento aconteça, basta criar vínculo com os alunos, passando confiança, pensando sempre em não quebrar o desenvolvimento de cada criança.

As crianças, durante a infância, percorrem anos de descobertas – seus primeiros passos e palavras, seus movimentos corporais, o contato com objetos –, e estas passam a fazer parte das brincadeiras imaginárias criadas durante um domingo em família. Elas passam a relacionar suas descobertas com as outras pessoas, conquistando grande facilidade de ouvir histórias e contá-las. Levam brincadeiras para a escola e trazem novidades da escola para dentro de casa, começando assim a entender que o mundo a sua volta também tem relações com sua família e seu dia a dia.

O questionamento inicial demandou investigar de que forma eu poderia aproveitar minhas observações de atividades artísticas com crianças da primeira infância no planejamento de aulas de teatro para outras idades. Assim, minha pesquisa partiu do período de transição da infância para a pré-adolescência, 7 a 10 anos, idade em que as crianças estão perdendo a imaginação, uma vez que vivem sintonizadas nas tecnologias e se esquecem das brincadeiras, do poder da criação e do lúdico. De modo geral, nessa fase, elas ficam jogando games e mexendo no celular, deixando de lado a relação com o outro bem como o diálogo.

Juntamente com esse questionamento, com essa faixa etária, eu tinha uma vontade grande de encontrar uma metodologia para fazer as crianças imaginarem mais, darem

importância para o simples e para as brincadeiras e, com isso, sentirem-se motivadas a participar de uma cena e de atividades de ensino. Então, fiz uma relação com um texto lido e trabalhado na disciplina do curso Pedagogia do teatro II: “Drama: Teoria e Método” (CABRAL, 2006). O texto de Beatriz Cabral mostra a utilização do lúdico, da narração e da construção de significados que passam mensagens através do Drama. Nessa metodologia, composta, entre outros elementos, por episódios e estímulos, as aulas se ligam entre si, e os alunos vivem papéis diversos.

O Drama-processo foi introduzido no Brasil por Beatriz Cabral depois de ela ter feito doutorado na University of Central England (1990-1994), no Reino Unido, onde teve experiências em processos de Drama conduzidos por Dorothy Heathcote. No Ano de 1998, Cabral lançou seu livro *Drama como método de ensino*, principal referência sobre a apropriação desse método no país. Nessa obra, Cabral apresenta alguns processos que evidenciam a estrutura de organização dos processos, dando importância à dimensão interdisciplinar existente no Drama e apontando possibilidades de se apropriar dos conhecimentos de outras áreas na construção de um processo dramático.

Fora do país, o Drama é utilizado por outros profissionais para adquirir conhecimentos na sua disciplina; aqui no Brasil, o ponto forte parte de experimentos teatrais que contribuam para aprimorar os participantes no que se refere às estruturas e aos conceitos do teatro. Esse aspecto voltado para a teatralidade possibilita que os alunos conheçam uma maneira diferente de construir conjuntamente uma narrativa dramática. Todo e qualquer tema trabalhado ou atividade desenvolvida tem como aspecto essencial um contexto ficcional. Os alunos devem agir e reagir dentro desse contexto, experimentando diferentes papéis dentro dos episódios, colocando também em jogo o corpo, pois essa corporeidade está presente nas crianças mais jovens, que assimilam o mundo através de um viés físico.

O Drama está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação selecionado pelo professor ou entre professor e aluno. Ele articula uma série de episódios, os quais são construídos através de jogos teatrais que possibilitem o sequenciamento e o aprofundamento. Para o Drama, o processo acontece como atividade de ensino: é necessário o contexto de ficção, que relacione com o contexto real e com os interesses dos participantes; o processo se desenvolve através de episódios, sendo necessário também um pré-texto que delimite e coloque potência na construção da narrativa teatral em grupo; e, com tudo isso, a mediação feita através do professor, que pode se inserir como personagem dentro do processo, foca nas situações e permite o fluir do processo (PEREIRA, 2015).

Assim, durante uma aula de teatro, mesmo com turmas de outras faixas etárias, posso utilizar essa metodologia para trabalhar a memória e sensações das descobertas da infância, podendo aproximar meu aluno cada vez mais da linguagem teatral. Posso, desse modo, utilizar tudo que observei nas minhas vivências com a aplicação desse método, tendo como foco um professor que constrói toda a proposta ficcional, usando da estratégia de assumir diferentes papéis sociais como uma forma de mediação da experiência. Assim, cria-se, juntamente com os alunos, a função do professor-artista, que fica presente quando assume o papel de ator na ação.

Depois da experiência de observar o trabalho de um professor e relacionar minhas vontades com o Drama-processo, comecei o percurso de desenvolver aulas para crianças em meus estágios supervisionados futuros, pensando em oficinas com foco voltado para o brincar, o lúdico e a interação. Com isso, busco planejar um processo pedagógico que, através da afetividade, consiga relacionar o dia a dia dos alunos com as aulas, podendo, assim, conseguir perceber a importância desse processo artístico-pedagógico para minha formação, questionamento que moveu essa pesquisa.

2 SEGUNDA JORNADA - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

No capítulo anterior, fiz um breve relato do meu primeiro contato com a sala de aula, sobre as experiências de observar o trabalho de um professor e sobre meu questionamento em relação as minhas observações com crianças da primeira infância em uma aula de teatro para outras idades. Além desse relato, descrevi meu encontro com o Drama-processo durante uma disciplina do curso de teatro. A partir disso, contextualizei sua introdução no Brasil, feita por Beatriz Cabral, e relatei esse método com minhas questões. Foi assim que encontrei a metodologia para trabalhar em minha oficina.

Neste novo capítulo, dedico-me a escrever minhas vontades como professor em formação e como consegui aplicá-las. Relato sobre a escolha de uma ONG como espaço da oficina e a faixa etária dos nossos alunos, relacionando teatro e comunidade a partir das abordagens de Márcia Pompeu e das manifestações que surgem com as trocas de experiências. Em seguida, descrevo nossas aulas, fundamentando com teorias e didáticas importantes para o andamento, finalizando com o processo do Drama.

Foi depois de ter essas experiências que cheguei no Estágio Supervisionado III, no segundo semestre de 2018, disciplina que tem como objetivo inserir seus alunos na criação de

planejamento de uma oficina aberta para a comunidade da cidade. Como futuro professor de Teatro que pensa em aulas para crianças, encontrei no Drama a metodologia que pode satisfazer minhas vontades de gerar desenvolvimento e aprimorar o imaginário de meus alunos, podendo unir um processo pedagógico voltado para um professor-artista em ação dentro das minhas aulas.

Cheguei na primeira aula com uma vontade: desenvolver minha oficina fora do espaço da universidade. Isso porque teatro e comunidade me levavam sempre a pensar em um outro lugar, como os bairros da cidade de Uberlândia, e também por haver uma autonomia de planejamento, deixando o status de somente observar e contribuir para aplicar as aulas. Nesse contexto, uma colega de curso e de disciplina, Margareth Lamounier, apresentou-me a ONG Alfredo Júlio, no bairro Osvaldo Rezende. Durante uma visita, ficamos encantados com o espaço e oportunidades que ele poderia proporcionar no que tange à imaginação dos alunos. Nesse dia, fomos apresentados às turmas da instituição, turmas de 6 a 8 anos; 9 e 10; e 11 a 14 anos. Escolhemos a turma de 9 e 10 anos por abarcar uma faixa etária que está nessa transição da última infância para a pré-adolescência, período em que as crianças precisam aprimorar a imaginação e utilizar a brincadeira, que permite um jogo teatral, uma criação de cena. Assim sendo, começamos a planejar nossa oficina para nossos 12 alunos, buscando aproveitar desse espaço externo e experimentar nossa vontade em comum, ter como metodologia central a realização de um Drama-processo.

Cabe ressaltar que, na disciplina Estágio Supervisionado III, tivemos como leitura o texto de Márcia Pompeo, “Teatro e Comunidade”, de 2009. A partir dessa leitura, pude compreender melhor a relação entre comunidade e teatro, passando a não pensar somente em desenvolver as atividades em bairros da cidade, mas a ter outras reflexões sobre esses lugares, lugares que fazem o teatro se manifestar de várias formas, nomeado e conhecido desde teatro popular até como um teatro de libertação. A escolha da ONG como espaço de realização de nossa oficina dialoga muito com os conceitos do texto da Márcia, uma vez que, dentro de uma comunidade, existe uma riqueza de culturas e de vivências, uma ligação importante entre tradições e outras comunidades, que trazem dos alunos uma bagagem de experiências que podem ser utilizadas para planejar uma aula de teatro.

As manifestações que surgem durante as trocas de experiências ajudam muito na relação e no contato das pessoas, proporcionando um olhar mais reflexivo para o outro. Assim, desenvolve-se o teatro de cada comunidade, formando seu próprio público, tornando possível uma interação entre diferentes comunidades dentro do mesmo espaço. Dentro da Universidade Federal de Uberlândia, acontece essa interação durante o Encontro, um evento

organizado e realizado pelos alunos das disciplinas de Estágios Supervisionados que, juntos, apresentam o trabalho final de suas oficinas, no Bloco 3M do Curso de Teatro, para o público da cidade de Uberlândia, em forma de cena ou instalação, reunindo todos os participantes das oficinas com pessoas que vieram de outras diferentes comunidades.

2.1 Contação de histórias: realizando estímulos

Já tínhamos decidido que iríamos trabalhar com contação de histórias como nosso pré-texto para chegarmos num processo de drama. Assim, fomos atrás de lendas brasileiras, indígenas e africanas para nortear nosso conteúdo, tendo como foco uma relação entre as histórias, jogos teatrais e exercícios que trabalhassem com memória e concentração. Durante essa busca, percebi que nossas aulas teriam toda uma estrutura, com começo cheio de histórias e recriações depois, na conclusão, teríamos a realização do Drama-processo.

Nesse momento, foi importante me aprofundar nos fundamentos de Vygotsky para que me fizessem buscar esse professor que media, mas também utiliza as vontades das crianças para o andamento do desenvolvimento. Esses fundamentos fortalecem a influência e a importância dos contextos histórico e cultural na formação dos sujeitos, bem como o papel da mediação no processo de construção de conhecimentos e uma interação que possa facilitar a linguagem teatral. Assim, com essa perspectiva, é possível dialogar com as proposições metodológicas apresentadas na utilização do Drama-processo.

Nesse enquadramento, iniciamos a primeira aula com uma roda de conversa – didática que gosto muito de utilizar para conhecer meus alunos e o contexto histórico em que estão inseridos, trabalhando com os fundamentos de Vygotsky. Essa prática de sempre promover diálogos entre professor-aluno também faz relação com as abordagens de Paulo Freire, que nos mostra e valoriza esse diálogo como um instrumento importante para o processo de aprendizagem humana, na qual a interação é fundamental para que haja sucesso no aprendizado. Freire defende também que

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, o professor não é só visto como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador, que articula as experiências dos alunos com o mundo, fazendo-os refletir sobre a

realidade do dia a dia e sobre o que está em seu entorno. Trata-se de um papel mais humano na prática docente, com o pensamento de amor, pois vivemos as histórias de cada criança.

Depois da roda de conversa, começamos, Margareth e eu, a fazer uma leitura dramática da lenda brasileira Yara. Abrimos espaço, em seguida, para uma recriação dessa mesma história, em que as crianças podiam levar o enredo para outros caminhos e chegar em um outro final, trabalhando a memória e colocando em jogo a forma corporal que imaginavam ter os personagens, podendo, desse modo, movimentar-se e não ficar somente na relação palco e plateia. Fizemos rodadas com todos os alunos que queriam modificar a história e entrar nesse jogo.

Nesse momento, os alunos começaram colocar nomes nos lugares do espaço da ONG: o corredor atrás das salas se transformou na estrada encantada; o portão no final do corredor se tornou o portal encantado; e o espaço das atividades era o mundo escondido onde viviam todos os personagens. Através dessas ressignificações, uma frase foi criada e sempre era lembrada no início das aulas, durante o nosso deslocamento: “a estrada encantada que leva para o portal encantado que abre caminho para o mundo escondido”, mundo este que era o espaço ficcional das nossas aulas. As crianças também encontraram uma antiga piscina pequena no chão que estava com terra e falaram que era a casa da Yara, fazendo relação com o fato de ela ser uma sereia. Todos esses detalhes ficaram presentes em nossa oficina, pois, como eu queria fazer um trabalho contínuo de aprendizado, quis que, em todo início de aula, as crianças relembressem essas informações, para fazer ligação com a próxima lenda, utilizando a memória para aprimorar a imaginação. Assim, nossos alunos poderiam sentir e refletir sobre cada aula, até mesmo relacionando-as com o seu dia a dia.

Posteriormente, trabalhamos com nosso segundo pré-texto, a “Lenda da Vitória-régia”. Após uma leitura dramática, recriamos a história. Nesse momento, nossos alunos fizeram uma relação muito profunda com as aulas anteriores, buscando relacionar a personagem Yara com a Vitória-régia, principalmente no que se referia à força de preservar o seu espaço e a união da família, tentando imaginar como elas eram. As crianças procuravam um lugar dentro do espaço da nossa aula onde a Vitória-régia poderia morar e escolheram uma árvore de médio porte que estava no meio do mundo escondido. Assim, com essa descoberta, procuramos deixar a turma mais livre para trabalhar a imaginação coletiva. Depois dessa atividade livre, os alunos fizeram uma morada para a Vitória-régia, reunindo várias folhas e dançando ao som de palmas e falas que só diziam Vitória-régia e Yara – momento em que eles desenvolveram o corpo dessas personagens, aprimorando bastante a concentração e a sintonia da turma.

A partir daí, começamos a colocar em prática, aula por aula, nossos objetivos de cultivar um espaço contínuo e processual de reflexão e ação, utilizando jogos da Viola Spolin, para introdução, e, assim, caminhando para um processo pedagógico com esses jogos. De acordo com Spolin, “a maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais” (SPOLIN, 2010).

Essa autora justifica e reafirma o caráter social que os jogos podem ter, uma vez que passam a ser um facilitador para a integração e para o desenvolvimento do trabalho em grupo. A partir de então, começamos a utilizar a Viola Spolin em nossas recriações das histórias, buscando a estrutura dos jogos que se baseia na resolução de problemas. O problema é o objetivo do jogo de recriar, e todas as regras são criadas com foco no problema de finalizar o enredo de outra forma. Essas regras incluem a estrutura dramática – onde / quem / o que –, o foco, o acordo do grupo, as instruções e a avaliação. O “onde” diz respeito ao ambiente ou cenário que a história traz, carregando a noção de localização; o “quem” está ligado ao personagem ou relacionamento, trazendo para as crianças a relação com os eventos cotidianos; e “o que” está ligado diretamente à ação, ou seja, às interações e aos objetivos a serem executados para acontecer um bom enredo (SPOLIN, 2010).

Adquirimos também, durante as aulas, através de brincadeiras, a concentração e a disposição da turma para os episódios de drama que a cada aula aconteciam, introduzindo as crianças no jogo ficcional, através de jogos das brincadeiras do Marinheiro e da batata-quente. Fomos conhecendo a sintonia e a relação das crianças com o espaço no qual se encontravam, entresí e com os educadores da ONG, estimulando: a criatividade, a imaginação, a expressão e a comunicação. A brincadeira é um espaço de construção de conhecimento, no qual a criança age em função daquilo que imagina e pensa, como aponta Vygotsky: “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (1996, p. 117).

No jogo do Marinheiro, a turma era dividida em dois grupos, que ficavam frente a frente, distantes, e depois cantavam a música “sou marinheiro de uma perna só e a outra rapicococo” e iam até o centro pulando com uma perna só. Chegando lá, um grupo fazia uma mímica que tinha a ver com as histórias contadas, e o outro tinha que adivinhar e correr atrás do participante antes que ele voltasse para seu grupo, na tentativa de pegá-lo para seu próprio grupo. Na brincadeira da batata quente, as crianças ficavam em roda, sentadas na grama, e um dos participantes ia para fora, de costas, cantar a música “batata quente, quente, quente”, e cantava até quando quisesse parar; ao parar, o participante queimado que segurava o objeto

bola tinha que fazer algo como cena ou ação corporal que tivesse como objetivo lembrar as histórias trabalhadas na oficina.

Além dessas brincadeiras, que eram levadas sempre dentro dos nossos planejamentos, aproveitamos para aprimorar a memória de nossos alunos, diagnosticando que brincadeiras faziam parte do seu dia a dia. A partir dessa investigação, as crianças trouxeram a brincadeira da queimada, na qual é preciso dividir o grupo em dois times. O jogador que estiver com a bola deve arremessá-la, tentando acertar (queimar) uma pessoa do outro time. Quem for queimado sai do jogo. Vence a equipe que conseguir queimar todo o time adversário primeiro. Como nosso objetivo era elaborar e construir uma realidade nova, que aproximasse a brincadeira das nossas aulas, fizemos uma modificação: quem fosse queimado, ao sair do jogo, tinha como objetivo também fazer uma ação corporal que lembrasse alguma história ou personagem já trabalhado.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p.17).

O momento mais lindo aconteceu durante as aulas três e quatro, quando introduzimos a história “Os Sete Novelos”, um conto de Kwanzaa, celebração africana em agradecimento à colheita, fazendo uma leitura dramática com objetos. Nessa história, um pai, ao falecer, deixa para os seus sete filhos rolos de linha de herança, e eles têm como objetivo transformar cada novelo em ouro, discutindo e fazendo refletir sobre a importância da união dos irmãos para concluir o objetivo. Nessa aula, levamos sete novelos de linha de crochê e, a partir deles, a leitura e a recriação foi acontecendo. Essa foi uma aula de muitas ligações com o cotidiano das crianças, que proporcionaram, cada vez mais, o nosso contato com elas. Nesse ambiente criado, as crianças ficaram muito à vontade para falar de suas relações com os pais, e aconteceu uma troca grande de culturas e memórias, o que fez com que a turma percebesse que a união faz tudo ter um resultado positivo.

Naquela ocasião, percebi que teatro na comunidade requer muito mais entrega, conhecer cada aluno, suas tradições, e trazer conteúdos que dialoguem com a vida real deles. Enfim, identifiquei um caminho de reflexão, criação e desenvolvimento contínuo aula após aula. Chegamos numa fase de muita autonomia, de planejar e criar, fazer interdisciplinaridades de conteúdo e de discutir o papel do professor que media e que também permite que seus alunos

criem. Dessa forma, com muita parceria e união, o teatro na comunidade sempre terá força para transformar a vida de muitas pessoas, criar opiniões, gerar conhecimento, unir povos e culturas.

Foi pensando nessa questão de conhecer o aluno que destaco uma aluna desse estágio, a Maria Eduarda, que por ser muito tímida e calada era criticada pelos colegas. Quando conduzimos a aula chamando e pegando na mão, como fiz com ela, percebi que o aluno fica confiante e participa aos poucos de cada aula, porém outra observação que tenho sobre essa aluna é que a cada semana ela estava diferente, então não devemos forçar tanto, mas simplesmente pensar em estímulos para trazê-lo de volta para a aula. Foi assim, observando e jogando propostas de didáticas que trabalhassem a união e a confiança, que aprendi a lidar com essa aluna.

Durante uma conversa com a coordenadora da instituição, Cristiane, ela nos disse que nossos alunos estavam ligando tudo que a gente fazia nas nossas aulas com as outras atividades da ONG e que estava muito satisfeita com esses resultados positivos de leitura, pois também ocorrera um crescimento de busca por livros na biblioteca. Nosso principal objetivo, depois que as oficinas tiveram esses resultados, foi continuar colocando em prática o cultivo de um espaço contínuo e processual de reflexão e ação. Foi então que na aula seguinte contamos “Os três companheiros”, uma lenda que fala da busca por terras novas, novos caminhos e pessoas, reinos, sequestro de uma princesa que no fim é salva por um ladrão. Essa contação fez os alunos pensarem e perguntarem se teria sido mesmo o ladrão, malvisto por todos, quem ajudara a princesa. No momento da recriação da história, alguns alunos mudaram o final, colocando outro personagem como herói, mas, mesmo com algumas rejeições, as crianças fizeram reflexões sobre o papel desse personagem na história e também fora dela, no mundo real.

Ao longo da minha vivência dentro do curso, sempre me preocupei com a temática das aulas e como aplicar para crianças temas fortes, como: violência, sequestro e morte. Depois de alguns contatos com a escola e aulas da oficina, percebi que os assuntos podem sim ser falados e comentados, porém devemos saber o que trabalhar com cada idade, fazendo primeiro um diagnóstico da turma. Aos poucos, devemos introduzir sim conteúdos que falem de lendas africanas, que discutam o lugar na sociedade, que levem as crianças não somente a pensar e imaginar até chegar no lúdico, mas também pensar e refletir sobre como é tudo ao redor. Foi com essas quatro histórias que nós, estagiários, conseguimos levar nosso jeito sonhador para um espaço fora da universidade, levar histórias que relatam a união, a solidão, a conquista, o inesperado, a fantasia, a imaginação e a criação, fazendo nossos alunos, a cada

aula, refletirem e relacionarem os nossos conteúdos com o mundo real.

2.2 Registros: livro-objeto

Os registros possibilitam a ampliação dos conhecimentos sobre os alunos, e por meio deles podemos avaliar o que foi proposto e planejar a continuidade das próximas aulas. No início do processo, os responsáveis pela ONG nos informaram que não eram autorizadas imagens do rosto dos nossos alunos, e devido a essa informação não tínhamos definido como fazer os registros da nossa oficina. Pensamos em duas formas de registrar: pequenos relatos ou desenhos, mas, convivendo na instituição e vendo que as crianças tinham atividades voltadas para o artesanato, veio a ideia de ser em forma de desenhos, deixando, assim, os alunos à vontade para desenhar em uma folha branca, entregue por nós, o que lembrassem e tinha ficado de cada aula, de cada história. Essa rememoração auxilia as crianças a desenvolver a noção de passado, presente e futuro, estabelecendo conexões de tempo e percebendo as possibilidades de se imaginar e antecipar ações.

Com essa primeira atividade com a qual trabalhamos com as crianças, percebemos que os desenhos de memórias ficaram muito parecidos com os padrões de desenhos da Disney. À vista disso, durante o compartilhamento que fizemos na disciplina de estágio supervisionado III, descrevendo e mostrando nossa metodologia e didática usada, a professora da disciplina, Paulina Caon, falou sobre esse tipo de desenho que é dado pela sociedade e nos fez pensar em como desalienar nossos alunos nessa prática.

Assim, começamos a trabalhar a ressignificação de desenhos, deixando a turma livre para seus registros, mas estimulando outras formas de registrar sensações que chegassem ao desenho imaginário. Como alguns dos resultados, tivemos uma folha entregue pelo o aluno Thiago, que representava a Yara, e uma folha de papel amassada que era a Vitória-régia do aluno Nicolas. Foi simplesmente surpreendente vê-los trazendo outras referências e ressignificações de desenhos.

Começamos a pensar na forma como levaríamos a apresentação final para o Encontro (compartilhamentos de processos das oficinas) e aceitamos a ideia do nosso orientador, Professor Wellington Menegaz, de criar um livro-objeto interativo que fizesse as crianças mergulharem na atividade, trabalhar o coletivo e poder contar, através de uma narrativa plástica, como era o Mundo Escondido. O registro passou, além da coleta de informações sobre o desenvolvimento das crianças, para o aprimoramento dos acontecimentos dentro da narrativa dramática em construção, fazendo parte da estrutura de estímulos para a finalização

do Drama.

O livro-objeto foi construído com cartolinas dobradas ao meio, em que cada história iria ficar em duas páginas. Trabalhamos muito o uso da memória para construir, por meio de montagem e colagens, cada conto. Os alunos foram divididos por história; cada grupo fez sua criação, utilizando giz de cera, lápis de cor, tinta, papéis coloridos A4, e, assim, eles foram trabalhando também a ressignificação dentro do livro. Por fim, grampeamos e formamos um grande registro, finalizando com a capa, na qual colocamos os nomes deles. Por conseguinte, o livro-objeto foi disponibilizado na biblioteca da ONG para todos lerem. Esse livro serviu muito para um suporte material das situações e acontecimentos criados, retratando os elementos e criações feitas pelos alunos durante as aulas. A partir desses registros, pude refletir sobre como caminhar e sobre quais estratégias utilizadas deram certo em cada aula. O registro é o nosso acervo de conhecimento, que possibilita recuperar o que foi criado e avaliar o que foi realizado.

2.3 A junção dos contos

Como o próximo passo era a realização da junção dos contos, depois de finalizar a construção do livro-objeto, jogamos um mistério no ar, informando que a instituição recebera uma carta que estava em minhas mãos, que dizia: “Não vou permitir ninguém no mundo escondido, quero destruí-lo”. Essa carta serviu como um estímulo composto, que é um modo inicial de condução para o processo de improvisação, despertando a curiosidade.

O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos-objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo - o relacionamento entre os artefatos nele contidos - e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas. (CABRAL, 2006, p. 36).

As crianças ficaram loucas, querendo descobrir quem era esse malvado(a), e foram para suas casas imaginando um monte de coisas. Ao finalizar essa etapa, antes de elas irem embora, pedi para trazerem peças de roupas ou objetos que imaginassem que os personagens das histórias usariam.

Como já descrito antes, em todas as aulas, as histórias eram contadas através de uma leitura dramática e recriadas pela turma. No final de todo o processo de estímulos e registros, as histórias foram resgatadas, e sorteamos os papéis dos personagens entre nós e a turma para

fazer o Drama-processo final da oficina. Margareth saiu com a Vitória-régia, e eu com o ladrão da história da princesa.

O desenvolvimento foi feito em dois episódios. Pensamos em fazer algo simples e curto que contemplasse todo o nosso objetivo geral de proporcionar para os alunos a possibilidade de vivenciar essas personagens das histórias da forma como imaginavam ser. No primeiro episódio da junção, chegamos, e os alunos já estavam ansiosos e propondo o vilão da vez. Isso aconteceu graças ao estímulo composto da carta deixada na ONG, que abriu o imaginário das crianças e fez com que elas pensassem bastante em como proteger o mundo escondido, entrando no contexto da ficção. Foi muito importante as crianças saberem quem interpretariam e trazerem figurinos e objetos para o jogo.

Nessa atividade, não fomos direto para o espaço da aula, pois Margareth e eu tínhamos organizado o espaço com dicas e cartinhas espalhadas. Foi feita uma caça ao tesouro com dicas que levavam a turma a procurar e correr atrás da descoberta de quem queria destruir o mundo escondido. Durante esse desenvolvimento, as crianças foram relacionando, através da memória, as aulas anteriores com essa procura. Com isso, percebi que os estímulos já haviam sido jogados para os alunos todos os dias e que o nosso drama fora realizado em todas as aulas, porém finalizado na junção dos contos.

A caça ao tesouro aconteceu a partir da primeira carta deixada perto da árvore, com uma primeira dica que dizia: “Para descobrir terão que observar tudo e andar com bastante atenção”. Foi com esse estímulo que as crianças passaram a observar tudo e encontrar as outras dicas. Em seguida, fomos indo para a entrada do mundo escondido, um corredor atrás das salas, a caminho do gramado, corredor este apelidado pelas crianças de estrada encantada. Na estrada encantada, no pé de acerola, encontraram a dica 2: “Para descobrir tem que reviver as histórias e só viverão no mundo escondido quem me respeitar”. Essa dica foi muito importante, pois os alunos começaram a relacionar personagens que tinham motivo para destruir o mundo. Na sequência, com todos esses questionamentos, as crianças encontraram a dica 3 nos galhos do pé de acerola, que dizia: “Comigo nada vai para a frente”.

Na realização do processo, eu e Margareth já tínhamos estruturado que não seria nenhum personagem o vilão, mas sim a desunião a malvada da vez. Com essa dica 3, os alunos teriam que começar a refletir sobre a possibilidade de não ser um personagem. Antes do portal encantado (portão que dava acesso ao espaço da aula), estava a dica 4: “Para passar terão que descobrir a frase mágica”, e essa frase seria descoberta com o quebra-cabeça que estava dentro de uma caixa de madeira. Esse foi um momento mais demorado, pois as crianças, juntas, tinham que pegar as letras escritas em papel colorido e montar a frase em equipe.

Durante o Drama-processo, eu e Margareth estávamos participando como professores-personagens, mas em situações como essas, nas quais eram necessárias a espontaneidade e a liberdade de criação dos alunos, assumíamos o papel de professores, para poder mediar melhor esse momento de desenvolvimento.

Logo em seguida, quando descobriram a frase “Salve o nosso Mundo Escondido”, o portão foi aberto por dentro – antes estava trancado, e uma monitora da instituição aguardava a frase para abrir e, rapidamente, ir para cozinha, que era perto. Durante a descoberta, fui na frente para garantir que não iriam abrir o portão e ver a monitora. Ao entrar no Mundo Escondido, os alunos observavam tudo, atrás de mais dicas. Começaram a falar que no mundo escondido havia natureza, que era importante e que lá podiam brincar e que tinham que salvar esse lugar. O primeiro dia do processo de Drama final se encerrou com a pista encontrada na casa da Vitória-régia, onde estava escrito: “Voltem outro dia agora tudo ficará na escuridão”. Então, rapidamente, saímos, e os alunos ficaram cada vez mais curiosos para descobrir quem queria o mal do nosso mundo.

No segundo episódio do processo, Margareth ficou amarrada na árvore, no quintal da ONG, com uma pista que dizia: “Ela tentou ajudar, mas não conseguiu salvá-los”. Quando chegamos dentro do Mundo Escondido, a turma sentiu falta da Vitória-Régia, personagem feita por Mag. Então, fomos atrás de achá-la, já que ela estava logo atrás da gente e, quando a encontramos, ela já estava amarrada por cordas na árvore. As crianças a encontraram e leram a pista, socorreram-na e tiraram a Vitória-régia da armadilha. Logo depois de salvarem a Mag, os alunos encontraram a última pista, que dizia “Nunca deixem ninguém para trás senão eu faço a festa”. As crianças ficaram se perguntando quem será que era e perguntaram para Vitória-régia quem a tinha amarrado. Nesse instante, a Vitória-régia informou que não viu, pois fecharam os olhos dela.

A partir dessa etapa, todos ficaram em roda, procurando saber quem era o vilão. O aluno Nicolas jogou na roda uma opinião: “se até agora a gente conseguiu ficando juntos, temos que ficar unidos”. A partir dessa fala, Margareth e eu tiramos o figurino e fomos conversar como os professores da oficina, principalmente porque senti vontade de um diálogo com a turma. Fomos conversar, e eu falei: “Gente, durante todas as nossas histórias e nossas aulas, para conseguirmos concluir nossos objetivos era necessário o quê?”, e as crianças discutiram sobre a união. Então, eu disse: “se estamos pensando em união, o que prejudicou e queria destruir o mundo escondido?”, e a turma chegou, com a nossa mediação, na desunião. Aproveitando esse tema, fiz relação com a família nos dias de hoje, conversamos sobre a importância de diálogo com os pais, conversamos sobre como é importante abraçar e agradecer

nossa família. Por fim, a importância da união para permanecerem o amor e a felicidade foi tema desse momento de troca de experiências dentro dessa aula.

Durante o desenvolvimento, estava em ação uma estratégia importante para o Drama-processo, o professor-personagem. Essa estratégia me fez ver a importância de assumir um papel na frente das crianças, caracterizando na presença delas, para que elas percebessem a construção da ficcionalidade e, incentivadas, entrassem na dimensão fictícia. Durante essa criação de um espaço ficcional, as crianças imaginavam mais e entravam no contexto da narrativa; assim, eu podia mediar e dar continuidade ao processo, propondo questionamentos que fizessem as crianças investigarem e explorarem essa dimensão criada.

Cabral (2006, p. 21) aponta em seus estudos o uso de Status dentro da utilização do professor-personagem no processo: “Status alto: rei, capitão, treinador etc.; Status intermediário: membro de alguma comunidade, secretário etc.; Status baixo: pedinte, vítima, refugiado etc.”. Cada Status propõe um tipo de relação com os participantes, e, com isso, procuramos durante a elaboração do Drama-Processo assumir um Status baixo, pegando papéis como: a Vitória-Régia (Margareth) e o ladrão (Halan), que faziam parte das histórias e eram vítimas de quem queria destruir o Mundo Escondido. Desse modo, podíamos ter uma relação sem autoridade durante o jogo, deixando as crianças criarem e imaginarem sem inibição, podendo ter a gente como aliada.

Foram muito importantes os figurinos nessa parte, pois, ao assumir um papel, eu como professor tinha que pensar também no meu papel de educador. Nos momentos em que era necessário mediar fora do contexto de ficção criado, eu simplesmente tirava a capa que tinha como figurino. Com isso, as crianças já percebiam que eu não estava mais como personagem, mas como professor. Durante o desenvolvimento do Drama final, era importante ter uma escuta entre os professores, era necessário saber que tanto eu quanto Mag poderíamos sair de nossos personagens e mediar os caminhos da aula, podendo ter uma igualdade em nossa autonomia.

Fiz uma relação muito profunda do professor-artista com as leituras dramáticas realizadas no início da oficina, as recriações das histórias e o próprio processo de Drama no qual fui um professor-personagem. Nesses momentos, estive como um ator, que durante a leitura dramática fez várias vozes e corpos das personagens das histórias, vivenciou ser esses personagens durante as recriações dos contos e atuou como personagem durante o Drama, o que possibilitou a criação de um contexto ficcional. Além disso, compreendi também que durante todo o meu estágio na oficina conduzi todas as atividades ligando uma à outra, realizando um processo artístico, colocando meus alunos para atuar diferentes papéis e

preparando-os para um produto final, a junção dos contos, fazendo pensarem e relacionarem o dia a dia com as nossas aulas.

3 TERCEIRA JORNADA – ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

No capítulo anterior, apresentei minhas experiências no Estágio Supervisionado III, em que as oficinas eram realizadas fora da universidade, dentro do Lar Espírita Alfredo Júlio. A experiência foi muito rica pelo fato de estar inserido dentro de uma comunidade e poder aplicar as aulas em dupla com Margareth. Aprimoramos muito a imaginação das crianças de 9 e 10 anos e a habilidade de criar personagens, utilizando todo o espaço externo, trabalhando o ambiente ficcional e a ressignificação de objetos. Com esse espaço, criamos também situações simples de histórias que se relacionam muito com a realidade de cada aluno. Foi com a própria criação do livro-objeto feito pelos alunos que a junção de realidade e ficção se fez presente, possibilitando, assim, o registro das aulas e de todas as etapas, proporcionando o trabalho coletivo das crianças e a união de toda a ONG com nossa oficina.

Cheguei nesse estágio IV com uma vontade grande de experimentar o método do Drama-processo com outra turma para tentar não mediar tanto. Depois dessa prática antecedente, percebi, com as brincadeiras desenvolvidas, que posso investigar outras maneiras de deixar as crianças se perceberem mais livres em suas criações. Por intermédio também do trabalho corporal e do contato deste com o espaço, essa percepção pode se desenvolver sem tanta interferência da mediação. No primeiro encontro da disciplina, cada estagiário tinha sua proposta, sua ideia e vontades. Eu queria continuar aplicando oficinas para a mesma idade anterior.

Foi então que surgiu uma outra companheira de estágio, Leiliane Alves, que prefere ser chamada de Leily. Ela queria trabalhar com crianças de 7 até 9 anos. Eu queria continuar, com base da minha metodologia, com a contação de histórias para criar repertório para um drama com a turma. Leily queria trabalhar a criação de histórias coletivas, em que as próprias crianças, através de estímulos, seriam capazes de desenvolver um enredo, criando histórias que podiam ser o repertório das aulas e do Drama.

As vontades se casavam, então fechamos um dia, todas as quartas das 14h às 16h30, na sala-circo do bloco 5U, dentro da Universidade Federal de Uberlândia, para nosso estágio acontecer. Nessa nova fase, quis aproveitar a vivência anterior desenvolvida dentro da comunidade e trazer as aulas para o espaço da universidade, podendo assim relacionar o espaço

acadêmico com minha prática. Para isso, combinamos um horário em comum antes das aulas para planejarmos nosso processo. Essa reunião era feita todo início de semana, às segundas, e nela procuramos sempre conversar sobre nossas vontades como professores em formação. Algo muito importante para o andamento das aulas é a etapa de amarrar ideias e de conseguir aproveitar potenciais de uma aula anterior para planejar as outras. É necessário ter uma didática dentro dos planejamentos.

Logo em nossa primeira reunião para planejar a aula, pensamos em cultivar um ambiente contínuo de aprendizado em todas as aulas, aproveitando do espaço para criar repertórios dos nossos próprios alunos e trabalhando o afeto entre professor-aluno. Conseguimos nossos resultados através das rodas de conversas que eram feitas todo início de aula e, também, incluímos os alunos dentro do planejamento, com um momento de 15 minutos para um jogo que deixasse a turma interagir e ser capaz de junta viajar nas criações de cada uma das crianças.

Durante as inscrições pelo nosso horário escolhido nas quartas, tivemos somente três inscritos, nossos alunos Arthur, Isadora e Yasmim, que concluíram muito bem os objetivos que tínhamos para essa oficina. Eles conseguiram juntos criar histórias, mundos e reinos, cultivaram todos os dias a habilidade de contar histórias e, a partir desse repertório de princesas, príncipes e macaco falante, puderam realizar um Drama-processo. Esse método foi utilizado para unir as criações e a turma em uma viagem através da imaginação de cada um, em que príncipes e princesas estavam atrás de descobrir o portal que separava os dois mundos, o mundo real e o ficcional, mundo escondido.

3.1 Criação: realizando os estímulos

Os estímulos eram realizados em toda segunda parte das aulas, quando organizávamos repertórios a partir das histórias criadas coletivamente por nossos alunos. Com isso, fomos observando e vendo os rumos e as histórias que as crianças criavam, para, assim, planejar aulas mais livres, sem engessar. O que importava era a brincadeira e a facilidade de criação das crianças. Nossos alunos tinham muito repertório, uma grande energia e queriam aprender, e, quando falávamos em criar coletivamente histórias e viver cada personagem fictício fora da sala, eles mergulhavam e não negavam fogo. Aquela foi uma turma diferente, em que não era tão necessário mediar, pois os alunos iam além do esperado para nós.

Para nossas primeiras aulas, planejamos encontros que tinham como objetivo o primeiro contato com as crianças e com os pais, para a afetividade acontecer e haver uma

evolução a cada dia de oficina. Acho muito importante esse primeiro contato e a parceria com os pais, um ajudando o outro em prol dos filhos, e, com isso, tivemos uma recepção muito boa. E que mães maravilhosas e parceiras tínhamos do nosso lado! Nesses primeiros dias, fomos passando nossas metodologias, falando da criação de histórias coletivas e do Drama-processo, explicando para as mães saberem os caminhos que queríamos percorrer. A partir desse dia, as crianças começaram a investigar histórias que suas famílias contavam e que elas tinham vivenciado. Foi muito bom ver a energia e a vontade de cada um, do Arthur então, ele tinha uma imaginação muito grande, e aproveitamos muito isso para aprimorar com jogos de interação, fazendo com que todo o vínculo e afeto fossem nossa maior potência para conseguir ter diálogos. Com o vínculo, a turma se abria mais e, a cada aula, contava mais. A partir disso, coletivamente, construíram nosso repertório de histórias.

Em seguida, trabalhamos jogos de concentração em que, em roda, as crianças tinham que falar sequências de frutas, de números, de nomes populares e, também, se movimentar pelo espaço, jogando a bola para o colega e falando uma frase que se relacionava com o que sentiam durante as aulas. Para contar uma história é importante esse foco no olhar e a relação com o outro, então fizemos muitos jogos que tinham o olhar como foco, movimentar no espaço através do olhar para o outro, treinamento de ritmos e de contar e criar histórias olhando para todos em roda. Nesse estágio, tivemos muito esse exercício de sempre estar em roda, tanto para conversar quanto, também, para os comandos das aulas, uma prática que aproxima o professor do aluno e é importante para que as aulas tenham conhecimento compartilhado.

Sempre me preocupei sobre como um planejamento se casaria com o outro e em colocar jogos e atividades que se ligassem e ajudassem na criação coletiva, que sempre acontecia na segunda parte da aula, após o lanche. Minha parceira de estágio chegou e me mostrou um jeito de deixar a criança ser livre nas atividades. Foi quando comecei a ler o artigo “A criança é performer”, de Marina Marcondes Machado, que me apresentou Merleau-Ponty e sua noção de infância (MACHADO, 2010).

Como consequência, entendi que o que eu procurava de estudo para não mediar tanto durante aulas e o próprio Drama estava em cima do que essa pesquisa diz: a criança só poderá ter aprendizado, e a imaginação irá se aprimorar se ela não se sentir cortada nem inferior a nós professores. Temos que brincar junto, deixá-la construir suas vontades, se jogar na brincadeira, não ser nada dominado sempre. Enfim, senti muita generosidade, e eu e Leily dividimos cada etapa das aulas: alguns jogos ela aplicava, outros eu, e, assim, as crianças percebiam que em todas as aulas poderiam contar com os dois professores.

3.2 Ambiente ficcional: reelaboração

Como já relatado no início, usamos muito do espaço da UFU para criar ambientes que fizessem parte das histórias e, junto com o ambiente de ficção, utilizamos muito dos personagens vividos pelas crianças a partir da criação de seus respectivos nomes fictícios, em que eu era Lunala, Isadora-Rosita, Yasmim-Lulita, Leily-lolita, Arthur-Rei Reião. Através desses nomes, criamos uma atmosfera de imaginação e toda vez que saíamos da sala comportávamo-nos como eles, começando a viver o nosso Drama-processo, personagens que viviam nossas aulas e, também, brincavam e criavam histórias com Princesas, Rainhas e Reis.

No decorrer da nossa oficina, tive bastante cuidado em aceitar propostas e vontades das crianças, pois acho muito enriquecedor para o aprendizado dos alunos a troca de experiências e, também, o apoio do professor em seus desejos. Esse apoio foi necessário para permanecer vivo em todas as aulas o ambiente ficcional, focando em não cortar o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, fomos introduzindo seus desejos a cada instante, praticando a ressignificação dos espaços da universidade.

No capítulo dois, apresentei a experiência do Estágio Supervisionado III, em que os alunos também davam outros nomes aos lugares e aos objetos presentes nas aulas. Como exemplo, temos o espaço em que as atividades aconteciam que ganhou, carinhosamente, das crianças o nome de Mundo Escondido. Já durante essa experiência no Estágio Supervisionado IV, nossos três alunos tinham uma vontade de conhecer também os espaços da instituição, e foi durante o desenvolvimento das atividades que as aulas aconteciam, cada dia, em um lugar diferente, pois, assim, as crianças aprimoram mais a imaginação, tendo como disparador o ambiente da aula. O ambiente em que as aulas aconteciam passou, carinhosamente, a ser chamado por nossos alunos de Mundo Esquisito desde o instante em que passamos a sair da sala de aula. Percebi, nesses dois estágios, que as crianças praticavam, durante essas criações de nomes, a diferenciação e a relação entre o real e o ficcional, em que real era nossa sala de aula e o ficcional os mundos criados.

O drama aconteceu durante a aula que só eu estava aplicando. Pedi figurinos dos alunos, mas somente Arthur e Yasmin foram caracterizados: estavam a caráter de Rei e princesa. Saímos da sala a procura de desvendar o outro mundo; chegamos por trás da TV universitária dentro da UFU; e, lá, Arthur encontrou uma agenda fictícia, lendo instruções que estavam na sua imaginação. A partir disso, chegamos a desvendar o portal que ligava o Mundo Esquisito e a sala de aula – foi muito bom ver os dois buscando pistas, e eu, como um personagem, também fui comprando suas ideias. Observei que a utilização do figurino foi importante para

ajudar em toda a atmosfera do jogo.

Na realização, foi necessário ter abertura e apropriação do que os dois alunos traziam, para, assim, o jogo acontecer de forma mais livre, sem quebrar o desenvolvimento de cada criança. Nesse processo, não havia muitas pistas deixadas, não havia estrutura para que eu não mediasse tanto. As crianças davam as pistas a partir do que queriam buscar, e eu ficava também jogando ideias para que essa vivência não terminasse e para que fosse rica, aproximando-os cada vez mais da linguagem teatral. O foco principal era encontrar o portal que ligava o Mundo Esquisito e a sala de aula. Depois de muito desvendar os espaços, as crianças encontraram uma rampa grande em formato de ponte que era caminho para entrar na TV universitária e, assim, com o vão que havia embaixo, começaram a gritar “Nossa... Nossa... é aqui! Tem formato de uma porta grande, é aqui a entrada, Rei”. Como eu estava de Rei, foi lindo ver as crianças querendo passar suas sensações por terem descoberto o portal que ligava os mundos.

Esse foi um período no qual percebi que as atividades desenvolvidas não seguiam mais a estrutura de um Drama-processo, pois os alunos imaginavam muito e estavam mais livres nas vivências. A partir disso, as aulas foram tomando uma outra direção, estávamos perto de apresentar para os pais e os colegas de estágio o que desenvolvemos e passamos, então, a propor para os alunos o jogo dramático. Jogo este em que as crianças, chegando no espaço da aula, iriam começar, em roda, a treinar contação de histórias entre si, um ouvindo o outro, com foco no olhar na criação de histórias, mas sem esquecer aquelas já criadas em toda segunda parte das aulas. No desenvolvimento, foi importante ver a relação das aulas com as histórias vividas por elas no seu dia a dia e até com a participação de algum familiar. No instante do jogo, elas faziam o papel de ouvinte e de contador, tendo como disparador os personagens criados no decorrer das atividades, trabalhando com a primeira ideia para criar as histórias, e, assim, em roda, fomos desenvolvendo e repetindo esse mesmo jogo, aprimorando a memória e a relação desta para o aprendizado.

Peter Slade, em seu livro *O Jogo Dramático Infantil*, traz contribuições significativas para um trabalho em sala de aula, usando a linguagem teatral como material didático, dando o sentido ao brincar e ao faz de conta como um impulso primordial à raiz do jogo dramático. A brincadeira pode vir como forma de representar, representação esta que faz com que a brincadeira teatral infantil mostre ocasiões de caracterizações e situações emocionais que acabam por ascender a criança para o jogo (SLADE, 1978). Durante nossas aulas, era feito um jogo imaginativo, em que a atividade e a encenação eram frutos da imaginação e criatividade particular de cada criança, não contando assim com qualquer tipo de interferência

externa do professor. Desse modo, senti-me somente um aliado dentro da proposta dos alunos.

O objetivo do jogo que desenvolvemos, de criar e contar as histórias em roda, era visar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica. Comisso, fica claro que tão estreita pode ser a relação teatro e jogo quanto jogo e vida. Essa falta de jogar na vida da criança pode significar a perda de uma parte importante do seu ser. “E é justamente esta parte perdida, desconhecida e não criada do seu próprio eu, que passa a ser um elo perdido dando vazão a causas e dificuldades que a criança enfrentará nos anos que virão de sua vida” (SLADE, 1978, p. 20).

Sendo assim, concluí com essa experiência que é importante em toda aula de teatro para crianças a preocupação em aprimorar a criação coletiva entre elas, jogar e brincar com experiências coletivas e, a partir disso, contribuir para o pensar de cada aluno. Segundo Slade, o jogo dramático “é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (SLADE, 1978, p. 17).

3.3 Criação de cenário: memórias

Partindo das histórias criadas a partir do jogo desenvolvido com as crianças, tivemos um enredo composto por reis e rainhas, relações de pais e filhos, mundos diferentes, com macacos que falavam, árvores que mudavam de lugar, princesas que sonhavam encontrar seu príncipe, enfim, uma variedade de histórias que a cada aula se transformava. Juntamente com esses enredos criados coletivamente, surgiram também outras histórias a partir de objetos ou estímulos propostos pela própria criança. Esses estímulos eram trabalhados através de memórias compartilhadas durante a roda de conversa que desenvolvíamos em todo início de aula, aprimorando a afetividade e a confiança entre nós.

Em todas as atividades desenvolvidas nessa oficina e, também, em minha outra experiência apresentada no capítulo anterior, procurei, como professor, empregar uma estrutura de aula que deixasse as crianças à vontade, para que pudessem tentar alcançar resultados, conversar sobre o fim de semana, sobre a família, a escola, e refletir sobre o dia a dia com as aulas. Faço uma relação muito profunda com essa afetividade criada entre professor-aluno com a possibilidade de aprendizado gerado através da confiança, do bem-estar, da motivação. Maria Augusta Sanches Rossini, em seu livro *Aprender tem que ser gostoso*, de 2003, afirma que é importante o professor demonstrar consideração sobre seus alunos, pois é a partir desse aspecto que se construirá a autoestima da criança. Os indivíduos

têm necessidade de tentar, sendo papel do professor estimular essas tentativas sem, entretanto, cobrar pela perfeição, pensando no bem-estar das crianças.

Na sequência, ministramos aulas somente de construção de barracas que os alunos utilizariam para o jogo de contar suas histórias no final da oficina, uma etapa de relacionar cenário e histórias, aumentando cada vez mais a criação do ambiente ficcional. Nessas aulas, as mães sempre estavam presentes, ajudando com figurino, maquiagem, materiais para fabricar as barracas, um trabalho coletivo. Eram aulas de renovar repertórios e contar novas histórias dentro dessas barracas que estavam sendo construídas, e, assim, pude perceber que o cenário criado a cada aula e no dia da apresentação significou muito para aprimorar e ser o disparador essencial para os repertórios das histórias criadas pelas crianças.

Para finalizar nossa oficina, buscamos construir uma apresentação que deixasse nossos alunos com sensação de estarem em casa. Como nossas atividades diziam respeito a criações coletivas, eu e Leily colocamos uma proposta para a turma abrir o evento de compartilhamento como apresentação final. Montaríamos um acampamento de cabanas com fotos e decorações, propondo um jogo aberto no qual o público entraria na cabana e as crianças contariam histórias já trabalhadas ou criadas na hora que o público entrasse, tendo como foco a primeira ideia, e, assim, a cada batida de tambor, a contação deveria se encerrar para que outra pessoa entrasse na cabana. Essa atividade colocou nossas crianças na ação como atores e contadores, em um processo artístico-pedagógico que tinha como objetivo aprimorar a expressão, a criatividade e a imaginação dos nossos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual foi a importância do processo artístico-pedagógico desenvolvido nos meus estágios supervisionados para minha formação?

Durante minha experiência no Estágio Supervisionado III, comecei a perceber que, para dar aulas de teatro para crianças, é necessária uma escuta muito atenta para as vontades e desejos dos alunos e, sem dúvidas, é importante não cortar nenhum desenvolvimento. A cada aula, fui identificando que as crianças dessa faixa etária para a qual apliquei minha oficina precisam dialogar, ter confiança, sendo muito importante que o professor pense no bem-estar dos alunos. Essa vivência me fez ver que, através de um planejamento voltado para as sensações do brincar, do aprimorar a imaginação e a criatividade, as crianças começam a refletir sobre o coletivo, sobre a relação com o outro e a importância da família para o seu desenvolvimento.

A metodologia do Drama-processo foi importante para colocar em prática nas aulas um processo artístico-pedagógico, processo este que começou com as leituras dramáticas das histórias, passando pelas recriações até o processo de Drama final realizado, colocando as crianças como atores no jogo. No decorrer das estruturas e dos episódios desenvolvidos, as crianças vivenciaram sensações do acordar o corpo, do se movimentar pelo espaço e puderam brincar, tendo um simples objeto como disparador das histórias recriadas, e, assim, apropriar essas histórias como repertório das aulas. Durante uma aula de teatro, mesmo com alunos de outras faixas etárias, podemos utilizar essa metodologia para trabalhar a memória e as sensações das descobertas da infância, aproximando os alunos cada vez mais da linguagem teatral.

Nessas experiências, pude me colocar como ator dentro do jogo como professor-personagem, atuando em vários papéis e, também, não deixando de mediar as aulas através da descaracterização do personagem na frente dos alunos. O que ficou é a importância de o professor não engessar seu planejamento, pois é necessário estar aberto a mudanças, às vontades dos alunos e, principalmente, dialogar sobre o dia a dia. Essa didática aproxima o aluno do professor, proporcionando assim o aprendizado entre ambos.

Quando falo em estar aberto a mudanças, logo penso em outro saber necessário para aplicar uma aula, o diagnóstico dos alunos. Este é necessário para entender o que planejar e desenvolver com a turma. Durante o Estágio Supervisionado IV, cheguei com a vontade de continuar com o drama, mas, ao fazer o diagnóstico das crianças, percebi que elas eram muito elétricas, imaginavam muito e queriam a todo momento propor brincadeiras e jogos. Desse modo, foi importante modificar nossas aulas, para que os alunos se sentissem bem e incluídos dentro do planejamento. A partir disso, o Drama-processo deu abertura para um jogo dramático que proporcionou uma criação coletiva de histórias mais livres.

Nessas duas etapas, trabalhamos a memória com as crianças. Essa abordagem contribuiu muito para o processo acontecer, não somente as memórias das aulas, mas também das histórias familiares, que eram contadas toda vez que eram feitas as rodas de conversa, sendo o disparador essencial para tornar nossas oficinas mais humanas. O objetivo, nesses dois estágios, sempre foi colocar em prática um processo pedagógico adequado para o momento de vida da criança, que proporcionasse aos alunos conversas sobre a família, sobre sonhos e vontades e que aprimorasse, a cada encontro, a imaginação e a procura pela leitura.

Com isso, foi importante, ao longo de todas as aulas, participar ativamente de todas as atividades, praticar os jogos junto com as crianças, participando das brincadeiras e de todas as criações e proporcionando, dessa forma, a quebra da parede que sempre existe entre aluno e

professor. Através dessa participação ativa, o professor passa a ter não somente um papel de transmissor de conhecimento, mas de aliado de seus alunos, principalmente quando se pensa em aulas de teatro para crianças.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo, Hucitec, 2006. p. 11-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 2. p. 115-138, 2010.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. Tese (Doutorado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso...** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo. Ed. Summus, 1978. p. 17-24.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2. ed. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.