Criatividade em Sala de Aula: as aulas de teatro como processo criativo

Marina Augusta Kamei Melo

Escola Municipal Campo de Tempo Integral João Beltrão, Palmas/TO, Brasil
E-mail: mahkameizinha@gmail.com

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas/TO, Brasil
E-mail: juliano.casimiro@uft.edu.br

Resumo

O presente artigo versa sobre o trabalho realizado nas aulas de Teatro ministradas na Escola de Tempo Integral João Beltrão, localizada no Campo perto de Palmas-TO. Nele se apresenta a proposta de três atividades que foram realizadas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II durante um semestre letivo. As atividades propostas foram: conhecendo jogos e criando jogos, corpo e sentimentos (etapas A e B) e vida e corpo. Além das atividades, é apresentado o caminho que se percorreu para elaboração e execução das atividades, que se baseia na importância de planejar atividades que proporcionem aos alunos andarem por caminhos da criatividade. Para demonstrar a importância da criatividade no desenvolvimento da pessoa utilizou-se das proposições de Vigotski sobre o tema. Concluiu-se que as atividades realizadas com os alunos proporcionaram momentos de inquietação, que os fizeram sair da rotina e assim pensar e realizar algo novo sobre o que já era conhecido por eles; criarem, com os poucos recursos materiais disponíveis em sala de aula, e consequentemente se conhecerem, conhecerem os outros e se relacionarem com eles.

Palavras-chave

Criatividade. Educação. Teatro. Vigotski.

Abstract

This article presents the work conducted in Theater classes taught at the João Beltrão Integral School, located in the Campo near Palmas - State of Tocantins, Brazil. It brings the proposal of three activities that were carried out with students of the 8th year of Elementary School II during a semester. The proposed activities were: knowing games and creating games, body and feelings (steps A and B) and life and body. In addition to the activities, it is presented the path that was taken to elaborate and execute the activities, which is based on the importance of planning activities that enable students to walk in creative paths. To demonstrate the importance of creativity in the development of the person, we used the propositions of Vigotski on the subject. It was concluded that the proposals made with the students provided moments of disquiet, which made them leave the routine and thus think and do something new about what was already known to them; create, with the available material resources in classroom, and consequently know each other, know others and relate to them.

Keywords

Creativity. Education. Theater. Vigotski.

Introdução

O presente texto é o relato de várias experiências de criação em espaços educativos. É resultado de pesquisa sobre teatro na educação que vem sendo feita pelos autores ao longo de sua jornada compartilhada de trabalho. Diante de tantas experiências, o texto apresenta o percurso acadêmico e profissional de uma das proponentes do memorial, Marina Augusta, que descreve seu caminho cheio de descobertas, aventuras e desafios na prática do ensino de Teatro em uma escola localizada no Campo próximo à capital de Palmas-TO.

Soma-se à experiência relatada, reflexão e análise conjunta dos autores, que identificam pontos e situações importantes diante do que se pretende destacar no/do trabalho, de modo a garantir a escrita e a pesquisa conjuntas. O segundo autor, já que possui relação de maior distanciamento se comparado à primeira autora, quanto às atividades descritas e analisadas, auxilia de modo mais intenso na interpretação dos dados e no aporte teórico que a sustenta. Vale ressaltar que o segundo autor participou significativamente da formação profissional da primeira autora, Maria Augusta, que faz questão de registrar aqui que, se formação profissional e pessoal não podem ser desarticuladas, Juliano Casimiro fez parte também de sua formação como pessoa. O percurso acadêmico que culmina com essa parceria de escrita inclui, aulas na Licenciatura em Teatro, orientação de estágio docente, participação em grupo de extensão e pesquisa, orientação de monografia de graduação e orientação de monografia de pós-graduação. Essa parceria na escrita do trabalho firma um elo importante para se pensar que os vínculos entre a educação formal básica e a educação superior são fundamentais para haver troca de experiências e conhecimentos entre profissionais que ocupam lugares diferentes mas igualmente importantes, na medida em que se pretendem avanços para a área.

Teoricamente, as pesquisas e práticas de ensino adotadas pelos dois autores seguem a perspectiva cultural, especialmente desde abordagens construti-

vistas em psicologia. É nessa direção que a presença das proposições de Vigotski se tornam importantes para o que se pretende com este texto. Se assume portanto que, além de a criatividade ser inata à pessoa (VIGOTSKI, 2014), ela é um componente inevitável e primordial das dinâmicas sociais (RASLAN FILHO; BARROS, 2018). A busca pela criatividade nas experiências narradas, como se verá, não se associa à ideia de inovação no plano social, ou seja, criação de objetos e processos nunca antes experienciados ou produzidos por determinado coletivo, senão àquela voltada para a própria pessoa, em que ela toma consciência da experiência de algo novo para si, em contextos específicos. Está implicada neste processo, portanto, a tomada de consciência de processos até então automatizados para e pela pessoa e a descoberta de outras possibilidades pessoais de se estar no mundo, produzir narrativas e ampliar possibilidades expressivas de um modo geral. O que se quer dizer é que não se busca uma estética inovadora para a área, mas sim uma experiência nova para a pessoa. E por experiência nova entendemos: 1 – algo que era feito sem consciência passa a ser feito conscientemente ou; 2 – algo que ainda não era feito passa a ser feito igualmente frente a tomadas de consciência (processos, produtos ou percepções).

O interesse principal das atividades está em explicitar o quanto as artes na educação são capazes de nos auxiliar em processos adaptativos que nos permitem supor modos diversos do nosso estar e agir no mundo, experimentar alguns deles e ajustar nossas condutas. Isso não significa que a finalidade da arte na educação é outra que não ela mesma. Pelo contrário, só porque a arte nos permite inscrever regimes de linguagem com coerência própria, é que ela nos permite ampliar mundos (SAMPAIO, 2016). As artes, como produtoras de modos de experienciar e de comunicar diversos daqueles do cotidiano, ampliam repertórios pessoais, sobre si, sobre os outros e sobre relações no mundo, e, com isso, permitem ampliação do escopo imaginário e criativo, aspecto defendido por Vigotski (2014) como fundamental ao desenvolvimento das capacidades emocionais, so-

ciais, cognitivas, comunicativas e acionais humanas.

É na multiplicidade de naturezas diversas de experiências que os autores deste texto apostam, no que se tem pesquisado e praticado em docência em teatro, como o caminho para as ampliações das tomadas de consciência sobre si e sobre modos de operação no mundo. Ou seja, não se pretende construir um percurso para as aulas de teatro na educação básica que seja de natureza consensual. Não se pretende que todos tenham as mesmas experiências ou que as signifiquem da mesma maneira. Não se busca um fim estético e artístico último e pré-estabelecido, como se fosse possível concebê-lo independente das pessoas que o fazem emergir. Não se reconhece no erro um problema, pelo contrário: o erro é a parte fundamental para a saída dos automatismos. A novidade que se busca, como criatividade, se estrutura com o dissenso, o erro e as questões que se possa fazer a si, aos outros e sobre as coisas do mundo.

Memorial da Primeira Autora

Poderia ser dito que o presente artigo surgiu das minhas práticas em sala de aula, que se iniciaram em meados de agosto de 2014, em uma Escola de Tempo Integral, localizada a 17km de Palmas-TO, conhecida como Escola de Tempo Integral João Beltrão. Porém, ele carrega resquícios da vivência com a primeira turma do Curso de Teatro da Universidade Federal do Tocantins e de experiências no Laboratório de Pesquisa em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC-UFT), de que participei desde sua fundação, em 2012.

A escolha por fazer o Curso de Teatro não foi planejada. Houve a abertura do curso na Universidade Federal do Tocantins e pouco pesquisei sobre o que seria o curso “Artes-Teatro/Licenciatura”¹. O curso mostrou-me várias possibilidades de se trabalhar em sala de aula. Porém, quando se tratavam de práticas para formar atores e o foco apenas na encenação, eu me perguntava: “Será que o aluno na escola vai

gostar de fazer isso? Será que todos terão esse interesse? Será que isso é bom?”. Pois bem, essa minha inquietação foi para além de um pensamento. Levei-a para meu trabalho de conclusão do curso (TCC).

Para realizar o meu TCC era necessário, após as práticas de estágio, criar um projeto para ser realizado em escola e com os resultados coletados escrever um artigo. Para minha alegria, estagiei na Escola de Tempo Integral João Beltrão. Sim, essa que cito no início do artigo. Na época, tive o privilégio de estagiar com uma grande professora formada em Teatro. Ela se chama Maíra Leonilda Marchiori. Eu me encantei com suas práticas em sala de aula por um simples motivo: ela não trabalhava a constante criação de cenas, de personagens, mas, ainda assim eu era capaz de reconhecer no que presenciava as aulas de teatro. Ela trabalhava com as/os estudantes de forma que elas/es se desenvolvessem afetiva, cognitiva, estética, artística, cultural e socialmente, para além de encenações. Ou seja, a questão com a encenação teatral que me encantou é que ela não era o foco dos trabalhos, mas sim as/os estudantes, seu desenvolvimento, suas necessidades pessoais e coletivas. Essa pequena mudança de perspectiva para alguns pode parecer insignificante, mas para mim (para nós, porque este também é o posicionamento do segundo autor do texto), esse pequeno movimento da atenção é na verdade a retomada da educação no ensino das artes, com foco na constituição das subjetividades e intersubjetividades humanas e seus necessários conhecimentos. Ela não tinha a técnica ou o treinamento como objetivos, mas como auxiliares de um percurso de emergência de novidades (sobre si, sobre o outro e sobre o mundo) para cada estudante.

Fiz meu projeto de prática na Escola de Tempo Integral João Beltrão baseado nas minhas inquietações: “Será que os alunos têm prazer nas aulas de Teatro?” A pesquisa foi realizada com perguntas para os alunos. Além disso, realizei seis atividades em séries diferentes, em que o foco não eram cenas, mas, práticas que os desafiassem a pensar, realizar, decifrar e praticar jogos em grupo: criar.

¹ Essa era a nomenclatura na época. Hoje o curso se chama Licenciatura em Teatro.

Reparem que meu foco na época era o processo criativo pessoal e coletivo e não a construção de espetáculos teatrais. Após seis meses de realização e conclusão do curso apresentei meu artigo de TCC intitulado 'Teatro e Ação Simbólica: discussões a respeito da ideia de satisfação'. Ele foi o pontapé para que eu pensasse minha prática em sala de aula.

Um mês depois de me formar – novembro de 2013, a Prefeitura Municipal de Palmas-TO lançou o edital do certame que selecionaria novos professores para a rede municipal de ensino. E, para minha alegria, tinha a vaga para professor PII de Teatro². Depois de muitos estudos, fiz a prova e fui aprovada em primeiro lugar. O que me possibilitou escolher em qual escola queria dar aula. E justamente naquela época a professora Maíra Leonilda Marchiori, com quem estagiei, mudou-se para a cidade de São Paulo e deixou sua vaga em aberto na escola. Sem demora, escolhi a Escola de Tempo Integral João Beltrão para iniciar minha jornada na docência.

Adentrar a Escola foi uma experiência muito desesperadora. Digo isso, pois, nunca havia estado realmente na situação de professora de 9 turmas, 300 alunos, tendo de lecionar 26 aulas por semana. Não sabia lidar com estudantes, em suas complexidades educacionais e de vida. Não tinha material para me guiar; não tinha livros didáticos de Teatro (pelo menos que satisfizessem minhas necessidades e anseios); não tinha coordenador (a) com conhecimento na área para me auxiliar e muito menos alguém para me orientar. Toda a minha experiência foi a de uma tateante. Andar às cegas, descobrir, desbravar, errar, levantar e não se culpar, buscar em algum palpite que estava no caminho certo.

Todo esse início foi um momento de resiliência. Nesse novo contexto fui percebendo que observar, ouvir, escutar o outro – o desconhecido, poderia ser o melhor caminho. Foi quando cada vez ficou mais evidente para mim que havia um outro ali na frente; outros, na verdade. E que se o ensino poderia ter foco em mim, no que eu sabia e achava acertado en-

sinar, a educação dependia de entender quem estava comigo naquele contexto. Que ao fazer a "leitura do outro" eu poderia entender como eram os costumes dele, o que ele conhecia e um pouco da sua história. E assim compreendi que poderia trabalhar a partir do que ele trazia consigo de vivência com as pessoas e do mundo. Foi assim, observando estudantes, a escola, professoras(es), servidoras(es), estudando muito e pesquisando como poderia dar minhas aulas, que comecei a trilhar meu caminho como professora de Teatro em uma Escola do Campo. Organizei as aulas. Conheci as/os estudantes e o que poderia trabalhar com ela(es). Busquei saber das suas necessidades e vontades. E, nesse processo, reconheci a mim mesma. Reconheci que as dificuldades, carência de apoio pedagógico, seja de livros didáticos ou de pessoas preparadas, me fizeram ser uma pessoa criativa na busca por planejar aulas, propostas e atividades para sala de aula, que também fossem exercícios de criatividade dos alunos (mote deste texto). Não havia opção para automatismos, não havia caminho para o acerto garantido, não havia possibilidade de me manter apoiada em técnicas pré-elaboradas sem qualquer vínculo com aquele contexto.

Descobri que a busca na escassez me fez ser uma professora mais criativa. E me vi propondo para estudantes atividades que as/os desafiassem a ser também criativos: não inovadores, mas sim criativos. A criatividade que faz sentido para si mesmo, que é novidade de si para si. Diante dessa percepção, passei a interessar-me pelo estudo da criatividade, buscando entender as relações entre teatro, criatividade e desenvolvimento humano. Dessa forma, o presente artigo é uma pequena mostra do que propus aos estudantes para trabalhar na Escola de Tempo Integral João Beltrão. Ele é um recorte de uma das 9 turmas para que leciono aula na escola. Apresento as atividades realizadas durante um semestre letivo, com os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental. As atividades foram todas estruturadas, pesquisadas e elaboradas para uma carga de 40 horas semestrais. Encontrava-me duas vezes por semana com a turma em aulas com duração de uma

2 Professor com nível superior formado na área específica do concurso.

hora cada. As atividades partiam do princípio de que a vivência da/o estudante fosse levada em consideração e de modo intenso. Seja uma cena, um movimento, um gesto ou uma adaptação: criação. Assim, sempre tentei criar meios para que as/os estudantes criassem e se expressassem de forma que desejassem e conseguissem. O contato com o segundo autor deste texto me ajudou a problematizar os dados e as experiências, me fazendo ver para além daquilo que a rotina me conduziu. Evidentemente que como professora de teatro a livre expressão não era meu foco. Tomar as experiências e os saberes das/os estudantes como norteadores da criação não significa deixar de trabalhar com elas(es) para que ampliem seus repertórios, técnicas, experiências, capacidades de criação, operações das realidades e dos mundos. Somos (ou deveríamos ser), afinal de contas, mediadoras(es) qualificados para a experiência que propomos em sala de aula.

— **Perspectiva das atividades realizadas pela primeira autora / problematizações feitas pelo segundo autor / caminho teórico**

Neste item apresentaremos três propostas práticas para se realizar em sala de aula (de teatro, originalmente), com o objetivo de levar em consideração os saberes de estudantes e a partir disso propor atividades que proporcionem a elas(es) o desenvolvimento de processos criativos pessoais e coletivos. Isto porque, partimos do princípio de que “É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (VIGOTSKI, 2014, p.03). Apesar desse artigo apresentar apenas parte das propostas de atividades para o 8º Ano, a perspectiva de trabalho nos outros anos baseia-se na importância de planejamentos de atividades que propiciem aos alunos andarem por caminhos da criatividade. De acordo com o psicólogo, a atividade criadora faz com que o indivíduo esteja em constante mudança e mudando o seu estado presente.

A perspectiva de se trabalhar com foco na cria-

tividade surgiu com a observação do contexto da escola e dos alunos. Ela emergiu da carência criativa ou de indisponibilidade para a criação, situação observada anteriormente no contexto escolar. Nas primeiras experiências propostas para estudantes de teatro, quando desafiadas(os) a criar, pensar, refletir, tomar decisões ou até trabalhar em grupo, elas(es) demonstravam resistência. Não tinham interesse em fazer qualquer das atividades. Foi então que nos dedicamos a pensar em propostas que fizessem sentido aos estudantes e a nós, como mediadoras(es), e fossem próximas de nossas realidades e de nossas experiências: saberes. Compreendíamos que a natureza criativa está presente em todas as pessoas, como já adiantamos no início deste texto. Porém, sabíamos que era necessário ampliar essa potência e construir caminhos para sua efetivação, na direção da novidade e não da inovação, reiteramos. A inovação pode ser uma decorrência desse processo para e por algumas das pessoas participantes. Mas nunca foi a finalidade da educação como nós a entendemos. Ou seja, a novidade para a pessoa é o foco, a inovação para o coletivo é um possível decorrência futura.

Dizer que a criatividade é um processo ontológico humano se faz necessário aqui já que

Tendemos a pensar que a criatividade não existe na vida do homem comum. Na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar, e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo. (VIGOTSKI, 2014, p. 05-06).

Ao seguir nesse pensamento exposto por Vigotski para incentivar a criatividade em estudantes, compreendemos que precisávamos entender que, por menor que fosse a criação de algo novo, realizada pela(o) estudante, isso já fazia parte do processo criativo. Isso diz muito sobre respeitar o processo criativo de cada pessoa e atuar nesse processo como parceiro(a) e mediador(a) qualificado(a); sobre entender que cada um tem um tempo, uma forma e um meio de exercer a criati-

vidade. Cada um tem sua peculiaridade de ver e interpretar uma obra, por exemplo; de pensar um movimento, um diálogo ou de criar uma história.

Nesse processo de incentivar e valorizar cada momento de criação, percebemos que as/os estudantes passaram a se dedicar progressivamente mais a realizar os jogos (dramáticos, teatrais e de outras naturezas), ter afinidades com seus colegas (cooperações e compartilhamentos), elaborar cenas (pesquisando diferentes estéticas), criar histórias (narrativas lineares, não-lineares e dramaturgias sem narrativa literária), experimentar práticas corporais (em dança, de intervenção espacial, de ação e microação cênica, de naturezas cotidianas e extracotidianas) e, principalmente, não ter receio de tentar algo novo e a se desafiar a realizar propostas que antes nunca tinham feito.

Tomando a criatividade como foco das aulas de teatro, apesar de conteúdos da linguagem, que são necessários para as aprendizagens, notamos que as atividades que mais interessavam aos estudantes eram aquelas que exigiam compreensão de algum assunto novo (em articulação com os seus cotidianos). Dessa forma, as atividades elaboradas sempre traziam consigo a prática individual para criar algo se baseando no conteúdo com que a/o estudante teve contato. Esse contato sempre mediado pela professora e desde o aguçamento do interesse das(os) estudantes pelo tema.

Nessa direção, o processo tem a seguinte perspectiva: as/os estudantes tem contato com determinado material (seja por imagem, vídeo, mapas mentais etc.), disponibilizado intencionalmente pela professora para disparar o processo criativo, em relação à linguagem artística, mas também, e principalmente, em relação ao tema. Depois da entrada em contato com o material, elaboram-se atividades que as/os levem a pensar e criar algo de acordo com o que elas(es) tiveram contato na aula. Essa prática pode ser individual ou em grupo e geralmente exige que pesquisem outros materiais e métodos a respeito do tema e da estética apresentados a elas(es). De acordo com o que é solicita-

do em termos de criação, é dado um tempo para pensarem, encontrarem problemáticas e soluções, para, então, iniciar a prática de criação no âmbito da presença física naquele espaço e tempo: teatro.

Todas essas etapas seguem um ciclo. Ele se inicia com a professora que leva para eles a oportunidade de entrar em contato com um tema ou uma estética em artes, e se finaliza com as/os estudantes. O trabalho de fato encerra seu ciclo quando todas as pessoas participantes são confrontadas dialogicamente com o resultado do que apresentam como criação. É proposto que observem o que construíram e achem outras formas de expressar o mesmo tema, por meio de outras abordagens, estéticas, materialidades etc. Nessa perspectiva desenvolvida o que menos se avalia é a técnica. O que se avalia é como eles conseguiram, a partir da sua realidade, executar e criar se inspirando nas experiências que a história das artes nos trazem como referências e possibilidades. Em suma, o que se avalia é a postura da(o) estudante como criador e não o resultado de sua criação.

É importante reiterar que o processo de criação sempre está vinculado às experiências pessoais e coletivas das pessoas participantes, em articulação com as práticas poéticas (cênicas, mas também de outras linguagens artísticas) que são apresentadas aos estudantes. Uma vez mais essa escolha vai na direção do que propõe Vigotski:

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. (VIGOTSKI 2014, p.11-12).

Esse acesso é tão visível, que quando as/os estudantes são levados a criar textos ou alguma cena, usam como repertório as experiências de vida como matéria-prima. Na maioria das vezes escrevem algo do que já viveram, assistiram ou ouviram falar. Porém, percebemos ao longo das práticas que

era necessário ampliar o repertório de criação das pessoas participantes. E, logo, começamos a problematizar o que criavam. A incentivar que achassem outras soluções a partir do mesmo tema. A fazer uma outra leitura do que já tinham criado. A aproveitar o material que outro grupo, por exemplo, criou e criar algo novo em decorrência do processo de assistir e analisar. A combinar cenas, movimentos ou propor novas regras de algo já realizado.

As atividades que são propostas para eles seguem um fluxo bem explicado: elas tem início, meio e fim. Ou seja, eles têm conhecimento de que o ciclo daquela atividade só se finaliza quando elas(es) apresentam o que criaram e se confrontam com a criação. Compreendemos, ao longo das aulas, que a apresentação final não é a parte mais importante do processo, e sim a criação. Porém, é necessário que as/os estudantes mostrem o que criaram para as/os demais colegas para finalizarem o ciclo, porque essa é uma ação de ampliação dos repertórios.

Desde a teoria de Vigotski, e na direção das nossas proposições, chegamos a duas naturezas de processos de criação, envolvendo a imaginação, que nos interessam no ensino de teatro: uma que pretende reorganizar o que as pessoas participantes já sabem, criar outros sentidos e significados para uma experiência vivida; e outra que permite fazer emergir algo não experienciado a partir dos saberes já possuídos. No primeiro caso, a criatividade exige o alargamento da imaginação retrospectiva, enquanto o segundo, a ampliação da imaginação prospectiva (SAMPAIO, 2014). A ampliação dessas duas naturezas de imaginação na composição do imaginário humano para a criação não resulta só na ampliação da capacidade artística de estudantes. Ela tem forte apelo a mudanças nos modos como a pessoa se posiciona no mundo, na direção do que Sampaio vem apontando em seus trabalhos sobre o ensino de teatro na educação básica e que são referências importantes para nossa apresentação e discussão nesse texto (MELO; SAMPAIO, 2013; SAMPAIO, 2014; 2016; 2017; SAMPAIO; GONÇALVES, 2017; SIMÃO; SAMPAIO, 2018).

As atividades e nossas discussões

Reiteramos que as propostas que se seguem foram realizadas com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental II da Escola de Tempo Integral João Beltrão e foram elaboradas para serem realizadas em um semestre, com dois encontros semanais com duração de 1h cada. As atividades não seguem uma lógica sequencial, podendo, assim, serem executadas em qualquer ordem. Elas compõem três propostas que se intitulam:

- Conhecendo jogos e criando jogos;
- Corpo e sentimentos (Etapas A e B);
- Vida e corpo.

Conhecendo jogos e criando jogos

Para iniciar o trabalho com jogos, as/os estudantes tem contato com a parte teórica referente a jogos e suas funções. Optamos por esse tema, pois, por meio do jogo consideramos ser possível o desenvolvimento de aspectos cruciais às artes e à vida cotidiana ao mesmo tempo, tais como relações espaciais, sociabilidade, cooperação, compartilhamentos, sensorialidades diversas e ampliação da percepção de si no mundo. Além disso, no teatro, o jogo, mais especificadamente os Jogos Teatrais³, são centrais nas propostas mais atuais sobre aulas de Teatro na Escola. Filtramos das possibilidades apresentadas pelas Fichas dos Jogos propostos por Spolin (2012) os seguintes objetivos dos jogos teatrais: solução de problemas e, concomitante a isso, criação de convenções entre estudantes. O que se priorizava nessa etapa é oportunizar o

3 “Os jogos teatrais foram originalmente concebidos por Viola Spolin para ensinar técnicas teatrais para jovens estudantes, escritores, diretores e técnicos, sem se constituírem em lições de como fazer. Por meio de jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções são absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforços pelos alunos. Jogos teatrais são ao mesmo tempo um simples divertimento e exercícios teatrais que transcendem ambas as disciplinas para formar a base de uma abordagem alternativa para ensino/aprendizagem”. (SPOLIN, 2012, p.20)

conhecimento de determinadas regras/códigos que se aproximassem melhor da linguagem teatral (passagem da regra ao código de linguagem).

Aos estudantes, após essa primeira etapa mais teórica, cabe, em grupos (03 pessoas) elaborar uma proposta de jogo para ser realizado em sala de aula, de acordo com a indicação que fizemos: “Elaborem um jogo para ser realizado em sala de aula, em que fiquem claras as regras e objetivos. Vocês podem utilizar objetos para os elaborar. O jogo pode ser inspirado em algum que vocês já conheçam. Porém, é necessário que modifiquem alguma regra e criem outras”. Após lançada a proposta, as pessoas participantes tem cerca de 40 minutos para escrever o jogo em uma folha e entregar para a professora.

Com os jogos em mãos, lemos todas as propostas e consideramos a viabilidade da execução deles (jogos) em sala. Fazemos essa análise porque pode ocorrer que determinado grupo crie um jogo que é inviável de ser realizado por conta de materiais, espaço, necessidades de competências e habilidades específicas ou até mesmo por não atenderem ao que foi solicitado no enunciado da atividade. Por exemplo: ocorreu, uma vez, de um grupo escrever um jogo que já existia, sem criar e alterar regras ou objetivo novo. Outra vez um grupo criou um jogo que, para sua realização, seriam necessários dez sacos de farinha de trigo; e a escola e tampouco as/os estudantes tinham condições de comprar esse material. Após ler as propostas e fazer as considerações, os grupos podem/devem adequar as propostas e, então, sortearmos datas para a realização de cada jogo. Por aula, dois grupos conduzem as atividades, aplicando os jogos criados para colegas de turma. A parte de aplicação dos jogos fica sob responsabilidade dos grupos proponentes. A condução para e por eles tem por finalidade construir a sensação de pertencimento (MELO; SAMPAIO, 2013), liberdade e autonomia, que julgamos necessária para os contextos de criação.

Após a finalização de cada jogo fazemos uma roda de conversa sobre o que foi trabalhado. São propostas três perguntas:

- As regras e objetivos dos jogos foram claros?

- O jogo foi difícil ou fácil de se realizar?

- O que foi interessante para você no jogo?

A proposta de finalizar essa atividade com essas três perguntas é para haver retomada sobre o tema trabalhado em sala, reconhecer a criação dos grupos, refletir sobre novas formas de realizar o mesmo jogo, incentivar que pensem em jogos que utilizem a/da linguagem teatral para promover a criação e principalmente com essa roda de conversa ter a oportunidade de ter voz e expressar o que sentiram e entenderam, bem como as dificuldades enfrentadas, dissensos e erros do percurso, essenciais à emergência da novidade, como apontamos anteriormente.

Corpo e sentimento (Etapa A)

Para iniciar o trabalho dessa proposta há inicialmente uma conversa com as/os estudantes sobre sentimentos. Conversamos a partir de três perguntas: O que são sentimentos para eles? Por que temos sentimentos? Quando temos algum sentimento? Esse é um momento de reflexão em que as pessoas participantes expõem o que entendem por sentimentos. Dão exemplos, contam histórias, fazem comparações e questionam também. Após essa primeira reflexão, as/os estudantes recebem uma lista com o nome de mais de 100 sentimentos. Após observar a lista, alguns sentimentos, de que elas(es) acham não ter conhecimento, costumam gerar indagações sobre o que significam. Para responder a esses questionamentos recorremos a uma situação da vida deles. Por exemplo: uma aluna questionou uma vez sobre o sentimento *angústia*; ela não sabia quando nós o sentíamos. Ao que perguntamos: “Sabe aquela vez que me contou sobre sua mãe que ia ganhar neném? Você disse que estava preocupada e com uma dor no peito que não sabia o que era. Que precisava saber notícias de como ela estava. Só assim ia deixar de sentir “aquilo”. Você sabia o que estava sentindo?”. A aluna responde: “Eu não sabia. Então era a angústia, angústia é quando dói o coração sem saber o que está acontecendo com quem a gente ama.” Como nossa ideia não é precisar significados

de sentimentos, adotamos como verdadeiras e satisfatórias nessa etapa as conclusões dos alunos.

Na etapa seguinte, formam-se duplas e, da lista de sentimentos, cada dupla devia escolher 8 sentimentos. A proposta da atividade é a seguinte: “Formem duplas e escolham 8 sentimentos da lista. Para cada sentimento escolhido vocês terão que criar um movimento corporal correspondente. Por exemplo: Tristeza – criar um movimento com o corpo para esse sentimento.” Explicitamos que não é para criar linguagens corporais que remetam ao sentimento escolhido, mas sim criar um novo movimento (não representacional e não convencional) para o sentimento. Ou seja, não é para ter no corpo uma expressão, por exemplo, de choro, ou expressões que demonstrem a tristeza, e sim criar um movimento corporal para a tristeza que não tem ligação com representação de tristeza, senão a um movimentar do corpo que seja novo/inovador. É nesse momento de criação que reconhecemos que há um distanciamento das experiências pessoais. É um processo de abstração. É interessante que as/os estudantes tenham experiência estética/artística sobre o entendimento corporal delas(es) em relação aos sentimentos escolhidos. A título de exemplo: eu posso fazer um determinado movimento e o intitular amor. Essa proposta gira em torno de alargar o repertório imaginativo dos alunos. Sair do repertório de signos corporais ao qual estão acostumados e criar novos significados para algo que já existe.

Após a escolha dos sentimentos, as pessoas participantes vão para um espaço amplo onde possam experimentar tudo o que for possível corporalmente. É um momento muito rico. É muito comum, que estudantes vinculem na experimentação o sentimento à representação social dele em relação ao corpo. A título de exemplo, escolhem, por exemplo, o sentimento “alegria” e fazem uma cena sorrindo. Porém, esse não é o objetivo da prática. Elas(es) necessitam desvincular o sentimento de algo que já é comum corporalmente para eles, como suas representações sociais. Eles precisam criar um novo movimento para o sentimento. É um

processo de criação. De descoberta de possibilidades. O propósito da atividade parte da ideia de que:

(...) existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas, também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificantes quando comparado às realizações dos grandes gênios. (VIGOTSKI, 2014, p. 05).

O processo de experimentação e criação dura em torno de 04 aulas. Esse tempo é muito importante para descobertas, possibilidades, trabalho em grupo, etc. Elas(es) criam e ensaiam para que possam apresentar para as/os demais colegas a sequência de movimentos criada. A finalização dessa primeira etapa é a apresentação pelas(os) e para as/os estudantes. Cada dupla mostra o que criou. Cada movimento criado é anotado em uma folha com os nomes das pessoas criadoras. Por exemplo:

Estudante 1 e Estudante 2:

Sentimento: paz → Movimento: dar as mãos e girar até cair no chão.

Sentimento: ciúmes → Movimento: um(a) estudante apoia mãos e pés no chão e a/o outra(o) a/o pula] apoiando as mãos em suas costas.

Corpo e sentimento (Etapa B)

Essa etapa é uma possibilidade de desdobramento da etapa anterior, pois usamos materiais corporais criados na etapa A. Para dar início à proposta, disponibilizamos, escrito no quadro, todos os movimentos criados pelas duplas. Posteriormente fizemos o seguinte enunciado: “Dividam a sala em dois grandes grupos – A e B. Os grupos deverão utilizar-se do material corporal criado na etapa anterior para assim criar uma grande coreografia. Na sequência corporal vocês precisam incluir os movimentos já criados, só que agora em um grupo maior”. Nesse processo de criação coreográfica nos interessa que sejam incentivadas as criações de escrituras corporais, como assinaturas pessoais, proporcionadas pelas experiências de criação artística, a que po-

demos chamar de corpo-bio-grafia (LOBATO, 2008).

Nesse momento, surgem várias situações, a partir das quais as/os estudantes terão que pensar, combinar, confrontar, relacionar-se com os outros e, principalmente, desenvolver a atividade em harmonia de grupo: criar. Elas (es) mesmas (os) descobrem quais são as possibilidades e necessidades dos movimentos que eram em dupla e agora tem de realizá-los com muito mais pessoas. O processo de pensar, experimentar e criar coletivamente costuma ser caótico. Algumas pessoas não concordam, outras mostram possibilidades e elas não são aceitas, outras querem ousar e outras não, uma quer ser a líder e a outra não quer que ela a seja. Após esse momento de muito caos, isso dura normalmente em torno de 4 aulas, as/os estudantes constroem a sequência corporal e usam mais 2 aulas para ensaiarem e estão, na maioria das vezes, prontos para apresentar. As apresentações são filmadas para que no último dia do projeto nós possamos assistir o resultado do trabalho de criação.

A finalização do projeto consiste em assistir os vídeos das suas apresentações. É um momento muito importante, pois as pessoas envolvidas, incluindo-se aí a professora, tem a imagem de um todo, de como ficou o que criaram. Após assistirem, precisam fazer um relatório sobre a experiência que vivenciaram no projeto. Para as/os guiar no relatório, colocamos as seguintes perguntas: – O que foi novo para você nesse projeto? – O que foi mais difícil? – O que foi bom? – O que mudaria em sua apresentação? – Você considera isso teatro? Por quê? Todas as pessoas participantes entregam os relatórios e fazemos a leitura de como foram as suas impressões sobre a atividade. As duas últimas perguntas: – Você considera isso teatro? Por quê?, partem da ideia de que o Teatro gera-se, nos nossos contextos educacionais, a partir de um tema/ assunto/experiência em que estabelecemos códigos de linguagem para execução de ações específicas elaboradas coletivamente, geralmente pré-ensinadas e apresentadas frente a uma audiência.

Vida e corpo

Como o próprio título do trabalho indica, o projeto é voltado para que estudantes desenvolvam uma produção corporal que esteja ligada à história de vida delas(es). Para iniciar o trabalho apresento a eles um espetáculo filmado encontrado na rede social “Youtube”. Ele se chama “Dear Pina”⁴. O intuito de mostrar a obra é para que compreendam linguagens que os artistas estão produzindo – teatro e dança, e como a junção das duas pode ser um campo rico e amplo de possibilidades de criação. Além disso, é a possibilidade de experimentar, como na obra de referência, aspectos da vida deles no âmbito de linguagens artísticas.

Após o contato com a obra, a turma é dividida em grupos com no máximo 05 pessoas, a quem é apresentado o esquema da “tabela de trabalho vida e corpo”⁵, a partir da qual a criação será estruturada como mostra abaixo:

TABELA DE TRABALHO VIDA E CORPO

NASCIMENTO	INFÂNCIA	ADOLESCÊNCIA
Presentar corporalmente como foi o nascimento.	Como foi a infância; as descobertas? O que remete à infância?	Mostrar o que marca a vivência deles no presente.
FUTURO	MORTE	
O que esperam viver?	Como podem apresentar o fim da vida?	

4 Espetáculo filmado durante a apresentação do mais recente trabalho de dança de Hannah Dennison, “Dear Pina”. A peça apresenta um conjunto de trinta artistas em uma homenagem de dança-teatro a Pina Bausch, coreógrafa alemã de renome mundial, que morreu em 2009. A performance foi realizada no Shelburne Farms Breeding Barn durante seis noites esgotadas em junho de 2012. “Dear Pina”, foi dirigido por Lukas Huffman.

5 Tabela utilizada pelos alunos para o desenvolvimento da produção corporal que esteja ligada à vida delas (es)

Com as instruções dadas, as/os estudantes precisam sentar com os grupos e criar a forma como irão apresentar as respostas às perguntas feitas (de acordo com a tabela de trabalho vida e corpo). São em torno de duas aulas para elaborar a proposta. Precisam descrever como irão ocorrer as estruturas de cada etapa (de acordo com a tabela de trabalho vida e corpo). Por exemplo: “Para o nascimento todas as cinco pessoas iniciam deitadas no chão com as pernas estendidas para cima fazendo o movimento para direita e esquerda”. Após a descrição do que irão fazer em cada etapa, criação de estudantes, fazemos a leitura do que escreveram e verificamos o que é possível ser feito⁶; questiono algumas estruturas e, quando possível, dou algumas ideias para revisão e adensamento das propostas.

A próxima atividade é eles colocarem em prática o que estava no papel. Nesse processo elas(es) descobrem o que é possível ser feito, frente a possibilidades e limitações de cada um(a) e do grupo como um todo; encontram outros caminhos e elaboram outras soluções. Diferentemente das adequações de materialidades que fazemos em relação ao projeto, as descobertas das impossibilidades corporais e de relação só se dão nessa etapa da prática. Não dizemos antecipadamente o que eles são ou não capazes de fazer.

Na maioria das vezes, utilizam entre 08 a 09 aulas para a criação e ensaio. A meta final do trabalho é a apresentação do que criaram. No dia da apresentação, todos os grupos podem se utilizar de materiais, objetos e figurinos. As apresentações são gravadas e posteriormente são mostradas para todas as pessoas participantes. A avaliação é feita em grupo, com as/os estudantes, e por elas/es mesmas/os. Elas(es) avaliam a si mesmas/os e aos colegas quanto: organização, as formas que escolheram para representar as etapas da vida, a sequência

de movimentos, a interpretação e a estética final da apresentação. O projeto finaliza com essa avaliação das(os)/pelas(os) estudantes e com levantamentos de mudanças possíveis naquilo que foi apresentado. Desse modo, as duas dimensões da imaginação (retrospectiva e prospectiva) tendem a ser demandadas, ampliadas e postas a favor dos processos criativos.

Mapa geral / considerações

As atividades acima descritas e sua consumação nos anos em que temos atuado como professoras(es) de teatro da educação básica nos permitem compreender que o desenvolvimento da criatividade e da imaginação a ela associada, como as temos exposto neste texto, no contexto do ensino de teatro, é essencial para o alargamento dos nossos conhecimentos a respeito de nós mesmos, das nossas relações com as pessoas e com as coisas do mundo.

Em certo sentido, as pesquisas sobre nossas experiências com ensino de teatro vão ao encontro do caminho da criação na escola, em especial da criação que toma a experiência corporal como foco, na perspectiva da Composição Poética Cênica, como a propõe Sampaio (2017). Ou seja: a pessoa em criação se aproxima das fontes de estímulo para a criação, entendendo a proposta que se desenha para ela, investiga como suas experiências dariam conta de satisfazer as ações e interações exigidas, busca maneiras novas de se relacionar com as materialidades, pessoas e contexto, e vê emergir para si frente ao outro algo que não se suponha capaz ou possível até então.

Na mesma direção, as experiências corroboram com a noção de conhecimento que vimos propondo como focal para as experiências de ensino e prática de teatro, a saber:

Assumimos o conhecimento construído na experiência estética como: 1 - as habilidades que [a pessoa] desenvolve para lidar com determinadas situações, sejam elas estéticas ou não; 2 - [ampliação

6 Essa verificação é a mesma que realizamos quando os alunos fizeram os jogos. Vemos a viabilidade da execução deles em sala. Fazemos essa análise porque pode ocorrer que determinado grupo crie cenas que são inviáveis de serem realizadas por conta de matérias, espaço, aplicabilidade ou até mesmo se atenderam ao que foi solicitado no combinado da atividade.

de] seu poder de ação sobre o mundo; 3 - sua capacidade de supor [e consumir] situações diferentes daquelas que vive habitualmente. (SAMPAIO, 2017, p. 101).

Essa perspectiva de conhecimento para o ensino de teatro exige e impõe, em certo sentido, a necessidade de não se perder a criatividade e a imaginação como focos dos processos institucionalizados de ensino de teatro. Aos poucos a experiência da criatividade no contexto teatral pode se tornar um caminho diferente para que a pessoa possa mediar suas relações com o mundo. Nesse sentido, o teatro se torna um operar de mundo para a pessoa. E a função do teatro na escola poderia, então, ser essa: criar condições para que a pessoa domine mais uma linguagem para dar conta do mundo que a cerca e no qual está inserido; na mesma medida das línguas (português, inglês, javaé, iorubá, etc.), linguagem matemática, linguagem computacional, linguagem de programação, teremos as linguagens artísticas como caminhos de operação de mundo.

E, para finalizar, a vantagem da linguagem teatral, nesse mapa, segundo Vigotski, é que na forma dramática

(...) as imagens criadas a partir de elementos da realidade concretizam-se e materializam novamente a realidade, ainda que de modo condicional; o anseio para a ação, representação e concretização, que está presente no próprio processo da imaginação, encontra-se aqui realizado plenamente. (VIGOTSKI, 2014, p. 88)

Referências

LOBATO, Lúcia Fernandes Lobato. Potenciais da dança para uma Corpo-bio-grafia. In: *Anais do II Engrupe – Diálogos e Dinâmicas*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, s/p, 2008.

MELO, Marina Augusta Kamei; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Teatro, Educação e Ação Simbólica. In: *Anais do XXIII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil*, Porto de Galinhas. p. 2744-2755, 2013.

RASLAN FILHO, Gilson Soares; BARROS, Janaina Visibelli. Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.43, n.4, p. 1499-1514, out/dez. 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675477> >. Acesso em: 01 ago. 2019.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. A imaginação em Vigotski: o ensino de teatro nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *Anais do II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil – XXIV Congresso Brasileiro da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Ponta Grossa: FAEB – UEPG (DEARTES/PPGE) – CLEA. v. 01. p. 01-12, 2014.

_____. *Teatralidade e Narrativa – conhecimento e construção de sentido da experiência criativa*. Palmas: EDUFT, 2016.

_____. *A constituição do ser (ator) entre as artes cênicas e a cotidianidade*. Palmas-TO: EDUFT, 2017.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; GONÇALVES, Amanda Diniz. Experiência Corporal Estética: A emergência de novas ações simbólicas no trabalho do ator. *Moringa*, v. 8, n. 2, p. 109-124, 2017.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SIMÃO, Marina Fazzio; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Corpo e Descolonialidade em Composição Poética Cênica. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 665-690, Dec. 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078809> >. Acesso em: 01 ago. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Aprovado: 07/08/2019

Recebido: 11/06/2020