



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
CURSO DE MESTRADO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LUANA BEATRIZ DE LIMA E SILVA**

**OS JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
O corpo do professor como sistema de interações**

**CAMPINA GRANDE  
2023**

**LUANA BEATRIZ DE LIMA E SILVA**

**OS JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**O corpo do professor como sistema de interações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Formação de Professores, na área de concentração de Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

**Linha de Pesquisa 2:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente

**Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno**

**CAMPINA GRANDE**  
**2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586j Silva, Luana Beatriz de Lima e.  
Os jogos teatrais na formação de professores [manuscrito]  
: o corpo do professor como sistema de interações / Luana  
Beatriz de Lima e Silva. - 2023.  
132 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno ,  
Departamento de Educação - CEDUC. "

1. Jogos teatrais. 2. Formação docente. 3. Professor. I.

Título

21. ed. CDD 371.12

LUANA BEATRIZ DE LIMA E SILVA

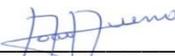
## OS JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES O corpo do professor como sistema de interações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Formação de Professores, na área de concentração de Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

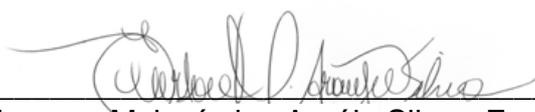
**Linha de Pesquisa 2:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Aprovada em: 07/12/2023.

### BANCA EXAMINADORA PARA QUALIFICAÇÃO

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno – PPGFP/UEPB (Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva - Examinador(a) interno(a)

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Everson Melquíades Araújo Silva - Examinador(a) externo(a)

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. José Rudimar Constâncio da Silva - Examinador(a) externo(a)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ser um pai tão generoso comigo, ao permitir que eu realize os sonhos da minha vida.

Agradeço à minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos e irmãs por existirem e serem o apoio conjunto nas minhas conquistas até aqui de todas as formas possíveis.

Agradeço à minha filha que tanto amo, pela compreensão e paciência pela minha ausência para conciliar estudos e trabalhos. Ao passo que ressalto o quanto Ana Beatriz é uma filha maravilhosa!

Agradeço à minha família, que é muito unida e feliz, sempre incentiva a todos(as) para serem pessoas que alcançam objetivos, com trabalho e honestidade, valores dos quais eu me orgulho.

Agradeço ao meu companheiro Aldemir Raimundo pelo cuidado que tem comigo e por todo apoio.

Agradeço a todos os educadores que passaram na minha vida.

Agradeço, especialmente, a Avaci Duda Xavier por ter me apresentado esse Programa de Mestrado, ser amigo e incentivador do meu êxito profissional.

Agradeço aos meus amigos de turma do Mestrado em Formação de Professores da UEPB. Em especial, aos amigos Raylson Soares e Gizelda Souto, por serem parceiros dos momentos felizes e das dificuldades enfrentadas.

Agradeço aos alunos do curso de História da UEPB 2022-2023, V período, por terem feito parte desta etapa da minha vida acadêmica. Desejo muito sucesso e realização profissional.

Agradeço, com muitas alegrias, ao Professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno por ter me orientado neste percurso, que já marcou, desde já, a minha história por aqui.

**GRATIDÃO!**

## RESUMO

Esta dissertação possui como objeto de pesquisa a investigação de como os processos educacionais conhecidos como jogos teatrais, que são utilizados na formação artística de atores, têm potencialidade para a formação de professores das escolas básicas. Partimos do estudo das formas de comunicação do corpo do professor quando este desenvolve interações entre todos os sujeitos presentes em sala de aula, para então realizamos experimentos com os jogos teatrais nos cursos curriculares de Estágio supervisionado de Licenciatura em História, UEPB – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Campus III, Guarabira – Paraíba, nos anos de 2022 e 2023. O propósito deste trabalho foi analisar os processos de desenvolvimento do controle dos gestos e expressões corporais do professor em formação, a partir do uso dos jogos teatrais, com o objetivo de desenvolver no estudante de licenciatura características que são exigidas no saber-fazer-se docente. O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa-ação, com base na observação dos corpos dos futuros docentes, na interação com os jogos, na formação inicial do professor, que é a graduação. Selecionamos os jogos teatrais da Viola Spolin (2004), Ingrid Koudela (1992) e Augusto Boal (1991) para a proposição das experiências, principalmente pela possibilidade formativa, inventiva e de impacto social que cada autor(a) representa. Partimos do conceito de experiência do Walter Benjamin (1985), para discorrer sobre a falta de experiências com o uso do corpo na formação docente e as concepções de narrador, por meio das quais inserimos a polifonia do texto com os relatos dos envolvidos na pesquisa. A relevância do nosso trabalho consiste em contribuir com as discussões do campo de formação de professores para o desenvolvimento de expressões de comunicação que são articuladas pelo o corpo do professor quando ministra suas aulas. Nesse contexto, evidenciamos a importância da aproximação existente entre o teatro do oprimido de Augusto Boal e os princípios de Paulo Freire no que se refere a uma educação como prática de liberdade. Quanto à compreensão do corpo do professor em formação como uma profissão de interações, apoiamos a pesquisa no trabalho de Maurice Tardif (2014) e Claude Lessard (2014). Ao final, apresentamos como produto educacional de nossa pesquisa o Guia: Jogos teatrais na formação docente, O corpo do professor como sistema de interações, em que recriamos os jogos teatrais dos autores mencionados para atender às especificidades da formação desse profissional.

É um material didático, que explicita nossas concepções teóricas, linguagem e jogos recriados aos objetivos da formação do professor, para todas as áreas de conhecimentos.

**Palavras-chaves:** jogos teatrais; formação docente; professor; interações.

## ABSTRACT

This dissertation has as its research object the investigation of how educational processes known as theatrical games, which are used in the artistic training of actors, have the potential for the training of teachers in basic schools. We start from the study of the forms of communication of the teacher's body when he develops interactions between all the subjects present in the classroom, then we carry out experiments with theatrical games in the curricular courses of Supervised Internship of Degree in History, UEPB – State University of Paraíba, Humanities Center, Campus III, Guarabira – Paraíba, in the years 2022 and 2023. The purpose of this work was to analyze the processes of developing the control of gestures and body expressions of the teacher in training, based on the use of theatrical games, to develop in undergraduate students characteristics that are required in teaching know-how. The research method used was action research, based on observation of the bodies of future teachers, interaction with games, and initial teacher training, which is graduation. We selected the theatrical games by Viola Spolin (2004), Ingrid Koudela (1992), and Augusto Boal (1991) to propose experiences, mainly due to the formative, inventive, and social impact possibilities that each author represents. We start from Walter Benjamin's concept of experience (1985), to discuss the lack of experiences with the use of the body in teacher training and the concepts of narrator, through which we insert the polyphony of the text with the reports of those involved in the research. The relevance of our work consists in contributing to discussions in the field of teacher training for the development of communication expressions that are articulated by the teacher's body when teaching classes. In this context, we highlight the importance of the rapprochement between Augusto Boal's theater of the oppressed and Paulo Freire's principles regarding education as a practice of freedom. Regarding understanding the body of the teacher in training as a profession of interactions, we support the research in the work of Maurice Tardif (2014) and Claude Lessard (2014). In the end, we present as an educational product of our research the Guide: Theatrical Games in Teacher Training, The teacher's body as a system of interactions, in which we recreate the theatrical games of the mentioned authors to meet the specificities of this professional's training. It is teaching material, that explains our theoretical concepts, language, and games recreated for the objectives of teacher training, for all areas of knowledge.

**Keywords:** theatrical games; teacher training; teacher; interactions.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|  |            |
|--|------------|
| <b>Fotografia 1 – Jogo.....</b>  | <b>44</b>  |
| <b>Fotografia 2 – Intervenções do Orientador.....</b>                  | <b>44</b>  |
| <b>Fotografias 3 e 4 – Círculo.....</b>                                | <b>48</b>  |
| <b>Fotografia 5 – Jogo “Entreolhares” .....</b>                        | <b>50</b>  |
| <b>Fotografias 6 e 7 – Respiração e Trabalho Vocal.....</b>            | <b>55</b>  |
| <b>Fotografias 8 e 9 – Pés descalços e Alinhamento corporal.....</b>   | <b>57</b>  |
| <b>Fotografias 10 e 11 – Roda e Caminhada.....</b>                     | <b>66</b>  |
| <b>Fotografias 12 e 13 – Monólogo e Orientação.....</b>                | <b>66</b>  |
| <b>Fotografias 14, 15 e 16 – Coletividade, Palavras e Escolha.....</b> | <b>69</b>  |
| <b>Fotografia 17 – Partilhas de Experiências.....</b>                  | <b>70</b>  |
| <b>Fotografia 18 – Afetividade.....</b>                                | <b>77</b>  |
| <b>Fotografias 19 e 20 – Teatro-imagem.....</b>                        | <b>118</b> |
| <b>Fotografias 21 e 22 – Contexto e Opressão.....</b>                  | <b>119</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1 –</b> Árvore do Teatro do Oprimido..... | 116 |
|---|-----|

## SUMÁRIO

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>1</b>  | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>11</b> |
| <b>2.</b> | <b>RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE ATORES: JOGOS TEATRAIS COMO ESTRATÉGIA</b> .....  | <b>21</b> |
| 2.1       | O corpo do professor na formação docente.....  | 26        |
| 2.2       | Os jogos teatrais na formação docente: relações de experiência e criatividade.....   | 32        |
| 2.3       | Os jogos teatrais.....   | 32        |
| 2.4       | O conceito de experiência.....   | 35        |
| 2.5       | Criatividade.....  | 37        |
| <b>3</b>  | <b>A INTEGRAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS TEATRAIS EM TURMAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UEPB, GUARABIRA – PB, CURSO DE HISTÓRIA</b> ..... | <b>41</b> |
| 3.1       | Segunda Oficina.....   | 47        |
| 3.2       | Terceira Oficina.....  | 52        |
| 3.3       | Quarta Oficina.....  | 58        |
| 3.4       | Quinta Oficina.....  | 62        |
| 3.5       | Sexta Oficina.....   | 64        |
| 3.6       | Sétima Oficina.....  | 67        |
| 3.7       | Análise da experiência com o Guia: o corpo do professor como sistema de interações em sala de aula .....   | 72        |
| 3.8       | A experiência além do conteúdo: a ação na formação docente.....  | 80        |
| <b>4</b>  | <b>GUIA: OS JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE, O CORPO DO PROFESSOR COMO SISTEMA DE INTERAÇÕES</b> .....  | <b>89</b> |
| 4.1       | Da organização do Guia.....  | 90        |
| 4.2       | Viola Spolin e Ingrid Koudela.....   | 90        |
| 4.3       | Linguagem do Guia: jogos teatrais – Recriação para a formação de professores.....  | 92        |
| 4.4       | Jogos Teatrais para professores em formação.....   | 94        |
| 4.4.1     | Como fazer a avaliação da primeira sequência?.....   | 96        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.5 Jogos Teatrais para a Formação de Professores: Augusto Boal e Paulo Freire na transformação da sociedade por meio do teatro do oprimido.....</b> | <b>114</b> |
| <b>4.5.1 Paulo Freire e Augusto Boal na construção de uma educação libertadora.....</b>   | <b>115</b> |
| <b>4.5.2 Linguagem dos Jogos Teatrais na perspectiva do teatro do oprimido.....</b>   | <b>120</b> |
| <b>4.5.3 Teatro-imagem.....</b>   | <b>117</b> |
| <b>4.6 Teatro-fórum.....</b>  | <b>118</b> |
| <b>4.7 Recriação dos jogos, segundo a estética do oprimido.....</b>   | <b>120</b> |
| <b>4.8 Teatro-fórum.....</b>  | <b>122</b> |
| <b>4.9 Paulo Freire e Augusto Boal: métodos complementares.....</b>   | <b>122</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>133</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Até aqui, andei em busca de um caminho. Um caminho que me abraçasse, que eu pudesse me sentir em casa com minhas idiossincrasias. Ando em busca, essa busca me move... ando construindo lugares, participando de histórias, mas esta é a minha – em partes – e meu passado justifica e explica tudo o que sou hoje.

Seguem os fatos objetivos:

Minha formação na infância foi no Colégio Nossa Senhora do Amparo, Surubim – PE. Para cursar a antiga Alfabetização, fui para o Colégio Marista Pio XII. Lembro-me dessa transição como um fato positivo, pois eu iria estudar na Escola em que minhas tias eram professoras. Ambos os Colégios eram católicos, assim como minha família é.

No Colégio Marista Pio XII de Surubim, construí histórias que se aproximam do que sou hoje. Lá, tive meus primeiros contatos com o Teatro, e desde então, faço o uso dessa linguagem como forma de enriquecer os meus trabalhos.

A minha participação nas experiências teatrais foram um presente. A grande sorte foi ter um professor chamado Avaci Xavier. Eu ainda não tinha a idade para ser aluna do grupo de teatro, mas ele permitiu que eu participasse. Montamos um espetáculo infantil, sob direção dele. O espetáculo se chamava “O Rapto das Cebolinhas” e eu fazia a gatinha Florípedes. Viajamos para Limoeiro com esse espetáculo. Foi proveitosa a experiência de viajar com as crianças na imaginação. O professor-diretor do espetáculo, Avaci Duda Xavier, é um incentivador da minha carreira como professora. Agradeço muito por todas as oportunidades que chegaram na minha vida por intermédio dele.

Ainda sobre a época da Escola e minha descoberta no Teatro, depois de Avaci Duda Xavier, outra pessoa importante entrou na minha vida: Igor Alexandre Batista de Sá. Igor era professor de Português. Um professor que tinha um jeito mais legal de ensinar Português. Motivava os alunos com o seu jeito engraçado. Participei de algumas apresentações e espetáculos com ele e a Cia Faces, no Colégio Marista.

A vivência no Teatro e esses professores eram o que me fazia gostar da Escola.

O tempo foi passando e eu suportava a Escola. Eu amava uma única atividade: o teatro. Mas detestava as aulas de Biologia, as de Física, as de Matemática. Nos anos finais, identifiquei-me muito com as professoras de matemática. No entanto, mesmo o doce carisma delas não foram suficientes para que eu passasse a gostar da

disciplina. Nesse percurso, no período escolar fiz muitas amizades. O interessante é que algumas dessas amizades são tão bonitas que, até hoje, é gostoso me encontrar com pessoas da minha turma.

Uma fase muito significativa em minha vida foi quando eu entrei para o Grupo Proscênio de Teatro do Sesc Ler Surubim. Fui a primeira Mulher a participar daquela turma. Junto com o professor Avaci Duda Xavier, tinham mais quatro rapazes. Montamos um texto do Ariano Suassuna. Esse texto se chamava “Torturas de um Coração”. Apresentamos em muitas escolas da cidade e fora dela também. Foi uma fase muito boa, pois eu já poderia realizar mais ações no teatro. Senti-me mais livre para viver a arte. Vivia no mundo, andando de um lado para o outro, fazendo minhas artes. Com esse espetáculo, apresentamo-nos em Surubim, Recife e algumas cidades do Agreste de Pernambuco. Até hoje tenho trechos dessas obras decoradas em minha mente. Depois, voltei ao Teatro no Marista. Com Igor Alexandre, que era meu professor de Português e de Teatro.

#### Memórias de uma ruptura

Um fato que mudou minha vida completamente foi ter engravidado no segundo ano do Ensino Médio. Na época eu vivia um relacionamento com o pai da minha filha. Era um amigo de infância. Tínhamos um amor muito bonito um pelo outro. Chegou o dia em que descobri a gravidez. Eu fiquei muito feliz. Não senti choque, não me desesperei por nada. Era a hora. Como é até hoje. Meu ex-companheiro ficou mais nervoso que eu. No entanto, eu estava feliz. Conte para todos, contei na escola. Todas as pessoas julgaram que eu havia acabado com minha vida e minhas possibilidades. Por quê? Por que as pessoas insistem em rotular outras? Quem pode determinar o futuro de outrem?

Grávida, cursando o segundo ano do Ensino Médio. Contudo, eu estava feliz. Por que as pessoas tendem a 'julgar' tanto uma Jovem que engravida cedo? Os julgamentos não atingiam meu ex-marido. A questão social era comigo. Ouvi: “tão jovem e já está assim”; “Ela vai conseguir terminar os estudos?”; “Vai sofrer!”; “Agora não vai mais fazer faculdade!”

Eu não dei muita importância para o que diziam. A minha sorte. Eu posso ter muitos defeitos, mas evito, ao máximo, colocar as pessoas para baixo ou demonstrar que não acredito que elas sejam capazes. Isso ficou muito forte em mim. Por que as pessoas têm a infeliz ideia de inferiorizar outras para se sentirem melhores?

Certa de minha humanidade, com erros e acertos, tenho a convicção de que, da mesma forma que eu consegui concluir minha universidade, fui trabalhar, fui aprovada no concurso que fiz, eu tenho a certeza de que, com apoio, é possível superar os desafios. Esforço-me ao máximo para não diminuir as capacidades de ninguém. Mesmo que lute às vezes com quem me ataca, pois sabemos que há pessoas que procuram nossas fraquezas para fazer com que se sintam melhores. Aprendi: se não for para levantar, derrubar também não o farei. Ao menos que eu precise me defender. É interessante como vamos formando os nossos valores por meio das nossas experiências vividas. Quando eu olho para uma foto minha no Ensino Médio, vejo o quanto mudei. Questiono a minha evolução. Em alguns pontos cresci, em outros, tenho muito a melhorar. Ainda bem, pois quando todos forem perfeitos, a escola não existirá e ninguém precisará aprender com outras pessoas.

Aos 17 anos tive minha filha e ainda era estudante do Ensino Médio. Contei com o apoio da minha família, pais e ex-companheiro. Em meu ciclo familiar, todas as minhas tias são professoras. Assim, ninguém iria permitir jamais que eu deixasse de estudar. Mesmo amamentando e correndo de um lado para o outro, finalizei os estudos no Ensino Médio.

A vida era bem corrida. Eu estudava, cuidava de casa e de Ana Beatriz. Passei no Vestibular de Letras – Campus Mata Norte, UPE, Nazaré da Mata. Um novo ciclo começava.

Eu fiz meu curso de graduação com muito empenho. Posso dizer que fui muito bem formada pela Universidade de Pernambuco, uma vez que me dediquei ao máximo. Logo nos primeiros períodos eu ainda não trabalhava e cuidava só da casa e da minha filha. Acredito que passei dois períodos sem trabalhar. Porém, logo comecei com as substituições.

Na graduação, identifiquei-me bastante com Literatura, visto que já era uma paixão desde o período escolar. Creio que o Teatro me ajudou a perceber a riqueza das palavras. A gramática foi uma redescoberta. Eu me apaixonei mesmo quando fui professora na Escola Regina Coeli. Foi uma oportunidade de perceber a gramática de outra forma. Lutei muito para ter bons resultados na graduação. Ia para Nazaré vomitando, porque enjoava no caminho. Com o tempo, acostumei-me e parei de sentir os enjoos. É gratificante recordar que superei muitas privações. Entre elas, a falta de recursos para xérox, alimentação inadequada, falta de materiais de estudo e situações

em minha casa também. Como eu havia me casado jovem, não tinha nenhuma estrutura. Isso dificultava muito o caminho, porém eu não desisti do processo.

Estudei muito para conseguir me formar com louvor acadêmico. Porém, no quinto período de Letras, fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação do Município. Foi uma experiência importante, porque produzi o Projeto do Desfile Cívico da Cidade. O Projeto se chamava: “Da imaginação à realidade: Surubim reverencia a Literatura Brasileira”. Até hoje as pessoas me conhecem por causa desse projeto em Surubim. Fui em todas as escolas municipais orientar os educadores para que aderissem à proposta. Segundo o que narram, tivemos o melhor e mais bonito Desfile Cívico já visto na cidade. Não consegui a láurea acadêmica, por um fato relacionado à correção injusta de uma avaliação, entretanto, em minha cidade, todos falam muito bem do projeto de desfile até hoje.

Seguiram os períodos da Universidade! Eu amava o curso da UPE, tive professores maravilhosos. Sou muito grata a todos e todas, porque sei que fui muito bem formada. Finalizando a Universidade, não tive dinheiro para comprar meu vestido. Era dona de casa, faltava-me condições. Mesmo assim, minha tia Lucinha me ajudou muito. Ela sempre me ajudava quando podia. E fomos para a minha formatura. Eu estava muito feliz. Não me senti tão bonita, pois o vestido não era exatamente o que eu queria. Mas foi o melhor que eu consegui. E a vida seguia o seu curso.

Meu emprego na cidade era em um cargo comissionado. O prefeito que eu apoiava perdeu. Resultado: fiquei sem emprego. No entanto, vasculhando meu facebook, vi que tinha recebido uma mensagem do Sesc Ler Goiana. Foi uma surpresa para mim, pois eu não sabia onde era. Quem me telefonou foi o coordenador. Eu fui conhecer o meu futuro local de trabalho. Logo aceitei, já que era a única oportunidade que eu teria naquele momento. Com medo, não sabia exatamente onde iria ficar e fui caminhando, enfrentando. Nunca tinha dado aulas de Teatro. Tinha sido atriz e atuado. Porém, nunca como professora. Rememorei todo o conhecimento adquirido ao longo da vida, apeguei-me aos livros e comecei a trabalhar no Sesc Ler Goiana.

Tinha medo. Medo de não dar certo, medo de não saber, medo de errar. Os coordenadores me ajudaram muito, como eu também gostava de ajudar as pessoas. Sempre gostei. Montei meus programas, as turmas, fui adiante. Tive muitos sucessos. Muitos acertos. Turmas lotadas. Trabalhos excelentes. Mesmo com uma rotina dividida entre Limoeiro, onde era professora de Gramática e voltada para Goiana para

ensinar Teatro, era gratificante, corrido. Eu aprendi muito nesse caminho, conheci pessoas, vivi experiências boas e difíceis também.

Nesse meio tempo, fiz o concurso do estado. Fiquei em sexto lugar para Surubim. Depois, com a correção da redação, fui deslocada para quarto lugar. Foi uma bênção de Deus que só fez sentido para mim alguns anos depois, quando fui convocada pelo estado. Eu havia conseguido juntar um dinheiro e comprei uma casa em Surubim. Nesse período, lutei muito para pagar o imóvel. Foi uma decisão difícil voltar para Surubim, porque estávamos bem em Goiana.

Voltamos. Assumi meu cargo de Professora de Língua Portuguesa. Alguns anos passaram e chegou a pandemia. Eu sentia uma angústia enorme em gravar as minhas aulas e publicá-las. Resisti e fiz o melhor que pude para atender aos alunos sem gravar minha fala. Aos poucos, fui perdendo o medo e fiz. Já no final do ano. Era angustiante ficar em casa, não ter o abraço dos meus alunos.

Aproveitei a pandemia para ler muito. Li bastante, busquei contato com pessoas que estavam fazendo o mestrado. Ingressei como aluna especial do curso de Mestrado em Formação de Professores da UEPB. Foi lá onde conheci o querido professor Doutor João Batista Gonçalves Bueno. O nome da disciplina era “Olhar sensível”, uma disciplina que mesclava arte, com história, a teoria do Walter Benjamin. Eram tardes muito proveitosas. Aprendi muito, fiz muitas leituras das obras de arte. Foi uma experiência extremamente rica.

Dessa experiência, soube que surgiu o edital do mestrado da UEPB. Agradeço aos Céus por ter conseguido essa aprovação com o professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno como orientador. Meu projeto possui o título: Os Jogos Teatrais na Formação de Professores – O corpo do professor como sistema de interações.

Nesta dissertação de mestrado parto do entendimento de que os professores das Universidades que ministram os cursos de estágio supervisionado nas Licenciaturas privilegiam, na sua maioria, o estudo de textos teóricos para a formação dos jovens professores. Em outros momentos, propõem atividades em que os estudantes da graduação simulam aulas reais, e essas práticas têm com o objetivo o desenvolvimento de técnicas metodológicas, tradicionais ou participativas, de como ministrar uma boa aula. Partindo dessa realidade, proponho neste estudo uma experiência com o uso do corpo como sistema de interações, já que o professor lida com públicos e situações diversas que, muitas vezes, exigem dos docentes comportamentos inesperados a fim de lidar com contextos não previstos.

O projeto de pesquisa responsável pelo desenvolvimento desta dissertação consistiu na investigação das possibilidades do uso dos jogos teatrais para a formação de professores. Assim, o objeto de pesquisa foi a investigação de como os processos educacionais conhecidos como jogos teatrais, que são utilizados na formação artística de atores, têm potencialidade para a formação de professores das escolas básicas. Partimos do estudo das formas de comunicação do corpo do professor quando este desenvolve interações entre todos os sujeitos presentes em sala de aula, para então realizamos experimentos com os jogos teatrais nos cursos curriculares de Estágio supervisionado de Licenciatura em História, UEPB – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Campus III, Guarabira – Paraíba, nos anos de 2022 e 2023. O propósito deste trabalho foi analisar os processos de desenvolvimento do controle dos gestos e expressões corporais do professor em formação, a partir do uso dos jogos teatrais, com o objetivo de desenvolver no estudante de licenciatura características que são exigidas no saber-fazer-se docente.

Para a construção do nosso campo temático, foi realizada uma pesquisa nos repositórios virtuais das principais Universidades do Brasil. Partimos da USP – Universidade de São Paulo e UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, pois a primeira é reconhecida pelo trabalho com os jogos teatrais no Brasil; e a segunda, constitui um Centro valorizado de pesquisas no meio acadêmico brasileiro. Para descentralizar os estudos, investigamos no repositório da UFPE e UFPB. Regiões do nordeste brasileiro, sendo Pernambuco e Paraíba. Para a confirmação das dissertações e teses identificadas, buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, plataforma que confirmou as nossas buscas, revelando um panorama do país inteiro.

Nas produções acadêmicas lidas e analisadas, descrevemos, a seguir, o estado da arte de nosso objeto de pesquisa em relação ao que a academia brasileira já produziu. Dessa análise, tomamos como critérios: 1 – pesquisas com o tema ou palavras-chaves “Formação de professores e jogos teatrais”, “corpo do professor”; 2- consideramos trabalhos em nível de mestrado, no período de 2005 a 2021, disponíveis nos repositórios das instituições acadêmicas e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Na análise que segue, discorreremos sobre a relevância das produções, e o estado da arte do nosso, com relação ao que já foi produzido com base nos pontos que definimos.

Em primeira análise, encontramos, frequentemente, o consenso de que o teatro é uma linguagem importante para a prática educacional, como também algumas dissertações concebem os jogos teatrais nas metodologias disciplinares. A partir dos pontos de análise definidos, partimos do repositório da USP – Universidade de São Paulo, em que há a colaboração da pesquisa “Jogo, brincadeira e professores”. Trata-se de uma dissertação de mestrado que analisa a disciplina intitulada “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, no período de 2005, no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da USP. O texto foi produzido por Lúcia Maria Salgado dos Santos, por meio do qual analisa os jogos teatrais de Viola Spolin e Brecht, estabelecendo uma conexão com a formação do perfil do professor reflexivo. No mesmo repositório, encontra-se duas produções sobre formação corporal para professoras de bebês. Entretanto, nossa pesquisa parte do princípio de entendimento do corpo do professor em interação com os jogos teatrais, contemplando estudantes de licenciaturas para lecionar disciplinas da educação básica, e não somente infantil ou creche, o que difere da produção da USP. Ademais, no Brasil, a USP é referência no trabalho com os jogos teatrais, principalmente com os estudos de Ingrid Dormien Koudela, juntamente ao Departamento de Artes Cênicas da instituição. Desse modo, nesta pesquisa, as contribuições da professora e pesquisadora Ingrid Koudela são apresentadas em diálogo com o trabalho de Viola Spolin. Em segunda análise, na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, não há trabalhos relacionados com o recorte temático da nossa pesquisa.

Na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, identificamos a dissertação em nível de mestrado intitulada de “O jogo teatral para a formação continuada dos professores de arte da educação infantil: um estudo de caso nos Centros de Referência da Educação Infantil em João Pessoa”, 2016, autoria Eliete Fernandes Matias. Esse último, como

formação continuada, no formato de oficinas, em que foi verificado como os professores de arte relacionavam suas experiências aos jogos teatrais na educação infantil, em centros de referência de João Pessoa.

De toda a análise, as abordagens não compreendem um dos elementos principais do jogo teatral a que propomos, que é o corpo do professor como meio de interação com os seus estudantes. A nossa proposta, não só contempla uma disciplina curricular, ou os jogos teatrais apenas como metodologia de uma disciplina da educação infantil ou fundamental. A presente dissertação engloba a formação docente, no estágio supervisionado, e propõe os jogos teatrais como alternativa para a formação inicial do professor, ao considerar os seus corpos com possibilidades interativas, independente da disciplina. Em síntese, os jogos teatrais, e o corpo do professor em interação.

É fulcral destacar que somente o livro “O corpo do professor” de Ricardo C. S. Alves aborda características da constituição do corpo do docente, mas a sua pesquisa se volta para professores já formados e apresenta estratégias norteadas para a formação continuada.

Em suma, no percurso da constatação do estado da arte da nossa pesquisa em relação às produções anteriores, faz-se necessário o reconhecimento de que apresentamos uma visão sobre *o corpo do professor*, dentro de um estudo acadêmico, por meio do qual revela o ineditismo de nossos estudos, visto que esses corpos, frequentemente, não são pensados para a formação docente. Além disso, antes desta dissertação, não há um material que oriente os professores das graduações sobre como desenvolver as potencialidades posturais e físicas do estudante de licenciatura, que se tornará professor. Assim, os jogos teatrais através da nossa abordagem, constituem regras estruturadas que permitem aos estudantes de licenciaturas a oportunidade de desenvolver suas características como professores que serão, ainda na formação inicial.

Dessa maneira, nosso objetivo geral foi propor a experiência no teatro de improviso, por meio dos jogos teatrais, na formação de professores. Os objetivos específicos desta pesquisa foram: selecionar os jogos teatrais de autores(as) que abordam o improviso como método, para recriação de novas possibilidades no que concerne à formação docente universitária; recriar os jogos teatrais visando sequências didáticas que possam facilitar a compreensão do corpo do educador no processo formativo, de forma específica, no estágio supervisionado; aplicar os jogos teatrais por meio da pesquisa-ação na UEPB, Campus III- Guarabira, Curso de

História, a fim de observar como os estudantes de licenciatura se entendem como educadores em formação, conscientes da possibilidade do corpo como sistema comunicativo.

Neste percurso, partimos da hipótese de que os Jogos Teatrais podem facilitar os modos de interação do professor em formação como construção da sua identidade profissional, ao ampliar seu repertório comunicativo. A ideia de unir os Jogos Teatrais à Formação Docente partiu da minha experiência pessoal e profissional como professora, a qual o teatro, a partir das teorias do improviso, integrou-se à minha práxis, que resultou experiências exitosas, com a relação estreita entre a teoria e prática da formação do ator com intercâmbio para a formação docente. Essa visão e experiências foram incentivadas quando em 2010, o escritor paraibano Ariano Suassuna expressou um dos pensamentos que fizeram com que o presente trabalho se tornasse possível. Ele afirmou em entrevista à Revista Nova Escola que "Todo professor deve ter um pouco de ator" e reiterou na sua fala que "Sou um pouco ator, como todo professor deve ser". As palavras de Ariano Suassuna, ao aproximar o teatro da prática docente fez todo o sentido para mim, pois a Escola é a instituição responsável por criar contextos de transmissão, partilha e construção de conhecimentos; enquanto que a linguagem teatral possui técnicas que trazem a possibilidade de encenar narrativas, personagens, lugares, épocas, para além do tempo. Assim, entendo que o professor das escolas básicas, no seu aspecto criativo, nos momentos que está ministrando suas aulas vai dominando as técnicas de controle da comunicação corporal e pode ser capaz de fazer e se refazer na sua profissão. O problema da nossa pesquisa se baseia nos seguintes questionamentos: por que o corpo do professor pode ser meio de interação para a sua prática em sala de aula? E como o teatro, à luz dos Jogos Teatrais, por meio do Improviso, pode colaborar com esse processo?

Partindo dessas questões iniciais e dos nossos problemas norteadores, utilizamos o método da pesquisa-ação para desenvolvermos uma experiência de ensino-aprendizagem em turmas de estudantes de Licenciatura em História ministrada pelo professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno. Tanto eu, como o professor, que é orientador dessa dissertação, participamos ativamente intervindo no processo de desenvolvimento dos exercícios propostos aos estudantes da graduação.

Acerca do método adotado, a metodologia da pesquisa-ação se distingue dos métodos tradicionais, porque segundo Tripp (2005), ocorre uma alteração no objeto

de pesquisa, ao passo que é limitada ao contexto e sua ética. Esse método favorece o envolvimento dos participantes com a finalidade de aprimorar as suas práticas, uma vez que melhora o ambiente de trabalho e as pessoas que dele façam parte. Desse modo, de acordo com Tripp (2005, p. 447), “A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática.”

A aplicação dos jogos teatrais a partir da metodologia da pesquisa-ação no Curso de História da UEPB, viabilizou pôr em prática a investigação-ação na disciplina de Estágio Supervisionado, com vistas a aprimorar a prática da formação, quando ela acontece. Os educandos foram conduzidos a executar, em colaboração, os jogos que selecionamos, a fim de que pudéssemos construir outras maneiras de conceber o estágio supervisionado, dentro da formação de professores.

Para que essas ações de pesquisa-ação acontecessem, partimos de concepções teóricas que respaldaram a nossa intervenção. Primeiramente, ressaltamos a relação de nossa problemática com o Conceito de Experiência, desenvolvido por Walter Benjamin. Neste caso, percebemos com esse autor, que as experiências dos indivíduos que pertencem à sociedade na atualidade estão cada vez mais escassas, fato que se reflete na sala de aula. Desse modo, a crise de experiências envolta nos docentes em formação é evidente, ao notarmos o quanto, em geral, as graduações abordam temáticas teóricas, mas negligenciam o envolvimento do corpo no momento do ensino-aprendizagem dos nossos futuros professores.

Nesta pesquisa, o corpo do professor foi despertado por meio dos Jogos Teatrais de Improviso com vistas a colaborar com seu repertório de interações. Nesse sentido, baseamos nossa pesquisa na concepção do trabalho docente como uma profissão de interações humanas, a qual apresenta Tardif e Lessard (2014). Assim, a primeira relação de interação dos jogos teatrais de improviso com a prática docente surge, pois não sabemos o que pode ocorrer em uma sala de aula em sua totalidade, já que estamos lidando com pessoas. O professor entra em sala de aula com seu plano ou sequência didática, mas, efetivamente, sempre será interpelado por contextos imprevistos. Conforme Tardif e Lessard,

Essas interações possuem um duplo aspecto: são reguladas por regras estabelecidas, padronizadas, rotineiras, mas exigem, ao mesmo tempo, uma capacidade de adaptação contínua dos professores, que precisam agir de

maneira, simultaneamente, rotineira e improvisada. (Tardif; Lessard, 2014, p. 191).

São estas ocorrências: relações de indisciplina, problemas relacionais, alunos cabisbaixos, doentes, conversas paralelas entre os estudantes no momento da aula. Acontecimentos esses que se interpõem como ações não-planejadas, as quais podem alterar o percurso da aula, exigindo que o professor tenha repertório intelectual e corporal para lidar criativamente com esses contextos. Em vista dos contextos imprevistos citados, os jogos teatrais na formação docente são importantes para facilitar o entendimento do corpo do professor como sistema de interações, ampliando sua esfera comunicativa, bem como meio criativo de prática e intervenção em situações que exijam um grau maior de inventividade na sala de aula. Nesse ínterim, outra justificativa que se sobressai dessa aproximação do teatro de improviso com a formação docente, consiste no poder de transformação que os jogos de improviso revelam, os quais despertam ações rápidas, intuitivas e imediatas na ação dramática. Igualmente, temos a rotina do profissional docente, através da qual exige improvisação e adaptação do cotidiano em sala de aula:

A rotinização do ensino parece inerente aos dispositivos do cotidiano do trabalho na escola e na classe: a estruturação dos espaços e do tempo escolar é um controle das rotinas coletivas e individuais dos professores e também dos alunos. Mas ao mesmo tempo, como vimos, essa estruturação rotineira não esgota a realidade das interações cotidianas, no seio das quais os professores devem improvisar e se adaptar a situações variáveis e contingentes. (Tardif; Lessard, 2014, 191).

A visão dos autores discorre sobre a pesquisa que eles realizaram dentro de escolas, observando a rotina dos professores, os modos de agir e principalmente os saberes empíricos que os docentes utilizam quando trabalham. Por essa razão, o trabalho dos dois pesquisadores cooperou na inserção do jogo teatral de improviso na formação docente, pelo caráter empírico do cotidiano escolar e da própria formação de professores. Dessa justificativa, recorreremos sempre que necessário às constatações e resultados obtidos pelo Tardif e Lessard, no que compreende o trabalho docente como uma profissão de interações.

Apresentando ainda o panorama do caminho que iremos percorrer, a linguagem do teatro de improviso, com seu potencial de realização, aproxima-se da formação docente, pois oferece os elementos necessários à criação de novas

situações. Por essa razão, as técnicas elencadas para o aporte teórico desta pesquisa são os da Viola Spolin como ponto de partida; Ingrid Koudela, no Brasil, bem como Augusto Boal. Escolhemos a autora Viola Spolin pela forma com que os jogos são organizados e sua potência criativa, por meio do Fichário da Viola Spolin. Ingrid Koudela, a tradutora da Viola, trazemos como forma de aproximar o método como processo pedagógico. Para finalizar essa relação, o Teatro do Oprimido surge, em consonância com a prática de Paulo Freire, a fim de construirmos propostas que possam formar uma consciência libertadora nos docentes em formação.

## 2 RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE ATORES: JOGOS TEATRAIS COMO ESTRATÉGIA

Em primeiro lugar, faz-se necessário explicitar qual é o conceito de corpo do professor que iremos desenvolver nesta pesquisa:

O corpo traz uma história, uma espécie de memória, nos tendões, nos órgãos, no padrão da respiração. Memória afetiva dos tempos de infância, memória muscular do desenvolvimento motor nos primeiros anos de vida, e também de cada tombo, cada salto, cada cambalhota, cada dança. (Vianna; Castilho, 2002, p. 25).

O corpo do professor em formação traz uma história, memórias e todos os contornos que o fazem decidir tornar-se educador. É um corpo que, como qualquer outro precisa 'tornar-se' para se expressar e demonstrar o conhecimento que vai adquirir para a área que deseja atuar. De acordo com o livro "O Corpo do Professor", de Ricardo C. S. Alves (2013, p.41), "A comunicação é um intercâmbio de significados onde os sistemas de comunicação têm duas direções: a transformação da realidade e a transformação do sujeito. Aprender seria então, transformar a realidade e transformar a si mesmo."

Nesse sentido, a comunicação como intercâmbio de significados orientados por Alves em torno do corpo do professor, relaciona-se em determinados jogos e estratégias à formação do professor e do ator, embora tenham objetivos diferentes. O professor irá para a sala de aula ensinar. O ator irá encenar para o público. São objetivos diferentes, mas que se relacionam de modo interativo com as plateias, sendo possível fazer o uso dos jogos teatrais como estratégia facilitadora na formação docente.

Nas distinções e aproximações entre o teatro de improviso e a formação docente, ressaltamos que o teatro que se dispõe ao improviso traz a experiência como fundamento preponderante de sua realização. Conforme Viola Spolin (2015, p.3), "Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento com todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo."

Ao registrarmos a experiência integrando as dimensões do saber do corpo, pretende-se aproximar o futuro docente à prática, de tal modo que:

O aluno-ator deve aprender que “como atuar”, assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma da arte. O teatro improvisacional requer um relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças. (Spolin, 2015, p.9).

Observe que para o teatro do improviso, a experiência envolve os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Além disso, proporciona um relacionamento de grupo intenso, do qual emerge os materiais de encenação. De maneira análoga, na educação e no contexto de sala de aula, o professor que desenvolve a todo tempo um relacionamento com os estudantes. Consoante Tardif e Lessard (2014, p.31): “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” Ou seja, a relação do trabalho do professor com o outro é determinante na realização do seu serviço. Desse modo, sugerimos que o desenvolvimento de práticas de expressão e controle dos processos de comunicação do corpo desse profissional seja inserido na formação docente como modo de facilitar a interação entre ele e seus estudantes, pois a relação de interação humana consiste no próprio exercício da docência.

Para elucidarmos as aproximações da formação do ator, com os Saberes necessários à prática educativa constatamos que um desses saberes dialogam com a postura corporal do professor em sala de aula nesse processo.

Assim, concordamos com Bertherat quando afirma que:

Ser professor não supõe que se conheça antes de tudo certo número de coisas sobre si mesmo? Ao apresentar-nos diante de um grupo de alunos expomo-nos não apenas a ser escutados, mas a ser vistos, sentidos e até tocados. Apresentamos o nosso corpo e tudo o que ele revela sobre nossa vida. Se considerarmos os alunos como algo além de máquinas gravadoras de nossas palavras, o trabalho que fazemos terá que ser um **corpo a corpo**. (Bertherat apud Ricardo, 2011, p.70, grifo nosso).

No processo de ‘tornar-se’ professor, é pertinente que os professores das práticas e metodologias de ensino e dos estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas percebam que o desenvolvimento do autoconhecimento do corpo do futuro professor pode ser um processo educacional a ser desenvolvido nos cursos da universidade. Afirmo isso, pois acredito que o professor ao fazer uso eficaz dos seus sistemas comunicativos pode afetar os processos de ensino-aprendizagem dos educandos. Por isso, o corpo a corpo referido por Bertherat requer uma sensibilização, a fim de que esse ‘corpo a corpo’ aconteça. Isso significa aproximar-se do aluno de

maneira individual, poder entendê-lo, de modo que seja uma proximidade não só intelectual, mas física.

Para elucidarmos as aproximações entre as formações de professores e atores a partir dos jogos teatrais como método facilitador do processo, elencamos a pesquisa do Maurice Tardif, a fim de traçar o perfil dos ‘Saberes Docentes e Formação Profissional’ dos educadores(as), partindo da concepção de “experiência vivida”. Em primeiro plano, iremos esclarecer a nossa concepção de ‘saberes’ conforme Tardif:

É necessário especificar também que atribuímos à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências e habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-se. *Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes.* (Tardif, 2002, p.60).

Destarte, nesta pesquisa, os saberes abarcarão os conhecimentos, sem distinção. Isso porque, segundo Tardif, (2002, p.63), os saberes dos professores advêm de várias fontes de aquisição e interação em diversos modos de integração no trabalho docente. Partindo dessa perspectiva, com base na experiência, apresentaremos as características posturais do saber experiencial docente que, normalmente, são constatados nos professores e como esses se relacionam à prática. A constatação a seguir parte da pesquisa dos trabalhos de Raymond et. Al. (1993), de Lessard & Tardif (1996) e Tardif & Lessard (2000), que ocorreram por meio de entrevistas a docentes em etapas distintas da carreira. São características do saber experiencial:

- 1- “O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores”, sendo por meio dele adquirido e demonstrado por meio de rotinas e à “importância que os professores atribuem à experiência”;
- 2- “É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções e problemas e situações peculiares ao trabalho.” Ou seja, a cognição do professor está a serviço da ação;
- 3- “É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre professor e outros atores educativos.” Portanto, traz marcas de relações de normatividade, afetividade e interpretação, meio através do qual recorre à “procedimentos” de interpretação de situações “rápidas, instáveis e complexas”;
- 4- É um saber sincrético e plural, pois não recorre a uma única fonte de aquisição, nem é organizado de maneira coerente. É, ao contrário mobilizado pela prática, de contextos variáveis na esfera profissional;
- 5- É um saber heterogêneo, porque mobiliza formas diferentes de saber, por meio do qual engloba: “modos de vida, carreira, experiência de trabalho”;
- 6- Concisamente, é um saber existencial, o qual é experimentado na prática, “ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha”. (Tardif; Lessard, 2002, p.109).

Os saberes supracitados, a partir da experiência, podem ser provocados pelo método de improviso do teatro na formação de professores como forma de agregar ao período específico na formação em estágio docente, visto que:

Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização da profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (idem, 2002, p.108).

Dessa maneira, os referidos elementos emocionais, relacionais, simbólicos subjetivos e objetivos podem ser despertados nos discentes que cursam as disciplinas de estágio, por meio dos jogos teatrais, os quais já reúnem essas características no própria estrutura do jogo.

Ao propor o jogo teatral em sala de aula, na formação de atores, a postura do professor-diretor de teatro é análoga ao do professor de disciplinas na educação básica, pois ele precisa, à medida em que ensina, verificar se todos ou se a maioria dos atores estão envolvidos, ao passo que respeita a capacidade imediata de cada um. Essas proximidades podem ver verificadas em:

O procedimento para o professor-diretor é basicamente simples: ele deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente a todo momento. O desafio do professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação em cada um. (Spolin, 2015, p.9).

Notemos que o procedimento do jogo teatral remonta uma postura do educador, a qual foi traçada por Tardif, no tópico 1, mencionado anteriormente: “o saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores”; assim, no tópico 2, temos o saber prático, que afirma claramente que a cognição do professor deve estar a serviço da ação, confirmando a relação com a formação em teatro de que o desafio do professor ou líder é ‘certificar-se de que todo aluno está participando’, ou seja, os sentidos ativados em sua plena atenção, conforme Viola Spolin. Além disso, no tópico 3 em Tardif, é apontado o saber interativo, que permite ao professor interpretações rápidas das situações, o que é sugerido por Spolin na citação anterior quando menciona que o professor deve, além de perceber a participação, ‘ativar’ cada aluno

no grupo, 'respeitando a capacidade imediata de participação de cada um'. Em suma, a relação da formação docente com o teatro de improviso é nítida, ao que diz respeito aos procedimentos corporais, intuitivos e físicos que os professores assumem quando ensinam.

Ademais, as semelhanças na constituição dos saberes comuns entre professores e atores não se encerram. Ao que consta nos tópicos 4 e 5, os saberes docentes são sincréticos, plurais e heterogêneos. É sincrético porque não possui uma única fonte de aquisição; plural, porque é variável e heterogêneo, pois engloba "modos de vida, carreira, experiência de trabalho". Quando trazemos esses saberes da prática docente e comparamos aos saberes necessários aos atores, podemos constatar que para cada encenação e personagem que um ator vai representar, ele se apropria de todas essas características para estar em cena e entregar ao público a apresentação. Processos semelhantes ocorrem com os educadores, que mobilizam saberes diversos dos 'modos de vida, carreira, experiência de trabalho' para exercer sua função. Essa mobilização pode ser mais claramente visualizada ao observarmos o Teatro do Oprimido, através do teatro fórum, em que os atores e a plateia rompem com seus limites e constroem as histórias juntos. Essa mesma característica é cotidiana na vida de um educador que está na prática da docência. O educador ensina, e ao ensinar, também constrói histórias com os seus alunos.

No tópico 6, na abordagem do saber existencial, 'que pode ser modelado na prática', aproxima-se do trabalho docente ao teatro do oprimido, visto que no ato de encenação ocorre uma modulação a partir da visão da plateia. A qual já não fica alheia aos fatos representados, mas se apresenta como 'espect.-atores', o que significa participantes da ação dramática. De maneira análoga, assim são os alunos na relação com os educadores. Eles participam do ato de ensino-aprendizagem, em uma relação mútua. Observe como ocorre o teatro do oprimido na experiência prática:

[...] consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu particularmente reprimido, em que aceitou essa repressão, passando a agir de uma maneira contrária aos seus interesses, ou aos seus desejos. Esse momento tem que ter um profundo significado pessoal; eu, proletário, sou oprimido! portanto, o proletário é oprimido! Deve-se partir do particular para o geral e não vice-versa; deve-se escolher alguma coisa que aconteceu a alguém particularmente, mas que, ao mesmo tempo, seja típico do que acontece com todas as demais pessoas nas mesmas circunstâncias. (Boal, 1991, p.174).

A modulação da ação quando ela acontece, o percurso do professor e do ator ao encontrar com os públicos que precisam lidar, são traços em comuns, que refletem ações cotidianas, as quais, de acordo com Tardif, ‘modela a identidade daquele que trabalha’. Tanto atores, como professores, apesar de ambos terem objetivos diferentes na sociedade, intercambiam esses processos. O professor cumpre uma função na escola, que repercute na sociedade. O ator que representa em cena pode gerar ou não uma atmosfera de atitude reflexiva a depender dos objetivos da obra encenada, de como ela pretende afetar. Entretanto, fatos comuns, como projeção de voz, o corpo a corpo, são saberes que coincidem com a prática docente. Em consequência dessas relações de semelhanças, inserir o corpo do professor na formação docente, ainda na graduação, pode estimular a potência criadora dos sujeitos em formação, porque o jogo teatral engloba a ativação dessas particularidades físicas do ser humano.

## 2.1 O corpo do professor na formação docente

### **As contradições do corpo**

Carlos Drummond de Andrade

Meu corpo não é meu corpo,  
é ilusão de outro ser.  
Sabe a arte de esconder-me  
e é de tal modo sagaz  
que a mim de mim ele oculta.

Meu corpo, não meu agente,  
meu envelope selado,  
meu revólver de assustar,  
tornou-se meu carcereiro,  
me sabe mais que me sei. [...]

Nos poemas sobre o corpo, do Carlos Drummond de Andrade, revelam-se as grandes contradições da existência de nossos corpos. Existimos e nosso corpo sempre se refletirá frente às diferenças de outros corpos. E mais: o nosso corpo vai nos esconder de nós mesmos. Cogita-se: o que nosso corpo sabe de nós que ainda não sabemos? Por isso, Drummond nos diz que o corpo “me sabe mais que me sei”.

Quantas contradições podemos encontrar em nós e em nossos corpos? São perguntas subjetivas, as quais podem e devem levar aprendizes de ser ao autoconhecimento. O corpo é esse espaço que existe no tempo e que carrega em si

histórias, sentimentos, cheiros, memórias, líquidos, cicatrizes e tudo aquilo que nos torna capazes de desempenhar ações sensíveis. Há conhecimentos do nosso corpo que aprendemos sozinhos e com os outros. Então: por que pensar sobre o corpo de quem ensina?

Pensar o corpo de quem ensina não é, infelizmente, um aspecto que a maior parte das pesquisas educacionais que se detém a estudar os processos e práticas educacionais que envolvem a formação de professores. Por isso, pensar o corpo do professor, na sua primeira etapa de formação docente, que é na graduação, na disciplina de estágio supervisionado, consiste em uma preocupação valiosa, a qual potencializa o entendimento do professor em formação como um sujeito completo, nas suas competências intelectuais e físicas.

Desse modo, elencamos dois aspectos fundamentais para a necessidade de inserção do corpo do professor na formação docente em estágio supervisionado. Dos aspectos sobre os quais discorreremos, são eles: 1 - a postura do professor ao longo do tempo. Para elucidar o primeiro tópico, recorreremos à história da profissionalização docente no Brasil, para entender o perfil do professor que se pretendia formar, até chegarmos aos perfis que hoje são esperados no contexto educacional.

Em primeiro plano, o processo educacional no Brasil iniciou com a catequese pregada pelos jesuítas, por meio do qual assegurou a catequização dos índios, referente a um período de 210 anos na história brasileira. As primeiras tentativas de separação dos preceitos religiosos para uma educação ofertada pelo estado, não obtiveram tanto êxito, as quais se relevaram pela inserção da educação enciclopédica, por meio das reformas pombalinas. No contexto supracitado, inicia-se as primeiras organizações para o exercício da profissão docente no Brasil.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob um controle do estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e valores originais da profissão docente: **o modelo do professor continua muito próximo do padre.** (Nóvoa, 1995, p.15, grifo nosso).

No percurso histórico da formação docente no Brasil, a imagem de referência na docência que prevaleceu foi a do 'padre': uma visão espiritualizada e moralmente ligada às ideias de comportamento religioso. Um ponto relevante que deve ser

observado é que o teatro serviu de metodologia para que os indígenas fossem catequisados. Porém, nesse trecho da história da profissão docente no Brasil, não temos ainda, no início da formação de professores, métodos formativos e estratégias que pudessem se voltar apenas para a prática docente. E por essa razão mencionada, a imagem do docente era a mais próxima possível do padre, o que atendia à moralidade da época.

A imagem do professor 'padre' e a função docente no Brasil ainda não era especializada, ou seja, não tínhamos uma preocupação com a formação docente, além de que era uma ocupação secundária, como se verifica no trecho:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (Nóvoa, 1995, p. 15-16).

Dessa forma, com a democratização da escola, a demanda de estudantes encaminhou mais profissionais para a sala de aula, contexto que se verificou no século XIX, XX e continua se expandindo, embora tenhamos avançado no que concerne à formação de docentes, em que os saberes que devem ser adquiridos por eles e sua autoimagem, são pontos de crítica que podem colaborar no progresso da formação para professores. São problemas e críticas dessa formação:

[...] os professores aprendem pouco conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia. [...] na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de concepções de mundo. [...] o professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como fazê-lo. Os professores dos professores têm diplomas de pós-graduação, mas, em sua maioria jamais ensinaram o que os alunos irão ensinar. Diante disso, os professores entram em sala de aula sem a devida preparação. (Castro, 2009, p.161).

Os professores que formam outros professores, além dos conteúdos programáticos, possuem a missão de antecipar aos futuros docentes quais problemas e realidades que podem encontrar em sala de aula. Os contextos são diversos e as situações complexas, as quais podem ser caracterizadas como: situações de conflitos em torno da diversidade; violência na escola, e na sala de aula de forma mais

específica; o avanço desenfreado da tecnologia que insere o professor em situações de ‘competição’ com os meios tecnológicos, visto que os estudantes que estão no universo virtual são estimulados por conhecimentos que privilegiam saberes não previstos nos currículos. Assim, é preciso criar estratégias que funcionem como intercâmbio e fortalecimento para a formação de professores.

Das situações caracterizadas no parágrafo anterior, Morin apud Ricardo (2001, p.54) descreve:

Nossa universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas pré-determinadas, portanto, artificialmente delimitadas, enquanto uma boa parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque de problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (Morin apud Ricardo, 2001, p.54).

Morin apresenta um aspecto importante da nossa pesquisa que diz respeito a integração dos saberes empíricos, oriundos da prática, em contextos formativos. Isso porque, às vezes, a segmentação das disciplinas distancia o estudante da relação reflexiva com a prática. E com essa distância, é provável que se tornem recorrentes formações docentes que não captem problemas do cotidiano escolar, os quais *o corpo do professor* precisará intervir, seja com a voz, a postura, as regras e todas as suas maneiras de interagir. Por exemplo: uma das posturas que defendo e partilho sobre que tipos de conhecimentos que são exigidos hoje dos docentes, são as definidas por Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 1983, p. 43).

Na interpretação detalhada da postura do professor dos séculos passados e do que é esperado hoje da profissão docente, temos a mudança nos modos de pensar da sociedade, que recorre à superação de desafios constantes, na compreensão da diversidade, de soluções contra a violência, do uso inadequado das tecnologias, entre

outros problemas. Todos os problemas citados colaboram com um novo perfil docente, o qual requerem de seus corpos uma nova postura:

Os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de saberes de conhecimentos estáveis ou instáveis e de uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias, em professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados. (Tardif; Lessard, 2014, p.145).

Diante das novas exigências do fazer profissional, é necessário que sejam criadas estratégias formativas que ofereçam ao professor em formação o desenvolvimento de suas potencialidades, a fim de que ele possa adquirir uma consciência flexível, que atenda às demandas deste tempo<sup>1</sup>.

Em segundo plano, com base nas pesquisas de Tardif (2014), define-se, portanto, três perfis de professores deste tempo. São eles: o tecnólogo do ensino; o prático reflexivo; ator social.

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro das reformas norte-americanas. Ele se define por possuir competências de perito no planejamento de ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica. (Tardif, 2014, p. 302).

O tecnólogo prioriza os conhecimentos mais científicos possíveis. Baseia sua ação em pesquisas, aplica métodos já existentes e verificados. Busca o desenvolvimento o chamado “ensino estratégico”, voltando-se para o ‘desempenho e eficácia’ dos objetivos escolares. Já o prático reflexivo apresenta outro perfil:

O prático reflexivo está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito. Embora possua um sólido repertório de conhecimentos, o prático é visto muito mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo: sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba também uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão sobre aquilo que shön (1983) chama de problem setting (em oposição a problem solving), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências do trabalho. (Tardif, 2014, p. 302).

---

<sup>1</sup> Neste ponto da pesquisa, cabe mencionar que a BNCC, (Base Nacional Comum Curricular), não dialoga com a maioria da realidade das escolas brasileiras e exige que os professores despertem competências e habilidades nos alunos que, infelizmente, estudam em escolas em contextos desiguais de oportunidades de ensino-aprendizagem. Esse fator recai sobre a formação docente, pois os professores são verdadeiros ‘artistas do improviso’, para exercer o trabalho em situações, muitas vezes, adversas.

O perfil do professor prático reflexivo, segundo Tardif, comumente é guiado pela intuição e seu pensamento, por meio dos quais se torna um profissional capaz de se adequar ao que pede o contexto. É considerado um profissional de alto nível pela capacidade de lidar com situações problemáticas, criando soluções eficazes para elas. Outro perfil do profissional docente de hoje é o ator social:

Enquanto ator social o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. (Tardif, 2014, p. 303).

O professor como ator social não é comum em países com modelos industriais avançados, mas é comum na América do Sul, local em que a figura do Paulo Freire se perfaz como modelo diante da necessidade de serviço às pessoas oprimidas em razão das estruturas econômicas. Esse último modelo, traz valores de emancipação social, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Os modelos construídos por Tardif foram possíveis de serem elaborados a partir de pesquisas que se voltam para o local de trabalho dos professores: a escola. Não queremos engessar a nossa proposta em apenas um perfil a colaborar. O que pretendemos é demonstrar que a postura de interações corporais do professor se modificou, junto a isso, a imagem que temos desse profissional. Ao longo da nossa pesquisa, abordamos diversas dimensões desses perfis apontados pelo Tardif, pois acreditamos em uma formação docente plural, heterogênea, construída por valores de sensibilidade e liberdade.

Em suma, neste tópico da dissertação, apresentamos um breve recorte da postura do professor no início do processo de constituição da docência no Brasil e da figura espiritualizada de padre, a fim de demonstrar que, apesar dos avanços na formação docente, a postura do professor precisa atender aos novos fatos que se refletem nas salas de aula, os quais podem se voltar para a indisciplina, violência, usos inadequados da tecnologia, entre outros que caracterizamos. O contraponto da postura do professor em séculos passados para o que entendemos hoje, insere o *corpo dele* no processo de constituição profissional, que passa a atuar e ser representado de outra forma, pois os problemas da sociedade que se espelham nas escolas são outros. Desse modo, pensar o corpo de quem ensina é compreender a escola atual e obter a consciência de que o professor não é mais aquele ser

constituído apenas de ideias formais, conhecimentos estáticos. Hoje, é urgente que se forme professores que através da constituição integral das suas habilidades, possam transformar a si mesmos e aos alunos. Portanto, métodos que trabalham o corpo, como os jogos teatrais, possuem enorme relevância, principalmente para que os novos profissionais consigam se formar e entender o papel que representam no local de trabalho e socialmente.

## **2.2 Os jogos teatrais na formação docente: relações de experiências e criatividade**

Antes de iniciarmos a análise da experiência com os jogos teatrais na disciplina de Estágio Supervisionado, História, UEPB, Campus III, Guarabira, iremos discutir detalhes acerca das concepções do jogo teatral que trabalhamos. Após definir a ordem a que pertencem os jogos desta pesquisa, abordaremos o conceito de experiência que fundamenta a problemática na qual atuamos, que consiste em atenuar a ausência de experiências sensíveis no estágio supervisionado por meio do jogo teatral; e ao final desta seção do texto, discorreremos sobre a criatividade. Dessa forma, 1- os jogos teatrais, 2- o conceito de experiência e 3- criatividade são elementos constituintes desta dissertação.

## **2.3 Os Jogos Teatrais**

O Jogo Teatral faz parte das metodologias do teatro e consiste em estruturas que se baseiam em regras para realização da ação dramática por meio do improviso. Nesta pesquisa, propomos determinados jogos, que foram selecionados e recriados para colaborar também com a formação docente. Para realização da proposição do jogo teatral na formação docente, partimos dos conhecimentos de teatro da Viola Spolin, Ingrid Koudela e Augusto Boal. Optamos por recriar os jogos da Viola Spolin pelo seu caráter organizacional, ou seja, a maneira pedagógica com que eles se organizam, que agregado ao trabalho da Ingrid no Brasil são caminhos pertinentes para o desenvolvimento das habilidades do fazer teatral que coincidem com a prática docente, as quais definimos por Tardif, na relação da experiência e postura profissional do professor.

Primeiramente, apresentamos a perspectiva do Jogo através da proposição da Viola Spolin (2010, p.03): “Se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”. Para o jogo de improviso da autora, o ambiente e as condições que propomos através dele, funcionam como aspectos que podem nos ensinar.

Na formação docente, o ensino-aprendizagem comumente é aproximado à prática de sua realização para que adquira lógica perante o professor em formação. Nesse sentido, é plausível que as técnicas de improviso antecipem ao docente, na primeira fase de sua formação, que é a Universidade, que entrar em contato com estratégias potencializadoras de seus saberes pode influenciar diretamente na prática. Isso porque, o improviso, relaciona-se com a prática docente já que o professor, ao entrar na sala de aula, precisa mobilizar conhecimentos, imprevisíveis, de si e dos outros para atuar como profissional no ambiente. Assim, observa-se no que afirma Spolin:

“Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes em momentos como este, precipitamos por uma crise, perigo ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender”. (Spolin, 2010, p.3,4).

Assim como o ator, um professor também se prepara para o desconhecido. Enquanto o ator entra em cena para representar, um professor entra na sala de aula para ensinar. Entretanto, o fato de envolver-se no ambiente, com pessoas diferentes, histórias de vidas diferentes e precisar expressar-se para comunicar a sua disciplina, o professor utiliza aspectos do seu intuitivo, do físico e do intelectual semelhantemente ao ator, isso ocorre de modo indissociável. Em outras palavras, um professor faz uso de seus conhecimentos intelectuais, suas possibilidades físicas (corpo), do seu saber experiencial e intuitivo no ato do ensino-aprendizagem. Todos os conhecimentos descritos por Spolin são decorrentes do uso do corpo. É o corpo que interage, que sente, que transmite as ideias, o que identificamos no corpo do professor ou do ator.

Ao relacionarmos o corpo desses sujeitos sociais: professor e ator, e a relação dos métodos que dialogam com seus respectivos corpos, apresentamos a clareza com que jogos teatrais podem fortalecer o processo de formação de ambos, inclusive ao propor o 'estranhamento', que é o contato com uma situação 'imprevista' a qual permite uma compreensão profunda da realidade, ao passo que esse estranhamento nos desvia de comportamentos condicionados. Ou seja, se o jogo teatral para o ator pode possibilitar essa consciência corporal e alertá-lo sobre uma realidade nova, com profundidade, é provável que o jogo, quando utilizado pelo professor que forma outros professores, também agregue em sua percepção, sobre os hábitos, a rotina e o mundo. Verifica-se o princípio da corporeidade em:

O princípio da corporeidade, como fator determinante de processos de percepção e aprendizagem, propõe que os procedimentos para atingir o estranhamento se iniciam no plano sensorial, com vistas ao descondicionamento de atitudes e ações, que se fizeram rotina, e de hábitos de percepção que se tornaram automatizados. Cumpre acrescentar que o jogo pode contribuir de forma decisiva para o rompimento de comportamentos condicionados. (Koudela, 1992, p.72).

O rompimento de comportamentos condicionados a que Ingrid se refere advém do jogo teatral, que por sua vez, aproxima o ator do âmbito das realizações sociais, e pode aproximar equitativamente o professor, do social, no plano sensorial, bem como nas atitudes e ações de forma mais lúcida. Para caracterizar o referido contexto, basta que pensemos a rotina de apresentação de um espetáculo teatral e a entrada de um professor na sala de aula. O trabalho de ambos inicia antes do momento de realização. O ator prepara o corpo, estuda e aprende o texto no processo, ensaia; O professor organiza sua aula, estuda, assim como o ator e 'ensaia' também como pode o seu método, seja no plano mental ou à medida que se dirige ao espaço da aula. Às vezes cada profissional, seja ator ou professor, possuem estratégias próprias, subjetivas, as quais são difíceis de definir e possuem uma relação direta com os saberes experienciais que apresentamos no início através do Tardif. Mas os dois profissionais se preparam bem antes para encontrar o seu público, com o qual interagem. Trata-se de profissões de caráter interativo. O fio condutor da interatividade em sala de aula, revela-se em:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas são apenas alguma coisa que o professor faz, mas que constituem, por assim

dizer, o espaço - no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. [...] ensinar é um trabalho interativo. (Tardif; Lessard, 2014, p. 235).

Da necessidade de conscientização dos professores em formação sobre a potencialidade de seus corpos como interação, no que concerne a função social do educador, este trabalho buscou nos jogos do teatro do oprimido, do Augusto Boal, exercícios e jogos que juntos do trabalho que fizemos recriando os jogos de Viola e da Ingrid, pudessem demonstrar o poder que o teatro possui, ao transformar contextos. Além disso, o Teatro do Oprimido intervém na sociedade e conduz pessoas em situações de opressão a se tornarem protagonistas, característica que encontra a visão freiriana, no que diz respeito à prática libertadora.

O corpo para Augusto Boal (1975, p.131): “... a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, [...]. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo para poder depois torná-lo mais expressivo”. Entretanto, incluir o corpo como meio de interações não é comum nos currículos de graduações na formação docente. Compreende-se desse cenário a ausência de experiências que permitam ao docente o contato com o seu corpo, ouvindo cada parte dele, reconhecendo suas possibilidades e limites. No teatro, por exemplo, sobre a conscientização corporal, Boal (2008, p.294) justifica a importância do exercício: “O exercício consiste precisamente em estimular as partes adormecidas de cada um para melhor compreender tudo o que é inerente ao ser humano.” Se fizermos uma releitura da afirmação dele, trazendo para a prática docente, quais exercícios temos que possam colaborar *com o corpo do professor* na sua formação e prática? Quase nenhum trabalho acadêmico se destina à questão. Em razão da falta de referências que pensem *que corpo é esse que ensina*, o jogo teatral abre portas para a experiência que reflete e oportuniza ao professor em formação o contato consigo e, em consequência, com o cotidiano no qual irá desenvolver sua profissão, a partir de suas possibilidades interativas.

## **2.4 O conceito de experiência**

Com o perfil de saberes docentes que elucidamos nesta pesquisa através de Tardif (2014) no início do texto, esta dissertação apoia-se no conceito de experiência do Walter Benjamin, porque visualizamos que poucos currículos de formação de

professores priorizam os saberes da experiência na formação docente. Castro (2009) e Morim apud Ricardo (2021) descrevem determinadas fragilidades na formação inicial dos professores. O primeiro, como citado no início desta dissertação, afirma que há, nas universidades, um excesso de aulas teóricas que não refletem a prática, levando os docentes sem a preparação devida para a sala de aula. Morim, por outro lado, ressalta que a universidade forma especialistas, mas que há uma distância entre o que se ensina na sala de aula e o que se aprende nas universidades. Para nossa visão, as fragilidades apontadas pelos autores não devem ser analisadas de forma generalizada, nem mesmo retirar a credibilidade das instituições que formam os nossos professores. Pelo contrário, o que pretendemos é demonstrar que é válido obtermos outras estratégias metodológicas que aproximem os professores em formação de si mesmos, para que possam alcançar os saberes necessários à prática educativa como define Tardif, através do modelo de experiência e perfil profissional que estrutura nossa percepção. Ou seja, há uma perda social no valor das experiências cotidianas, a qual se define por Benjamin:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (Benjamin, 1933, p.118).

A pobreza de experiência descrita pelo autor é um aspecto que buscamos minimizar, com a proposição do Jogo Teatral na UEPB, no Curso de História, em Estágio Supervisionado, Guarabira – Paraíba. Em outros termos, não pactuamos com a ideia de que o estágio docente seja apenas realizado de forma burocrática nas escolas, ou que os alunos não possam experimentar conhecimentos diversificados dos que estão habituados para que possam se formar professores. O Jogo teatral surge como alternativa para colaborar com a formação de professores na disciplina de estágio.

A experiência realizada com os Jogos Teatrais em Guarabira nos permitiu analisar o corpo dos docentes em formação com base no conceito de experiência através do Benjamin, a memória e a arte de narrar na prática. Com a modernidade, o excesso de informações que não se convertem em experiência é um problema que afeta as salas de aula, pois diante desse excesso, infelizmente, não resta tempo para experimentar, narrar histórias sobre si, sobre os outros, partilhar saberes da

experiência e até mesmo construir outras memórias. Esta dissertação, como resultado da pesquisa-ação, traz a nossa experiência ao aplicar os jogos teatrais na formação docente. No decorrer das narrativas englobadas neste texto, as quais foram produzidas pelos próprios alunos e que são analisadas, combatemos a chamada ‘atrofia das experiências’, que para o Benjamin consiste em:

Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-los aos ouvintes como experiência. (Benjamin, 1989, p.107).

Desse modo, ‘os narradores’ desta pesquisa, com o jogo teatral, não são apenas a orientanda e o orientador, mas são também os envolvidos na experiência, ou seja, os alunos. Além disso, cada percepção da experiência assume um ponto de vista diferente, por meio de relatos, fotografias e vídeos, visto que os corpos dos professores em formação possuem histórias e memórias distintas, as quais optamos por uma visão sensível que dialogue com suas vidas, convertendo em experiência, através do jogo teatral.

## **2.5 Criatividade**

As relações entre o corpo, jogo teatral, experiência e criatividade coexistem, porque constituem elementos que juntos integram o que chamamos de experiência sensível. Nos jogos propostos na disciplina de Estágio em História da UEPB, realizamos a união entre o plano de curso da disciplina com os jogos teatrais. Nesse processo, buscamos ativar a criatividade dos futuros docentes, para que eles pudessem transformar suas percepções em realidades concretas. Com a atitude de promover estruturas criativas, desenvolvemos o ‘aprendizado estético’, o qual, para Viola Spolin:

O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (Spolin, 1986, p. 20).

O aprendizado estético 'é o momento integrador da experiência', porque ele sempre irá produzir um novo conhecimento a partir da percepção individual de quem se desenvolve. Explicando mais claramente: quando aprendemos por meio da arte, o aprendizado artístico é transformado em experiência. Primeiramente, ao apresentarmos o jogo teatral aos professores em formação, transmitimos a autoconfiança que se traduz nas palavras de Spolin (2015, p.5) "Todos são capazes de atuar em um palco." Em nossa leitura, com os jogos teatrais na formação docente, o palco é a sala de aula, local onde encontramos educandos com inquietações, medos, coragens, alegrias, histórias tristes e felizes. É neste local: escola, que, além de ensinar, os professores poderão construir experiências com os alunos. E para a construção das novas histórias e experiências, precisamos fazê-los entender que não precisamos ter medo de experimentar. É válido destacar que o jogo teatral possibilita o refazer, o experimento. Um exemplo claro dessa reformulação da realidade é o teatro do oprimido, em que os participantes opinam e realizam o que deve acontecer na cena. Reformular a realidade implica no desenvolvimento da criatividade como processo. Assim, da rotina escolar, o professor sempre conduz o trabalho pensando na modificação da realidade ao ensinar. Fazer com que os alunos aprendam e demonstrem o que aprenderam é essencial no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, por Evanildo Bechara (2011, p 378), a palavra Criatividade significa "1. Capacidade de inventar, de criar, de inovar, de conceber na imaginação. 2. Qualidade de quem ou do que é inovador, original". Em referência à criatividade que despertamos com os jogos teatrais na experiência na disciplina de estágio do curso de História da UEPB, os processos criativos ocorreram com as regras que estruturam os Jogos, as quais serão apresentadas no decorrer da dissertação. Em síntese, a criatividade é um elemento indispensável à constituição do jogo teatral na formação de professores, principalmente porque propomos os jogos que possuem estruturas que colaboram com a formação docente, mas as ações são realizadas pelos envolvidos, em nosso caso, os estudantes de licenciatura em História da UEPB.

O ser criativo, que se propõe a leituras de mundo diversas adquire naturalmente a capacidade de autoconstrução. Desse modo, problematiza-se:

Se o professor não tem sua própria imagem corporal bem organizada, será difícil confirmar ou ajudar a construir nesse sujeito (aluno), uma

aprendizagem sobre sua imagem ou mesmo sobre um sujeito. Daí, se um professor não se trabalha ou não se conhece minimamente, como ajudar o aluno? (Alves, 2011, p.33).

Na formação docente, ao unirmos a dimensão teórica à prática do estudante de licenciatura, é pertinente que a construção de si mesmo enquanto profissional seja pensada. ‘Que imagem de mim enquanto profissional desejo transmitir aos meus alunos?’ ‘Quais são as minhas motivações enquanto estudante de licenciatura?’ Esses dois questionamentos, no exercício da experiência na formação docente, deveriam acompanhar os estudantes em todas as disciplinas, mas com especial dedicação no estágio. Isso porque ser professor implica diretamente na percepção de si para interagir com o outro.

Com efeito, o trabalho docente se dirige para e sobre outrem, um outro coletivo, com o qual o professor precisa contar para realizar suas tarefas, ou seja, sua aula. Da mesma maneira que o professor **cria seus próprios instrumentos**, cabe a ele enquadrar seu objeto de trabalho [...]. (Tardif, Lessard; 2014, p.180, grifo nosso).

Observe que Tardif e Lessard conseguem captar o aspecto criativo do docente. Ou seja, ele realiza as suas tarefas e é criador de seus instrumentos. Criar é um ato recorrente na ação docente, igualmente como criar a si mesmo como profissional poderia ser uma preocupação mais recorrente nas licenciaturas. A nossa sugestão criativa para o trabalho de formação dos professores perpassa pela seguinte percepção:

*Na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados: o terapeuta, o professor, o trabalhador de rua põem em atuação sua personalidade no contato com as outras pessoas com quem trabalham, e estas os julgam e os acolhem em função disso. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo. (Tardif, Lessard; 2014, p. 268).*

Evidencia-se aspectos notáveis no que diz respeito à criatividade: a pessoa/personalidade do docente como tecnologia do trabalho, ou seja, a sua forma de ser pode funcionar como um meio/uma tecnologia de seu trabalho na prática; além de componentes subjetivos que são criados no ato de ensino-aprendizagem. Tardif e Lessard apontam: ‘o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc.’ como elementos que surgem do trabalho interativo docente. Assim, nosso trabalho realizado com a turma de estágio supervisionado na UEPB possui uma

dimensão sensível e subjetiva da formação docente, visto que nosso objeto de trabalho é o corpo do professor como interação por meio dos jogos teatrais. Apesar das estruturas em que baseiam as interações dos jogos teatrais, sobressaem subjetividades, a personalidade dos participantes, como elementos próprios da pesquisa-ação e do empirismo da prática. Por conseguinte, a dimensão criativa também englobará o *emocional labor*, que se define:

[...] o emocional labor requer um trabalho que ultrapassa as capacidades físicas e mentais, pois exige um forte investimento afetivo do trabalhador. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se de certo modo um instrumento de trabalho; nesse sentido, ela é um componente tecnológico das profissões interativas. (Tardif, Lessard; 2014, p. 269).

Por reconhecermos a profissão docente pelo seu aspecto criativo e afetivo, a tecnologia emocional definida pelos autores será parte integrante de nossos relatos e práticas no decorrer do texto. Essa abordagem reflete-se de modo que “Essa tecnologia emocional se traduz em posturas físicas, maneiras de ser dos alunos.” (Hochschild apud Tardif, Lessard; 2014, p.269).

Em síntese, neste trecho da pesquisa esclarecemos os fios condutores da parte prática da nossa pesquisa. São eles: o jogo teatral, o conceito de experiência e a criatividade como dimensões constituintes desta dissertação. Essas concepções norteadoras permitirão leituras sensíveis da aplicação das oficinas pela característica empírica do nosso método, pesquisa-ação e pela modulação dos sujeitos em nosso campo de atuação. No próximo capítulo, apresentamos, com base nessas concepções apresentadas, a experiência com os jogos teatrais na disciplina de estágio supervisionado no curso de história da UEPB.

### **3 A INTEGRAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS TEATRAIS EM TURMAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UEPB, GUARABIRA – PE, CURSO DE HISTÓRIA**

A palavra “integração” no Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 730) significa 1. Ato ou efeito de integrar(-se); incorporação. Às vezes, precisamos retomar o sentido das palavras para explicitar as ideias de forma eficaz.

Em consulta rápida aos programas de formação docente, percebe-se como são raros os programas que pensam o Corpo do Professor como instrumento e canal de comunicação para o cumprimento de sua função. Dessa falta de integração, formamos professores mais de forma teórica, mas que possuem uma linguagem corporal com pouco controle de expressões gestuais. Para elucidar as problemáticas em torno dessa questão, Ricardo C. S. Alves, descreve uma cena bem comum na carreira docente (2013, p. 62):

A mensagem que os conteúdos da aula devem passar ao aluno, precisa ter uma roupagem como, por exemplo: o movimento do professor à frente dos alunos. Professores não percebem que ficam muitas vezes paralisados em um lado da sala e o que isso pode causar ao aluno, ou mesmo pode parecer que o professor dá mais atenção ao público de um dos lados da sala de aula. (Alves, 2013, p.62).

Esse problema descrito permite que nossos estudantes entendam que apenas um grupo “privilegiado” merece a atenção do professor. Por essa razão, devemos ter a consciência corporal para sermos capazes de dirigir nossa fala e intenções com mais equilíbrio para sala de aula. Há professores com muito saber, porém apresentam dificuldade de se comunicar. A respeito dessa questão, Antônio Nóvoa defende que o professor precisa se comunicar bem, ao considerar que a comunicação é a chave para construirmos uma educação de qualidade:

Chego, assim, à minha terceira condição da cidadania, mais comunicação. É certo que as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho, conduzindo a enormes equívocos. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário comunicar para fora da escola. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais. (Nóvoa, 2009, p. 67).

Comunicar-se bem com os alunos, e com a sociedade, é indispensável na carreira do professor. Hoje, com a constante ascensão das redes sociais o discurso de autoridade foi retirado da nossa categoria, pois o capitalismo autoriza os que demonstram poder por meio do dinheiro. É necessário e urgente que a comunicação do professor com seus iguais e com a sociedade seja reestabelecida como papel de autoridade de saber e de cidadania.

Outra falácia recorrente nos corredores das Escolas é que a Universidade, a licenciatura, não forma integralmente o professor, sendo ele obrigado pelo campo de trabalho a se autoformar, como se os conhecimentos teóricos da Universidade não fossem suficientes para que ele se sinta formado. Nesse sentido, depreendemos que as teorias são a base para a tomada de decisões mais inteligentes em sala de aula, enquanto as ações não são o foco das Universidades, mas sim o conhecimento intelectual. Antônio Nóvoa no ensaio intitulado de “Professores – Imagens do Futuro Presente” enfatiza as problemáticas sociais que assolam a vida escolar, as carreiras dos professores e suas formações. De toda leitura atenta, o professor expressa que:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. (Nóvoa, 2009, p. 27).

A essa pobreza de práticas, relacionamos ao pensamento de Walter Benjamin quando discorre no seu texto sobre a Pobreza de Experiências que são desencadeadas na Modernidade. O professor Nóvoa afirma que temos um consenso com ideias semelhantes sobre o que deve ser a formação da escola e dos educadores, mas faltam ações. Ao que se apresenta, queremos uma escola em que os educandos sejam capazes de aprender, o que se torna um caminho difícil ao considerarmos que a instituição escola abraçou lutas e causas que ela, sozinha, não pode resolver.

Nesse caminho, temos a formação dos professores, a qual Antônio Nóvoa organiza:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe,

do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Nóvoa, 2009, p. 14).

No Brasil, a aproximação prática entre o docente em formação e os professores que formam para essa profissão acontece no estágio supervisionado. Normalmente, são duas ou três cadeiras de estágio por programa: uma de observação escolar e outras de regência em sala de aula. Observamos que há pouca literatura que possa conduzir o professor ao estágio supervisionado e, às vezes, as aulas se resumem às frequentes explicações das fichas de preenchimento do estágio. Ou seja, documentações comprobatórias.

Ao constatar essa lacuna, apresentamos o produto desta pesquisa, o qual consiste em um Guia com os jogos teatrais recriados a partir da Viola Spolin, do trabalho da Ingrid Koudela, bem como Augusto Boal, destinados à Formação de Professores. O trabalho foi construído com base na minha experiência pessoal e profissional com as técnicas dos jogos teatrais, como também a experiência que juntamente com o professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno tivemos nas turmas de Estágio Supervisionado do Curso de História em Guarabira. Desse modo, iniciaremos a narrativa das experiências com a caracterização do espaço de trabalho formativo, a partir de dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresentamos, a seguir, o Município de Guarabira, local onde realizamos os experimentos.

O Município de Guarabira está localizado no interior da Paraíba, situado à distância de 98 quilômetros da capital João Pessoa e a 100 quilômetros de Campina Grande. Conforme os dados do IBGE (2021), possui uma população estimada em 59.389 pessoas, sendo no último censo contabilizados 55.326 habitantes. Sua densidade demográfica é de 333,8 hab/km<sup>2</sup>. O quadro econômico da cidade (IBGE, 2020) apresenta 1,4 salário mínimo por pessoa. Na área educacional, são 488 docentes atuando no Ensino Fundamental e 237 no Ensino Médio, dados de 2021. Guarabira possui 51 escolas de Ensino Fundamental e 11 de Ensino Médio. O PIB da cidade é de 17.860,46, com o IDH de 0,673, dados de 2020. No cenário local predomina a Caatinga, vegetação do Agreste Paraibano.

Cabe destacar que a intervenção desse projeto se realizou na UEPB – Campus III, Centro de Humanidades – Guarabira. A escolha da instituição ocorreu como possibilidade de retribuir a oportunidade de realizar esta pesquisa, sob orientação do

Professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno, o qual é orientador e coautor desta dissertação, por pensar nos detalhes junto comigo e, inclusive, fazendo intervenções práticas nos encontros.

As realizações das oficinas aconteceram a partir do dia treze de maio de 2022, com a turma de Estágio em História. No primeiro encontro, organizamos uma ficha explicativa, através da qual apresentava a contextualização do trabalho a ser realizado. Com base nos tópicos, conversamos sobre o teatro no mundo e sua chegada no Brasil (objetivos), bem como a relação dessa arte com a educação brasileira. Depois, apresentamos a problemática em torno deste projeto que é a pobreza de experiências, e os jogos teatrais como proposta de atenuar a problemática na formação docente.

Na ocasião, haviam poucos estudantes na sala, pois o retorno pós-pandemia ainda caminhava a passos lentos. Todos participaram. A aula Oficina moldou-se na seguinte sequência: em círculo, a proposição de uma aproximação por meio do olhar. Todos se aproximam e se olham em detalhes, com duas vezes de repetição. O nome desse jogo supracitado é “Entreolhares” e está no nosso Guia. Seguiram-se: alongamento corporal, formação de base física, ou seja, alinhamento corporal; caminhada no espaço com as diversas instruções dos jogos da Viola Spolin recriados à formação docente; jogo do espelho e variações; jogo do “quem? onde? o quê?”.

**Fotografia 1** – O jogo



Fonte: registro da autora.

**Fotografia 2** – Intervenção do professor orientador



Fonte: registro da autora.

Nas imagens: “Jogo Teatral: Quem? Onde? O quê?”; Coparticipação do Orientador Professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno.

Cabe destacar que neste momento da atividade o professor Dr. João. B. G. Bueno explicou para os alunos a intencionalidade de cada jogo relacionando o

exercício proposto com a prática docente em sala de aula. A intervenção do orientador no processo permite a menção da microcrônica do escritor uruguaio Eduardo Galeano, que diz assim:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 2000).

A imagem construída pelo autor no texto literário remete a experiência de orientação que foi acompanhada pelo professor Dr. João B. G. Bueno. “Descobrir o mar” e “Pai, me ensina a olhar!” no sentido do texto faz compreender a relação paternal, contudo, podemos expandir essa metáfora e trazer ao processo de ensino-aprendizagem ao analisar que se propor a um caminho de conhecimento significa ver as circunstâncias e fatos de outro modo. É preciso que saibamos olhar além do que vemos. O mar, em sua metáfora, possui bem mais segredos e mistérios quando o olhamos por dentro. Revirar o mar com o olhar para vê-lo, era necessário. Nesse trajeto, entendemos os jogos teatrais da Viola Spolin muito além do que estratégias de ensino. A estrutura dos jogos possui *um insight* consubstancial, o qual pode nos conduzir a processos profundos de nós mesmos, na relação com o outro.

Nesta primeira experiência com o uso dos jogos teatrais na formação docente, iniciamos com a abordagem do olhar, por meio do jogo “Entreolhares”, pois acreditamos que os professores precisam olhar para os seus alunos, olhar para seus olhos. Em sala de aula, o professor funcionará como um ‘leitor de situações’:

[...] os professores são interpretes do que acontece em classe. Essa atividade de interpretação, contudo, não se limita aos programas. Os professores precisam, continuamente, “ler e interpretar” a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações, etc. [...] Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um “leitor de situações”. (Tardif; Lessard, 2014, p. 250).

Por ser esse leitor de situações, o professor ao ter como experiência o jogo teatral “entreolhares” saberá que uma das primeiras tarefas a se fazer no ambiente

escolar é ‘olhar’: fazer uma leitura do estado das pessoas no espaço, suas emoções, a percepção de como o ambiente está e como podemos agir diante dos contextos.

Logo percebemos todos os alunos empolgados, jogando. Ficou a lição de que, em partes, nunca deixamos de ser “a criança” que somos; às vezes, não conseguimos oportunidade libertadora – sem julgamentos – para poder alimentá-la. Dessa epifania ou entendimento profundo do que estávamos fazendo, ficou claro para os estudantes “o por quê”. A manifestação do imprevisível, do não previsto faz parte do cotidiano escolar dentro do qual os futuros docentes estarão inseridos. Assim, segundo (Tardif; Lessard):

A imprevisibilidade significa que os acontecimentos, ao longo de uma aula qualquer, podem surgir de forma imprevista, desviada, inesperada, surpreendente, em suma, podem iniciar-se sem planejamento na medida em que a trama das situações é desenvolvida. (Tardif; Lessard, 2014, p. 233).

Na aula narrada, conseguimos demonstrar o papel do *imprevisível* do trabalho docente. Por mais que professores construam seus planejamentos, suas formas de atuação em sala de aula, por ser humana a nossa profissão, sempre teremos o imprevisível. Em metáfora construída neste texto anteriormente, o mar é imprevisível. A sala de aula para o professor, e o palco para o ator também podem ser espaços imprevisíveis. Por essa razão, precisamos oportunizar a criação de situações imprevistas na formação docente.

O feedback/resposta que obtemos dos estudantes foi muito significativo(a). Construímos uma relação maior com a turma, eles puderam conversar, construir boas experiências e ficaram a questionar quando teríamos um novo momento.

O desejo de repetição partiu dos estudantes. Nós sabíamos (orientanda e orientador) que nos encontraríamos novamente, porém os futuros professores em formação, não. Dos tesouros da experiência, um ponto fundamental para o teatro e os jogos teatrais é a repetição. Repetir, para nós, significa não apenas fazer novamente, mas encontrar as potencialidades e possibilidades das ações no aqui/agora. Segundo Deleuze:

Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular que a alma. A festa não tem outro paradoxo aparente: repetir o “irrecomeçável”. Não acrescenta uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas eleva a primeira à “enésima” potência. (Deleuze, 2000, p.11).

“Elevar a primeira vez à enésima” representa potencializar as ações. Ou seja, fazer potencialmente melhor o que é realizado. Na realidade dos nossos professores, a repetição é uma constante, iremos e precisaremos ‘repetir’ para trabalhar com êxito. O indispensável é que possamos aprender que a repetição não pode ser um ato mecânico. O eu que repete, vai caminhar para o eu repetido, buscando a melhor versão.

#### Resumo e Resultados Preliminares

Em síntese, para descrever e analisar a primeira oficina com os jogos teatrais na formação docente, caracterizamos o contexto: UEPB, Campus III – Guarabira, Centro de Humanidades, disciplina de Estágio Supervisionado; em sequência, apresentamos os jogos realizados com uma abordagem teórica prévia para situar os participantes. Em seguida, neste texto, destacamos a relação do trabalho conjunto do orientador com orientanda; o olhar sensível na sala de aula por meio do jogo “entrelhares” e o docente como leitor de situações; em consequência, a imprevisibilidade como traço comum à sala de aula e a repetição no aperfeiçoamento formativo. Como resultado preliminar, a resposta dos estudantes foi motivadora, através das quais expressaram a vontade de repetir a experiência.

### 3.1 Segunda oficina<sup>2</sup>

Na sexta-feira, 23 de setembro de 2022, com a participação de 11 pessoas, incluindo orientador e orientanda, ocorreu o segundo momento de aplicação. A estrutura da Oficina seguiu a base: formação de círculo, jogo “entrelhares” - exercício de olhar nos olhos uns dos outros; Busca de equilíbrio corporal, alongamentos; Jogo da bola, trabalho vocal com repetição de vogais, textos e projeção da voz; caminhada pelo espaço com alterações no ritmo, ocupação do espaço, construção do teatro-imagem; para finalizar, representação do “Quem? Onde? O quê?”.

As ações das Oficinas iniciam primeiramente com a formação de um círculo, com os participantes. A formação circular possui diversos sentidos em várias culturas e na própria natureza. Conforme Mark O’connel e Rije Airey, no Almanaque ilustrado dos símbolos, o círculo representa:

---

<sup>2</sup> Link com as imagens do segundo encontro de Oficina:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1XEgVXZLU782reQhfMC78BzYFySohF6V5?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1XEgVXZLU782reQhfMC78BzYFySohF6V5?usp=share_link) .

Sem começo nem fim, o círculo é utilizado para representar a eternidade e a totalidade dos céus, o cosmos, o absoluto e a perfeição. No Islamismo, o círculo é visto como a forma perfeita e os poetas glorificam o círculo formado pelos lábios como uma das representações mais bonitas. Em culturas, o círculo representa o ciclo contínuo das estações e a progressão infinita do sol através dos céus. (O'connell, 2016, p. 111).

É através do círculo que as sociedades se expressam subjetivamente e objetivamente, seja na arte, na organização da vida pública ou natural. “Na vida social e pública, o círculo é a forma preferida para uma assembleia de partes iguais: o círculo dos escoteiros, o círculo do conselho, a Távola Redonda do Rei Arthur.” (ibidem, 2016, p.111). A simbologia do círculo atravessa épocas e narrativas. Formamos o círculo para que todos possam se sentir em lugar de igualdade, para que possam se olhar, excluindo qualquer hierarquia. Todos são iguais nas suas diferenças e podem jogar<sup>3</sup>.

**Fotografia 3 - Círculo**



**Fotografia 4 - Círculo**



Fonte: registro do orientador. Bueno, João. B. Gonçalves. Nas imagens, formação de círculo no início da Oficina.

Além disso, o círculo promove a sensação de proteção, acolhimento, sendo o cerne da criação inicial, ‘o embrião’. Situados os jogadores em círculo, indicamos, por meio de nossa fala, que iremos libertar nossa imaginação, fatos diferentes e novos aconteceram nos espaços das oficinas em cada momento das realizações.

Em círculo, o olhar é potencializado como força humana e criadora ao propormos que se olhem. Uma narrativa literária que expressa a relação do olhar com a educação é a do escritor Rubem Alves:

Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças, pela primeira vez,

<sup>3</sup> “Todos são capazes de atuar em um palco” é uma ideia da Viola Spolin, constantemente repetida em seus textos. A autora defende que, por meio dos jogos, todos podem desenvolver suas habilidades e encenar.

tomam contacto com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm que ser educados para que a nossa alegria aumente.

Já li muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, didáctica – mas, por mais que me esforce, não me consigo lembrar de qualquer referência à educação do olhar, ou à importância do olhar na educação. Por isso, lhe digo: Professor: trate de prestar atenção ao seu olhar. Ele é mais importante que os seus planos de aula. O olhar tem o poder de despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência. O seu olhar tem um poder mágico! [...] (Alves, 2004, p. 121).

Com a influência desse texto, esta Oficina propôs que o professor em formação olhe para os seus futuros alunos. Podemos, através do olhar, enxergar os sentimentos, as dores e alegrias que carregam os nossos estudantes. Um professor que olha para os seus alunos é capaz de descobrir tesouros. Então, esse olhar é um olhar construtor:

É preciso olhar detalhadamente. Olhar de percepção, brincalhão, curioso, mas nossos olhos não foram educados para isto, ao contrário, foram vendados. Neles foram depositadas muitas informações que foram se cristalizando e provocando cegueira. Focamos como que anestesiados dos olhos. Não seria então a escola uma possibilidade de exercitar o nosso olhar? De tirar as vendas? Não poderia a interação constituir em um espaço para apurarmos nosso olhar? Aprendemos a olhar olhando e refletindo sobre o próprio olhar. (Carneiro, 2005, p. 35).

Ao ensinar e aprender a olhar, Rubem Alves, em seu texto, aproxima à ideia do olhar às concepções do filósofo Jean Paul Sartre, que foram publicadas em 1943, sob o título de “O ser e o nada”, no capítulo III, o qual detalha as implicações do olhar.

O que é um olhar? O olhar não se encontra nos olhos. Observação de Sartre: “O olhar do Outro esconde seus olhos”. Observação de Cecília Meireles: “O sentido está guardado no rosto com que te miro”. Eu não te miro com os meus olhos. Eu te miro com o meu rosto. Os olhos são peças anatômicas assustadoras em si mesmas. Olhos não têm sentido. Eles nada dizem. Mas o rosto com que te miro guarda um segredo. Não miro com os olhos. Miro com o rosto. É o rosto que desvenda o mistério do olhar. (Alves, 2004, p. 121).

Nas percepções e conexões filosóficas depreendidas do olhar, nota-se que durante o jogo do olhar, nomeado de “entrelhares”, o sentimento predominante dos participantes foi o riso proveniente da dita “vergonha”. No que concerne ao referido sentimento, Sartre descreve: “Por causa da vergonha do outro, vivida dentro do Para-si, corro o risco de ser revelado diante do olhar alheio e “através dele estou perpetuamente em perigo em um mundo que é esse mundo” (Sartre, 2015, p. 353).

Por consequência, o olhar do professor deve ser formado para acolher, perceber e se unir ao discente como colaborador de seu progresso. Eliminar a vergonha de olhar e receber olhares encorajará o indivíduo para exercer com plenitude sua personalidade na profissão.

**Fotografia 5 – Jogo Entrelhares**



Fonte: LOPES, Fernanda O.

Em uma leitura mais detalhada dessa fotografia, podemos perceber as diferenças entre os estudantes. Diferenças reveladas na roupa, na direção do olhar, no nível de concentração, posicionamento no espaço, a forma de segurar as mãos. Todos esses aspectos objetivos e subjetivos se unem à personalidade dos alunos em formação. Na pesquisa realizada por (Tardif, 2014) sobre os saberes docentes e a experiência profissional, o autor enfatiza que ser professor requer um investimento pessoal na sua prática.

[...] o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, que lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando). (Tardif, 2014, p. 149).

Desse modo, conforme Tardif, se ser professor requer esse investimento de si mesmo como pessoa no exercício da nossa profissão, justifica-se que na formação docente inicial, a personalidade desse futuro profissional seja trabalhada, com improvisação, adaptação e o uso do corpo em suas ações.

Os jogos que sucederam depois foram: a caminhada no espaço, que permite o reconhecimento de si mesmo na relação com o ambiente e os outros; a construção do teatro-imagem, jogo que permite recriar narrativas coletivas com os corpos em

colaboração. Com a proposta dos jogos teatrais na formação docente, buscamos registrar o ponto de vista dos professores em formação, como defende Tardif, que devemos captar a subjetividade dos atores em ação.

Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (Tardif, 2014, p. 230).

Assim, oferecemos a oportunidade para que o desenvolvimento da interação com os outros, na turma, pudesse acontecer tanto de forma individual e coletiva, o que faz saltar as subjetividades e a personalidade de cada um. Ao considerarmos o magistério como uma profissão de interações, depreendemos que:

De fato, nas atividades e profissões de interações humanas como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Noutras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (Tardif; Lessard, 2000, p.265).

Detalhadamente, ao construirmos um círculo em sala de aula, ao trabalharmos o olhar, a caminhada no espaço, a construção coletiva de uma cena, estamos evidenciando elementos de interação na formação docente. Elementos que Tardif e Lessard chamam de: imprevisibilidade, visibilidade da profissão (uma profissão que possui uma dimensão pública), além de outras características que evidenciaremos nas descrições das próximas experiências.

#### Resumo e Resultados Preliminares

Em suma, na realização do segundo momento de experiências com os jogos teatrais na formação docente destacamos o significado do círculo como simbologia; o olhar novamente como uma das habilidades do professor, conforme Rubem Alves; em sequência, fizemos uma leitura do registro fotográfico que revela as diferenças de postura, roupas, direção de olhares e elementos que permitem perceber a presença da personalidade de cada estudante no lócus formativo. Isso nos leva a compreender que, de acordo com Tardif, a aproximação da personalidade do docente com sua profissionalização é um aspecto indissociável. Noutras palavras, a personalidade do

sujeito em formação, em profissões humanas como é o magistério, acompanha o profissional, seja na fase inicial de sua formação ou durante sua carreira docente.

Por esses detalhes que observamos, a profissão docente já que é entendida como uma profissão de interações, deve buscar métodos que visem o despertar da potencialidade de interações que temos naturalmente, com o nosso corpo, a voz, nossa capacidade comunicativa. Os jogos teatrais funcionam, dessa forma, como uma estratégia para despertar esses mecanismos de interações que os docentes precisarão ter domínio nas escolas em que irão trabalhar.

### 3.2 Terceira oficina<sup>4</sup>

Nem soneto nem sonata  
vou curtir um som  
dissonante dos sonidos  
som  
ressonante de sibildos  
som  
sonotinto de sonalhas  
nem sonoro nem sonouro  
vou curtir um som  
mui sonso, mui insolúvel  
som não sonoterápico  
bem insondável, som  
de raspante derrapante  
rouco reco ronco rato  
som superenrolado  
como se sona hoje em noite  
vou curtir, vou curtir um som  
ausente de qualquer música  
e rico de curtição. (Drummond, 1978, p. 129).

Ao ingressarmos em uma licenciatura, mesmo que inconscientemente, sabemos que iremos usar a nossa voz como recurso de trabalho. Um professor é dotado de sonoridades que expressam o seu saber, seja um saber na forma de conteúdo ou subjetivo. No poema supracitado, Carlos Drummond de Andrade ousa, ao criar sonoridades novas, diferentes. Porém, mesmo sendo palavras tão diferentes, o autor insere no campo da linguagem o trabalho de uma sonoridade do encantamento. A palavra vira música, sem ser música. O som 'ausente de qualquer música' e 'rico de curtição', uma contradição que revela: como se curte um som ausente de música? Nessa contradição, o novo é criado, uma imagem com palavras

---

<sup>4</sup> Link com as imagens da realização da terceira oficina:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1jzX5NhVwNSBnQOnCdOCQWxQ3T1Mq8dl4?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1jzX5NhVwNSBnQOnCdOCQWxQ3T1Mq8dl4?usp=share_link) .

que expressa o pensamento do autor, que não é aquele poeta que só usou as palavras disponíveis na sua língua, mas que foi capaz de criar outras delas, em música ausente de qualquer música. A seguir, apresentarei a experiência desencadeada no Terceiro encontro com os professores em formação de Guarabira.

A Terceira Oficina ocorreu no dia 24 de março de 2023, no Centro de Humanidades, UEPB, Guarabira, Campus III. Ao chegar na Universidade, havia outra turma para a realização da oficina. Esse novo grupo, a priori, iniciou com 28 alunos participando do momento. Foi necessário iniciar novamente os jogos teatrais, do mais elementar exercício. Seguiram-se os fatos: formação de círculo, olhar nos olhos, aproximando-se em detalhes.

Nas experiências construídas na ocasião, houve um forte destaque no momento da projeção vocal no meio dos exercícios de voz. Ao propormos a repetição das vogais 'a-e-i-o-u', de diversas formas, a imagem vocal coletiva do grupo se destacou. Abordar as técnicas do teatro para preparar a voz dos professores poderá atenuar os danos que o uso despreparado da voz causa aos professores ao longo dos anos. Na realidade, essa questão emerge do aspecto da saúde. Como pode um professor não obter informações elementares sobre o seu aparelho vocal? É preciso que ele possa adquirir condições e conhecimentos para que não tenha problemas futuros na voz. Infelizmente, na academia, não há muita bibliografia nesse sentido, embora haja, um fenômeno gigante de professores afastados por problemas nas pregas vocais, nos processos de afastamento dos docentes por problemas de saúde. Ademais, verifica-se que na relação com os alunos, os professores constantemente subvertem os saberes em linguagem verbal oral, o que consiste em boa parte do seu instrumento de trabalho. Ao aproximarmos a relação do teatro, por meio dos jogos teatrais, e a formação de professores, o profissional docente é aquele que, na maioria dos momentos subverte o que ele vê em pensamentos para a oralidade, aproximando-o dos atores. Nessa coexistência, Stanislavski descreve:

A natureza arranhou as coisas de tal modo que, quando estamos em comunicação verbal com os outros, primeiro vemos a palavra na retina da visão mental e depois falamos daquilo que assim vimos. Se estamos ouvindo a outros, primeiro recolhemos pelo ouvido o que nos estão dizendo e depois formamos a imagem mental daquilo que escutamos. (Stanislavski, 2001, p. 169).

Semelhantemente aos atores, os professores fazem esse movimento o tempo inteiro para alcançar o saber dos estudantes, em qualquer sala de aula. A oralidade é um ativador das imagens mentais, no processo de ensino-aprendizagem. Em minúcias, Stanislavski (2001, p. 171) indica que o ator: “Faça com que o objeto de sua atenção não só ouça e compreenda o sentido das suas palavras, mas que ele também veja em sua própria mente o que você vê enquanto fala com ele.” O movimento em caracterização é dificultado quando ignoramos o aparelho vocal do professor aliado ao seu conteúdo de disciplina, subjetivo ou não. Embora Stanislavski compreenda o processo de oralidade de maneira virtual, ele enfatiza a união entre o falar e o agir. Constata-se:

Falar é agir. Esta ação nos determina um objetivo: instilar em outros o que vemos dentro de nós. Não é tão importante que a outra pessoa venha ou não a ver o que temos em mente. A natureza e o subconsciente podem cuidar disso. Nossa tarefa é querer induzir nossas visões interiores em outras pessoas e esse desejo origina a ação. (Stanislavski, 2001, p.169).

Ao aproximarmos a fala do professor com o trabalho vocal do ator, encontramos semelhanças. No trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 254): “[...] estamos diante de inúmeros jogos de linguagem simultâneos que se sobrepõem e se mesclam continuamente”. E acrescenta: “A palavra, o discurso em geral, não é mais que um meio de comunicação utilizado; é preciso acrescentar-lhe também os gestos, os olhares, as mímicas, os movimentos do professor, os silêncios, etc.” Idem (2014, p.254). Noutras palavras, observe que na visão de Tardif e Lessard, o corpo do professor constitui um sistema de interações que comunicam. São ‘jogos de linguagem simultâneos’, expressão que abarca as múltiplas atenções que são exigidas no trabalho docente.

Na construção dessas relações, a respiração também foi trabalhada, demonstrando que a voz precisa ter um foco em nosso corpo, que possa ser projetada de maneira adequada. Na obra “Estética da Voz”, uma voz para o ator, Eudisia Acunã Quinteiro estabelece o encontro do teatro com a fonoaudiologia, ao abordar exercícios de aquecimento vocal e questões respiratórias para os profissionais do teatro e daqueles que utilizam a voz, no nosso caso, os professores. Projetar a voz, a entonação, os pontos de articulações vocais são aspectos abordados na obra, demonstrando que não são apenas atores que representam. Entretanto, não há políticas públicas que possam cuidar da voz do professor, bem como a falta de conhecimento técnico pode gerar problemas maiores na voz desse profissional. É

válido enfatizar que não dispensamos o trabalho direcionado do fonoaudiólogo quando há um risco notável. O que defendemos é que, alguém que decida ser professor, deve buscar o conhecimento acerca do seu aparelho vocal, além de que a experiência com o jogo teatral pode ajudar esse profissional.

**Fotografia 6** - Trabalho de respiração



Fonte: LOPES, Fernanda O.

**Fotografia 7**- Trabalho Vocal



Fonte: LOPES, Fernanda O.

Na Oficina, essas implicações foram demonstradas por meio da experiência com o trabalho de respiração e voz, os quais podem ser visualizados através do link disposto no título desse trecho. Notamos, em todo o processo, a disponibilidade dos nossos aprendizes para jogar, seja com a voz ou todo o corpo. Essa turma

surpreendeu pela resposta favorável à oficina. Esse resultado revela-se no espírito do jogo, a partir da proposição da Viola:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (Spolin, 2005, p. 04).

Destarte, agregar os jogos teatrais e os exercícios vocais permitem a construção de experiências, as quais promovem o desenvolvimento de repertórios coletivos e individuais que favorecem a formação docente, quando os jogos são adaptados para os objetivos de formar professores. Desse modo, a comunicação do professor possui o elemento contextual na realização, além da característica do improviso, observada pelos autores:

É importante, também, considerar o caráter parcialmente improvisado da comunicação pedagógica: a mensagem a transmitir depende da situação do contexto no qual ela será transmitida, dos recursos disponíveis, do tempo dedicado e ainda da colaboração ou da resistência dos alunos. Desse ponto de vista, a comunicação pedagógica ultrapassa os problemas de gestão de controle do grupo e toca a questão das tecnologias da interação. (Tardif; Lessard, 2014, p. 254).

Em sala de aula, como observamos em Tardif e Lessard, o improviso é recorrente no exercício da prática docente, sendo a interação o meio com recursos necessários para o desenvolvimento comunicativo do professor. Observamos, portanto, semelhanças de interações do jogo teatral em Viola Spolin, com a pesquisa de Tardif e Lessard no que diz respeito às técnicas de formação do ator para as interações docentes.

Nas imagens reproduzidas nesta etapa da Oficina, há alunos descalços. Um detalhe que traz um símbolo da nossa sociedade é que estamos calçados em lugares oficiais. Estar descalço para jogar significa voltar à infância com a bagagem de hoje e se sentir livre para criar, desenvolvendo nossas habilidades com liberdade. Os jogos teatrais nos libertam ao ponto de nos imunizarmos das aprovações.

**Fotografia 8 – Pés descalços**



LOPES, Fernanda O.

**Fotografia 9 – Alinhamento corporal**



LOPES, Fernanda O.

### Resumo e Resultados Preliminares

Na realização da terceira oficina sobressaíram os jogos de preparação vocal e projeção de voz Eudosia (2007), conforme a descrição e imagens dispostas no tópico. Em sequência, discorremos sobre a fala e o discurso no contexto de sala de aula como recurso de interações Tardif, Lessard (2014), ao passo que relacionamos com as habilidades do jogo por Spolin (2005).

Por meio da observação, notamos que os futuros professores estavam envolvidos e motivados. Não houve cansaço demonstrado por eles, os quais participaram de pé, jogando, por mais de 3h consecutivas. Desse modo, houve sensibilização e disponibilidade dos envolvidos, assim como o cumprimento do objetivo específico dessa etapa da pesquisa-ação, que consistiu em conscientizar o professor em formação da importância de reconhecer sua voz como recurso de interação para a sala de aula.

### 3.3 Quarta Oficina<sup>5</sup>

No encontro com a mesma turma, no dia 31 de março de 2023, iniciamos a atividade com o círculo, exercícios de alongamento, aquecimento e preparação do aparelho vocal. Neste momento, o jogo do espelho, com duplas; e depois, no coletivo. Um jogo que a turma se identificou foi o espelho com investigador. Esse jogo consiste nas ações de imitação coletiva, a partir de movimentos gerados por um líder, o qual é definido pela turma na ausência do investigador. Na sequência, o investigador retorna e deverá identificar quem está comandando os movimentos. Esse jogo permite que os aprendizes agucem as percepções da presença do outro no espaço. Será comum identificar estudantes líderes. A experiência nessa atividade promove a percepção do controle da turma e identificação daqueles alunos que possuem liderança no espaço. O sentido da característica da Liderança se perfaz como: “A habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos em comuns, inspirando confiança por meio da força do carácter.” (Hunter apud Furquin, 2006, p. 18), no artigo “O poder do professor em sala de aula”.

Certamente, na formação de Professores, aquele docente líder inspirará outros professores líderes. Sabendo que liderar não é agradar, mas implica dizer: “Liderar significa conquistar pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo” (idem, 2006, p. 20). O fato representativo da partilha dessa liderança aconteceu após o jogo conseguir o engajamento para deixar a turma em alerta, os alunos sugeriram que eu mesma fosse a investigadora. Na realização, houve uma combinação muito forte entre eles acerca de que deveriam ocultar ao máximo da professora o líder que influenciava os movimentos. No retorno à sala, percebi o quanto estavam empenhados naquela ação. Esse jogo é semelhante à ideia da polícia e do ladrão, pois precisamos descobrir com base nas evidências gestuais quem está na liderança. Demorei um pouco para desvendar o mistério.

Descobertas em sala de aula motivam os estudantes à pergunta: quem está orientando as ações? Isso gera um forte engajamento. Nesse contexto, para gerar interação em sala de aula, verificamos que muitos professores recorrem ao recurso

---

<sup>5</sup> Link com as imagens da realização da quarta Oficina:

[https://drive.google.com/drive/folders/14Aevx8bKcV3\\_aRUKhm-XtdaK-StINlAR?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/14Aevx8bKcV3_aRUKhm-XtdaK-StINlAR?usp=share_link)

da competição. Entretanto, ao propormos uma experiência com um objetivo em comum, podemos perceber que a coletividade se desenvolve, enquanto a individualidade se constrói também.

Na experiência criativa proposta, há o esforço coletivo, a sincronia, a liderança e a arte, ingredientes que afastaram a competição e potencializaram a colaboração. Segundo Viola Spolin:

[...] Ao desviar a competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final, libertamos o aluno-ator para confiar no esquema e o ajudamos a solucionar os problemas da atividade. Tanto o aluno bem dotado, que teria sucesso sobre altas tensões, como o aluno que tem poucas chances de ser bem sucedido sob pressão, mostram uma grande liberação criativa e os padrões artísticos nas sessões de trabalho se elevam quando há energia livre e saudável sem restrições na atividade teatral. Uma vez que os problemas de atuação são cumulativos, todos são aprofundados e enriquecidos por cada experiência sucessiva. (Spolin, 2015, p. 11).

Em outras palavras, as experiências em processos criativos libertam, geram autonomia, ao passo que desviamos da competição. Ao escaparmos da competitividade todos se desenvolvem, independente dos padrões que a sociedade cria todos os dias para nos tornar escravos da competição e da individualidade.

Acredito que os jogos teatrais construam no inconsciente de cada jogador que podemos nos formar e transformar realidades. Para mim, o poder de transformação dos jogos eleva a compreensão da minha responsabilidade dentro do social. Essa consciência e ação, juntas, elevam a eficácia das nossas superações. Dessa etapa de realização da Pesquisa-ação há vídeos disponíveis no link.

Segunda etapa da quarta Oficina

### **O constante diálogo**

Há tantos diálogos  
 Diálogo com o ser amado  
     o semelhante  
     o diferente  
     o indiferente  
     o oposto  
     o adversário  
     o surdo-mudo  
     o possesso  
     o irracional  
     o vegetal  
     o mineral  
     o inominado

Diálogo consigo mesmo  
 com a noite  
 os astros  
 os mortos  
 as ideias  
 o sonho  
 o passado  
 o mais que futuro  
 Escolhe teu diálogo  
 e  
 tua melhor palavra  
 ou  
 teu melhor silêncio.  
 Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.  
 Em Discurso da Primavera, (Drummond, 2014, p.128).

O poema “O constante Diálogo” exprime a nossa necessidade de comunicação com o mundo. Para existir precisamos dialogar com a sociedade, a qual se organiza em planos objetivos e subjetivos. Neste poema, especificamente, decorre da aceitação de que “Há tantos diálogos”, primeiro com os outros e a partir dos outros, o “Diálogo consigo mesmo” e suas subjetividades. Ao final, com essas experiências podemos escolher nosso diálogo e o silêncio – se assim quisermos.

O jogo que será descrito a seguir promove o encontro da conversa. Existe hoje uma série de distrações que distanciam as pessoas do diálogo. Muitas vezes, elas preferem navegar na internet e esquecem de que boas histórias devem e podem ser partilhadas no nosso entorno e o quanto podemos aprender com elas. Dessa experiência, surgiram: conversas compartilhadas. Em círculos, os estudantes foram levados a contar histórias para o seu vizinho, enquanto os demais deveriam se esforçar para também ouvir as histórias paralelas. O jogo gerou um som bastante curioso no momento, assemelhando-se às sonoridades de uma sala de aula de ensino regular.

Após a partilha de histórias, questionamos: ‘quais foram as narrativas ouvidas por eles?’

Esse jogo estimula a narração, que cumpre um papel relacional de extrema importância em nossa sociedade. Na experiência descrita, trazemos luz a uma constatação social evidenciada pelo Walter Benjamin desde o período em que escreveu suas obras. Quanto às narrativas, o autor já nos alertava para o fato de que:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede em grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como

se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (Benjamin, 1985, p.8).

Quando Benjamin produziu essas constatações, exemplificou se referindo à segunda guerra mundial, demonstrando a perplexidade dos soldados que voltaram da guerra. Na visão do Walter Benjamin, a figura do narrador alimenta a narrativa e possui duas figuras exemplares: ‘a do viajante e a do camponês sedentário’. Em síntese, essas imagens refletem, primeiramente, o viajante que se relaciona com os povos distantes; no segundo caso, o camponês sedentário que narra as histórias das gerações anteriores.

Nesse intercruzamento, com a escassez de narrativas ‘intercambiadas pela experiência’, a modernidade preenche nossas vidas com informações, em que somos capazes de ler ou assistir a muitas notícias em uma única hora, mas nenhuma delas funcionará como experiência, pois são apenas informações. De acordo com o texto, o autor descreve:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras, quase nada do que acontece está à serviço da narrativa, e quase tudo está à serviço da informação. (Benjamin, 1985, p. 13).

A constatação realizada por Benjamin se assemelha ao impacto da internet em nosso tempo e às diversas informações e propagandas que nos assaltam para o consumo. É nesta sociedade que precisaremos formar professores. Não nos cabe o saudosismo, mas estratégias práticas e eficazes que permitam construir novos valores para a construção das relações, sobretudo, quando decidimos transformar a sociedade. O jogo das Conversas Compartilhadas é o momento de oportunizar ao futuro professor a arte de narrar. Ou seja, esse futuro profissional com voz, capaz de narrar histórias dele e da sociedade como um todo.

#### Resumo e Resultados Preliminares

A quarta oficina ficou marcada por dois momentos de destaque: o jogo do espelho e suas variações Spolin (2005), Boal (1998); e a arte de narrar Spolin (2005), com a contextualização de “o narrador” Benjamin (1985).

Na primeira parte da aula desenvolvemos, por meio do jogo do espelho, a personalidade dos docentes em formação. A construção da personalidade corporal do professor auxilia na sua performance em sala de aula, por essa razão, é tão importante

refletir-se no outro não apenas no jogo, mas na sua identidade profissional. Na segunda parte, buscamos recuperar a habilidade de narrar sob a ótica de Benjamin (1985) e produzir relações de experiências a partir do jogo.

Os objetivos foram cumpridos à medida que houve a participação de toda turma, o envolvimento e a vontade de interagir. Os jogos realizados permitiram que os sistemas de interações do corpo dos aprendizes fossem ativados.

### 3.4 Quinta oficina<sup>6</sup>

[...] ser mestre é isso: ensinar a felicidade.

“Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria?

Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada... (Alves, 1994, p. 8-9).

No encontro da quinta Oficina, optei por levar a alegria, inspirada no livro “A Alegria de Ensinar”, de Rubem Alves. Optei por trabalhar os jogos teatrais com o escopo do riso. Na aula, ao som de ‘Alegria’, canção do Cirque du Soleil<sup>7</sup>, trabalhamos o riso no corpo do professor. O questionamento da aula se pautou na seguinte reflexão: em você, qual é a sua característica que é capaz de provocar riso e alegria nas pessoas?

Nosso aquecimento foi realizado com a construção do estereótipo do palhaço. Não há aqui a intenção de desconstruir a seriedade da postura do professor, entretanto, temos o entendimento de que o riso e a alegria não são sentimentos contrários à seriedade e à responsabilidade. Inversamente, no Circo há muita disciplina, técnica e talentos. O objetivo da aula foi despertar o riso e o lado divertido nos professores em formação. Queremos formar professores com voz, mas também

<sup>6</sup> Link com a aplicação da quinta oficina:

[https://drive.google.com/drive/folders/1uiHCfW1T8wvzOFhtHKUOB-NOvyS3dLxf?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1uiHCfW1T8wvzOFhtHKUOB-NOvyS3dLxf?usp=share_link)

<sup>7</sup> “O Cirque du Soleil é uma companhia de entretenimento canadense, criada em 16 de junho de 1984. É mundialmente conhecida por realizar grandes espetáculos, que misturam fantasia, cor e muita beleza.” Disponível em: <https://blog.woba.com.br/como-a-criatividade-transformou-o-cirque-du-soleil/#:~:text=O%20Cirque%20du%20Soleil%20%C3%A9,fantasia%2C%20cor%20e%20muita%20beleza>. Acesso em 15 de mai. de 2023.

que se divirtam trabalhando. Por isso, é preciso não ter vergonha, liberar a imaginação.

Nos vídeos que o professor Dr. João Bueno gravou nas aulas houve o registro da libertação das personalidades que cada futuro docente tinha como potência dentro de si. Ao som da música 'Alegria', trilha sonora do Cirque du Soleil, os estudantes deram vida às palavras da música com seus corpos. Segue um trecho da letra da canção.

### **Alegria<sup>8</sup>**

Alegria  
 Como um raio de vida  
 Alegria  
 Como um louco a gritar  
 Alegria  
 De um delituoso grito  
 De uma triste pena, serena  
 Como uma fúria de amar  
 Alegria  
 Como uma explosão de júbilo

Alegria  
 Eu vi uma faísca de vida brilhando  
 Alegria  
 Eu ouço um jovem menestrel cantarolando  
 Alegria  
 Um grito bonito  
 Um rugido de tristeza e de felicidade  
 Tão extremo...  
 Um amor furioso dentro de mim,  
 Alegria  
 Um feliz e mágico sentimento.

Alegria  
 Como um raio de vida  
 Alegria  
 Como um louco a gritar  
 Alegria  
 Como um delituoso grito  
 De uma triste pena, serena  
 Como a fúria de amar

Alegria  
 Como uma explosão de júbilo  
 Alegria  
 Como a luz da vida  
 Alegria  
 Como um palhaço que grita

Alegria  
 De um delituoso grito  
 De uma tristeza louca  
 Serena,

---

<sup>8</sup> Letra de música traduzida para o português. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cirque-du-soleil/7721/traducao.html>. Acesso em: 10 de mai. de 2023.

Como a fúria de amar  
 Alegria  
 Como um assalto de felicidade  
 Um amor furioso dentro de mim,  
**Alegria**  
**Um feliz e mágico sentimento.** (grifo nosso).

A experiência com essa letra de música permite a leitura de processos de Alegria, os quais somos conduzidos no ensino-aprendizagem. Aprender requer disciplina, às vezes pode ser um conjunto de experiências dolorosas, as quais exigem do aprendiz muita destreza para ressignificar as subjetividades do saber nas suas ações. Nesse sentido, aproximamos a relação do crescimento pessoal com a trajetória de um atleta. Para que alguém se torne um atleta e tenha a felicidade de vencer, precisa se propor ao desconforto, que gera, em muitas situações, a tristeza. A soma desses sentimentos de superação, de esforço, é o que fará com que o aprendiz colha o sentimento genuíno de Alegria. Ele foi capaz de ultrapassar as suas barreiras, encheu-se de coragem 'como um palhaço que grita, Alegria' / 'Como uma explosão de júbilo/ Alegria/ Como a luz da vida'. Essa explosão, ao nosso ver, significa elevar a potência criadora daqueles que estamos formando. Sem a sensibilidade, sem reconhecer a importância do riso e da liberdade, teremos professores meramente repetidores, quando, o que a sociedade precisa é de gente que possa semear a capacidade de sonhar e realizar, com luz, alegria e brilho. A educação precisa se colorir de sentimentos, semelhante ao que Rubem Alves relaciona no trecho citado no início dessa narrativa: os alunos precisam sentir o prazer que sentimos pelo conhecimento.

### Resumo e Resultados Preliminares

Como um ritual de praxe, iniciamos a aula com a mesma turma. Fizemos o círculo, alongamos e aquecemos os corpos para jogar. Ao som da música Alegria, os alunos buscaram contar histórias engraçadas com o corpo. Cada um da sua maneira, encenou histórias muito felizes e engraçadas. Nesta aula, notamos que todos estavam ainda mais dispostos a jogar e fazer rir.

### 3.5 Sexta Oficina<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Link com imagens da sexta oficina:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1lehWmskNDJd6sbBzQludvWukif\\_e5N8d?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1lehWmskNDJd6sbBzQludvWukif_e5N8d?usp=share_link).

No sexto encontro, propusemos a leitura de uma Ficha Explicativa com a proposta deste trabalho e recortes teóricos que pudessem elucidar as experiências mágicas que estávamos vivendo. Organizamos nosso círculo de leitura e diálogo. Começamos a debater trechos desta Dissertação, da obra da Viola Spolin e Walter Benjamin. Procuramos desenvolver nos participantes da aula o desejo de fazer leituras nítidas, com a voz projetada e palavras cheias de sentido.

Após a nossa roda de diálogos, reiniciamos o processo criativo com a seguinte questão: caso você escolhesse um texto que representasse a sua vida, qual seria? E mais: como você o representaria?

Oferecemos um tempo de pesquisa e reflexão para que eles pudessem se conectar livremente com a ideia. Depois, voltamos para a parte prática da aula e pedi que apresentassem os textos escolhidos. Eles fizeram a leitura de músicas, textos poéticos e teóricos ou até mesmo contaram histórias de sua própria vida. Neste momento, percebemos no coletivo, a importância da narração e do autoconhecimento. Como é indispensável que o professor entenda que seus alunos trazem histórias. Ao passo que somos também formados por elas. Esta tarde foi finalizada com o sentimento descrito no seguinte poema da Cora Coralina:

“Sou feita de retalhos.  
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...  
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa”<sup>10</sup>.

### Resumo e Resultados Preliminares

Aos poucos, eles foram apresentando seus textos em formato de monólogo. Alguns monólogos provocaram emoção em nós; em outros, fomos levados também a relatar fatos da nossa vida. Constatamos que eles compreenderam o nível de humanidade que o ser humano nunca deveria ter perdido. Abaixo, seguem algumas imagens. E para a aula seguinte, ainda ficaram apresentações. O objetivo maior da realização desta aula foi trabalhar a personalidade do professor em formação.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/>. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

Alcançamos o objetivo traçado, pelas evidências do envolvimento de todos no processo e como se empenharam de falar sobre si mesmos como uma forma de estar no mundo e de transformá-lo. Seguem imagens da aula:

**Fotografia 10 – Roda de conversa**



Fonte: registro feito pela turma.

**Fotografia 11- Caminhada**



Fonte: registro feito pela turma.

Na fotografia 10: leitura da ficha explicativa com as abordagens teóricas da pesquisa;  
 Na fotografia 11: caminhada no espaço, em atividade produzida por uma das participantes.

**Fotografia 12 - Monólogo**



Fonte: registro feito pela autora.  
 Apresentação dos monólogos.

**Fotografia 13 - Orientação**



Fonte: registro feito pela autora.  
 Intervenções do orientador.

### 3.6 Sétima Oficina<sup>11</sup>

Na obra “Educação como prática de liberdade” Paulo Freire descreve a sociedade brasileira colonial e pós-colonial, durante o seu exílio forçado no Chile. Em sua obra, o autor diferencia o homem-objeto e o homem-sujeito. Para Freire, o homem objeto é explorado pela sua força de trabalho, fruto da massificação da sociedade, oprimido e sem qualquer condição de qualificação que possa fazê-lo se afirmar socialmente.

Falta-lhes-ia a marca da liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora. (Freire, 1967, p. 67).

Ao ser sem liberdade sobressai a condição de subserviência, que se delinea na descrição Paulo Freire (1967, p. 60-61): “E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.”

Em contrapartida, o patrono da educação brasileira defende que o homem sujeito é aquele que produz história e participa de forma ativa das transformações sociais. O perfil do homem-sujeito possui as seguintes características: é crítico, reflexivo e construtor de sua história individual dentro da coletividade. Desse modo, são essas características que a educação deve desenvolver nos sujeitos, a fim de que possam ser participantes da sociedade.

Retomamos características do perfil dos professores da atualidade segundo Tardif e Lessard (2014), os quais discorreremos no início desta pesquisa: o tecnólogo do ensino; o prático reflexivo e o ator social, com ênfase na abordagem dessa terceira personalidade docente, ao considerarmos o Paulo Freire.

Nesta sétima aplicação da Oficina, inspirados no método freiriano das palavras geradoras dentro do círculo de cultura, propusemos aos estudantes do curso de história que escrevessem palavras e sentimentos do universo deles, a fim de que pudessemos concebê-los em suas realidades.

---

<sup>11</sup> Link com as imagens da sétima aplicação da oficina: [https://drive.google.com/drive/folders/1mWw\\_VRuM-YtF11gG2rJ9p0PQMIXGKPIN?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1mWw_VRuM-YtF11gG2rJ9p0PQMIXGKPIN?usp=share_link).

As palavras colhidas naquela anotação desencadearam lindos relatos sobre a imagem que cada futuro docente fazia de si mesmo. Palavras como: sensibilidade, companheirismo, carinhosa, paciência, espontaneidade, coragem, força, determinação, sorriso, inteligência, beleza, simpatia, alegria, comunicativa, criativa, “a minha deficiência”, “conseguir chegar em lugar de fala”, “a persistência ao ser silenciado”, tocar violão, “ser pai”, meu humor, sinceridade, humildade, amigo, justo, dedicação, esforçada e determinada. Destaquei com aspas alguns trechos, porque foram momentos bem tocantes da atividade, os quais nos fizeram perceber como avançamos ao dar voz para os envolvidos. Deixamos claro para eles que aquelas características funcionam como ‘poderes’ na vida prática. Mais do que qualquer outro conteúdo, as potencialidades humanas irão se sobressair na prática profissional. O trabalho com o humano, consoante Tardif e Lessard:

Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade no contato com pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, trunfos inegáveis do trabalho interativo. (Tardif; Lessard, 2014, p. 33).

As subjetividades apontadas pelos autores citados se revelaram inúmeras vezes na ação da pesquisa. A afetividade predominou e a personalidade de cada um dos integrantes se apresentava no espaço com as ações. O trabalho interativo na docência evoca sensibilidades, individuais e coletivas, de forma natural, e decorrente do estabelecimento das relações de si e com os outros.

Assim, palavras escritas em papéis em branco, implicam em reconhecer objetivamente quais potencialidades esses profissionais irão ter e usar no processo de ensino-aprendizagem ao assumirem a sala de aula. Tais constatações confirmam-se em:

Na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados: o terapeuta, o professor, o trabalhador de rua põem em atuação sua personalidade no contato com pessoas que trabalham, e estas os julgam e os acolhem em função disso. (Tardif; Lessard, 2014, p. 268).

Observemos as imagens do momento:

**Fotografia 14 - Coletividade**

Fonte: registro feito pela autora.  
Produção de apresentações.

**Fotografia 15 - Palavras**

Fonte: registro feito pela autora.

**Fotografia 16 - Escolha**

Fonte: registro feito pela autora.

Nas fotografias acima: jogos teatrais no desenvolvimento da personalidade profissional docente através de palavras e sentimentos dos participantes.

No jogo teatral e na educação da sensorialidade, no que concerne à integração dos sentimentos, entende-se:

A educação da sensorialidade, aliada aos procedimentos com o jogo, promove o campo dentro do qual o texto literário é introduzido. O trabalho com o texto da peça didática visou completar o procedimento com o estranhamento. De acordo com Brecht, “estranhar significa historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto, transitórios”. O procedimento da historicização, também referido à contemporaneidade, inicia-se a partir da relação que o atuante (jogador) estabelece entre o texto e seu universo de vida (cotidiano). (Koudela, 1992, p.77).

No teatro, em releitura, permitimo-nos a interpretação dos termos Brechtianos como também remetentes a concepções Freirianas. Há uma relação entre historicização do sujeito e a transitoriedade dele no tempo-espaco-pensamento. Inclusive, na obra “Educação como prática de liberdade”, Paulo Freire discorre sobre esse sujeito transitório, sugerindo que a sociedade deve buscar a resistência na conquista da libertação dos sujeitos.

Entretanto, cabe enfatizar a sensibilidade com que Paulo Freire concebia esse processo de transição. Nunca pela imposição. Mas pelo amor. Conforme suas palavras (1967, p. 127): “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” A esse respeito, no desenvolvimento do encontro, outras

experiências foram brotando. Um dos alunos, o qual apresenta deficiência nos pés realizou um momento a partir da música Fé, da cantora Iza e partilhou: “Minha vida mudou quando aceitei a minha deficiência.” Para mim, essa colocação foi imensamente significativa, porque a característica a qual ele se referia era um detalhe perto da experiência que ele proporcionou. Todos em círculo, juntos pelos ombros e relatando o que seria Fé. Nessa situação, fez-se presente uma áurea de espiritualidade.

**Fotografia 17** – Partilhas de experiências



Fonte: registro feito pela autora.

Partilhas da experiência com o sentimento de fé, momento realizado por um dos participantes, envolvendo todo o grupo.

Constatamos que a “Experimentação leva à reflexão”. Todos se colocaram em lugar de refletir sobre o outro, e em consequência, sobre si mesmo. No método, utilizamos as mesmas palavras que eles escreveram no primeiro momento da aula.

Em outra etapa da aula, como transição para o improviso, fiz o Jogo ‘Clipe’ que realizo com os meus alunos ao colocar para tocar uma música a qual deve ser interpretada por eles, fazendo saltar a criatividade imediata. Depois do aquecimento, sugerimos que eles usassem a estrutura básica do Jogo da Viola Spolin em torno do ‘Quem?’ ‘Onde?’ ‘O quê?’.

Em todo o processo criativo, todos seguiram as regras. Essas orientam o comportamento, o que gera o tom de equilíbrio e justiça. Às vezes, os métodos experimentais são vistos de maneira preconceituosa, pois a experiência ativa os modos de liberdade de cada um. Nessa estrutura, eles se articulam, adequam-se de acordo com as potencialidades de cada um, o que é contrário ao que pressupõe a educação tradicional. Se quisermos professores humanos, capazes de atuar nos

‘Brasis’ que encontramos, precisaremos descongelar as teorias ainda nas Universidades, dando vida e realização a cada uma delas.

O que colhemos desta sétima oficina? Encenações muito criativas que se reuniram em três apresentações com sentimentos de vitória, inveja, alegria, paciência, impaciência, superação, humor e muita criatividade. Nos vídeos podemos identificar essas representações, principalmente a liberdade com que todos construíram suas experiências. Em síntese, agradecida à turma, trago palavras da Cora Coralina:

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’<sup>12</sup>.

### Resumo e Resultados Preliminares

A experiência na turma de Estágio Supervisionado I, do Curso de História da UEPB, deixou na minha vida um retalho muito sensível. Construímos uma relação de abertura e intimidade que, infelizmente, não são comuns nos contextos de ensino-aprendizagem no Brasil. Ao cursar o Ensino Médio, sempre ouvi que na Universidade teríamos uma competição muito forte com relação aos nossos colegas de turma. Na direção oposta, fiz amizades na Universidade com as quais me encontro até hoje. Amizades colaborativas, de trocas generosas e equilibradas. Somos pessoas diferentes. Grandioso foi ver o progresso dos alunos nesta disciplina, pois quem nem falava no início, já conseguia se expressar, participar com mais frequência e ser feliz. Era nesse ponto que eu gostaria de tocar.

Tão logo finalizada a Oficina, com os mais nobres sentimentos de gratidão, os 206km de Surubim a Guarabira eram compensadores. Para chegar à cidade, eu saía de Pernambuco às 6h da manhã em direção a Campina Grande e depois pegava o ônibus ‘São José’, o qual me levava em Tour obrigatório pelo interior paraibano. Não por acaso, o nome do centro é: Centro de Humanidades, Campus III – Guarabira. Chama-me a atenção o nome do Campus ser “Humanidades”. Suponho que a

---

<sup>12</sup> Poema disponível no link: <https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/>. Acesso em: 17 de mai. de 2023.

Formação neste lugar, que traz essa responsabilidade em seu nome, não pode ficar afastada dessas experimentações.

### **3.7 Análise da experiência com o Guia: o corpo do professor como sistema de interações em sala de aula**

O capítulo 2.1 apresenta a análise da experiência com os jogos teatrais na formação docente através do ponto de vista dos futuros professores. Esta primeira secção do texto desenvolve análises de relatos recolhidos dos participantes, os quais foram captados via word, produzidos espontaneamente, voltando-se para a experiência e a habilidade de narrar, Benjamin (1989); no percurso textual de análise, verificamos aspectos do uso do corpo, da potencialização do olhar, da afetividade construída no processo, Spolin (2004), Tardif e Lessard (2014); a presença do diálogo e da experiência formadora, Freire (1987) e Boal (1991). Esses elementos foram identificados como características desta experiência, ao considerarmos *o corpo do professor como representação de um sistema de interações*, Tardif e Lessard (2014). Para a análise, enfatizamos que a interação em sala de aula constitui a técnica do trabalho docente:

Com efeito, na medida em que o objetivo do professor é transmitir conhecimentos e facilitar a aprendizagem num contexto interativo com os alunos, a própria transmissão e a matéria transmitida se tornam objetos pedagógicos, resultando, assim, das técnicas desse trabalho. (Tardif; Lessard, 2014, p.261).

Na segunda secção deste capítulo, discorreremos sobre a ação como característica necessária à formação docente para a prática. Outro ponto importante a ser tratado se refere às questões subjetivas como: liberdade, propósito, coragem e vulnerabilidade. Esses traços subjetivos foram identificados em nosso campo de análise e bases teóricas, podendo ser delimitados ao nosso ambiente de intervenção. Ou seja, outros grupos podem, ao experimentarem os jogos teatrais na formação docente, obter respostas subjetivas diferentes das que se apresentam nos contextos de pesquisa-ação delimitados aqui.

Com base no texto de Jorge Larrosa Bondía, 'Notas sobre a Experiência ou Saber da Experiência' (2002, p.25), o termo *experiência* advém do latim *experini*, o qual traz consigo o sentido de provar. Diz o texto: "O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo." A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona

antes de tudo à ideia de travessia. É exatamente sobre o processo de travessia que a experiência provoca que vamos abordar, direcionados pelos seguintes questionamentos: na aprendizagem dos nossos alunos de Estágio na Formação de Professores, como se construíram os jogos experimentados? O que eles registram a respeito?

Guiados pela luz dos fios condutores desta pesquisa, por meio de Larrosa, Benjamin, Viola Spolin, Augusto Boal, entre outros autores e autoras que nos conduziram até agora, iluminaremos os discursos produzidos pelos estudantes que puderam experimentar a nossa proposta.

É válido ressaltar que não apenas o estado lúdico das experiências a caracteriza como tal, embora haja essa liberdade. Entretanto, o que define a qualidade dessa experimentação é a liberdade da criação do eu profissional. No nosso caso, o Eu-professor. Conforme Inês Lacerda Araújo (2010, p. 110), “A interação criatura/meio resulta em adaptação, há um padrão, há uma estrutura, em que a ação expressa e amplia as experiências, do que resulta a inteligência, habilidade e sensibilidade.” A tomada de consciência dessas habilidades supracitadas foi descrita pela Jogadora (nossa aluna) Mariane Barbosa da Silva, do quinto período do curso de história:

Queria ter dado um abraço mais apertado e ter tido mais tempo para agradecer pelas suas aulas maravilhosas, fomos agraciados em passar esse tempinho com você, que gostaríamos que tivesse perdurado o semestre inteiro. Aprendemos muito nesse curto tempo. A importância de olhar no olho, a relação das técnicas de teatro com a sala de aula, o cultivo da sensibilidade e da criatividade que devemos desenvolver como docentes. Aprendemos que como professores somos responsáveis por construir uma autoimagem dos alunos, proporcionar alegria e reflexão a eles, e a partir da nossa singularidade e da nossa subjetividade, construir nosso próprio saber-fazer em sala de aula. O improviso é essencial para nossa formação, sempre vamos nos deparar com as infidelidades no ambiente escolar e devemos estar preparados para improvisar quando for necessário. Somos atores com um público exigente e que depende de nós para sua formação como cidadãos críticos, conscientes e humanos. (Mariane Barbosa da Silva, 5º período do curso de História).

No relato da aluna notamos palavras que foram atentamente tratadas e cuidadosamente transformadas em conhecimento neste percurso. O saber-fazer docente é um engendramento individual, que pode ser enriquecido dentro da coletividade, visando o bem comum. Esses relatos que serão apresentados remetem

ao ensaio *O Narrador*<sup>13</sup> do Walter Benjamin como resposta a uma luta, ao desafio de ressignificar a experiência em uma sociedade capitalista, a qual exclui novas narrativas de experiências, deixando prevalecer as informações desprovidas de experiências em torno do capital. Não servimos a esse propósito, nem tampouco quero levar o leitor a um sentimento de nostalgia decorrente dos relatos. O que se pretende notar é que essas experiências na formação docente possuem o efeito de semente germinada, para que outras experiências significativas sejam experimentadas de maneiras diferentes e potentes.

Atravessar as pontes que interligam as experiências, neste caminho de semeaduras, remontam a constituição da força do papel do professor-diretor, condutor do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Viola Spolin expressa:

Os jogos teatrais são técnicas do diretor. Cada jogo, quase sem exceção, foi desenvolvido com o único propósito de fazer com que alguma coisa aconteça no palco. Eles solucionam problemas com marcação, personagem, emoção, tempo e relações dos atores com a plateia. Cada jogo teatral é uma varinha de condão e, como tal, desperta o intuitivo, produzindo uma transformação não apenas no ator/jogador como também no diretor/instrutor. (Spolin, 2004, p.18).

A transformação a que nos referimos corresponde caminhar em direção a outro ponto de entendimento, autocontrole e capacidade de autoconfiança. O professor que dirige a sala de aula, de forma semelhante a um diretor de espetáculo, conduzirá com mais autonomia a sala de aula, sabendo reconhecer as fortalezas de cada um dos seus alunos.

O relato 2 expressa três aspectos indispensáveis: o corpo, o olhar e a escuta como meio de empatia para com o outro, observados em:

A experiência no teatro na formação de professores de múltiplas áreas de conhecimento, foi de extrema importância para o nosso desenvolvimento como futuros docentes, visto que foram desenvolvidas práticas corporais que nos proporcionaram diversas descobertas a respeito da nossa posição corporal, o olhar atento independente de suas especificidades para o alunado, a escuta que surge como uma ferramenta de empatia com o outro. As aulas ministradas pela professora Luana Beatriz, foi de um enriquecimento incrível, transpassado com a sua leveza e amor em cada dinâmica proposta pela mesma. Mayra Genuíno dos Santos Silva - (5º período de História na UEPB-Campus III).

---

<sup>13</sup> Em “O Narrador” Walter Benjamin elabora arquétipos que desenham os movimentos das narrativas enquanto experiências. A experiência de quem viaja e de quem fica. Ambas são experiências vividas, que trazem memórias no ato de narrar.

O relato 3 demonstra como essas experiências empoderaram os alunos a se perfazerem, agregando a vontade de fazer também. Um dos sentimentos que prevaleceram durante a realização girava em torno do “eu posso” ou “vou levar para os meus alunos”, cada um expressou sua aprendizagem singularmente. Segue o relato 3:

As aulas com a professora Luana foram incríveis. Nessas aulas aprendi muitas coisas que posso colocar em prática na sala de aula utilizando técnicas de teatro. No começo foi muito bom e estava muito empolgada, mas com o decorrer das aulas chegava a sexta e eu não tinha tanto ânimo para fazer os exercícios que a Luana mandava. Batia um cansaço e dor nas costas kkkk, mas nessas aulas eu me divertia muito e ficava muito feliz. Era algo terapêutico, principalmente porque cada aluno contava as suas experiências e virava uma roda de conversa, conselhos e acolhimento. Com toda certeza irei levar para a minha sala de aula o exercício do olhar, para que cada aluno meu olhe mais para os seus colegas de classe e aprendam a olhar e perceber o outro que está ao seu redor. O exercício do Jogo da bola, vou utilizar no começo das aulas para que eles fiquem com a atenção presa nessa bola mantendo uma concentração para depois começar a aula e também fazer esse exercício quando eu ver que eles estão se distraíndo demais nas aulas. Também vou tentar fazer algumas peças teatrais para ajudar a ensinar melhor o conteúdo que eu estiver passando na sala de aula.  
Bianca de Fátima Nogueira dos Santos (5º período de História na UEPB-Campus III).

O relato de Bianca trouxe alguns Jogos preponderantes na experiência com a Viola Spolin: o olhar, o Jogo da Bola e a vontade de realizar. Esses mecanismos ativados, consoante Viola Spolin (2017, p. 21), “Se a intenção de um jogo teatral for compreendida pelo diretor quando apresentá-lo aos jogadores, uma vitalidade perceptível e um alto nível de resposta ao jogo irão emergir.”

Atingidos os objetivos pelo discurso produzido no relato anterior, cabe um destaque mais que necessário ao Relato 4, que virá a seguir, pois inicialmente o estudante remete ao entendimento primordial da proposta. O Jogo Teatral, para nós, não se confunde com brincadeira no sentido pejorativo ou sem valor com que, talvez, correntes mais tradicionalistas imputam à aprendizagem por meio da experiência. Saber e deixar claro o lugar do entretenimento, para os jogos com objetivos alinhados à formação do estudante constitui a compreensão fundamental nessa relação. O Relato 4 difere tal contexto nas primeiras frases:

**As Oficinas de Teatro pela professora Luana não foram apenas momentos de lazer e diversão que a componente curricular disponibilizou para nossa graduação enquanto preparação de futuros professores, mas foi uma modalidade especial que atingiu o além de uma sala de aula e teoria-prática. Foram dinâmicas, atividades e momentos**

que fizeram contribuir para a construção da personalidade, maturidade e profissionalidade de cada aluno ali presente, de modo, que não ficamos fixados no presente material da coletividade em que nos encontrávamos, atingindo os espaços das emoções, sensações e imaginações que poderíamos tatear e/ou usar tanto para desenvolver as oficinas propostas, como para formar instrumentos que nos alçou lançar formas de utilizar em sala de aula, local onde estaremos diariamente presente. Foram diversas maneiras que mudaram nossa (com)postura, pensamentos, atitudes e ações, somadas nossas práticas pedagógicas e as performances teatrais apreendidas nestas oficinas, fundidas em uma única esfera, com a qual, proporcionou o auxílio, a dica e o cuidado do agir e estar em sala de aula. Assim como entender a realidade não como algo comum e fatídico, mas como oportunidade de viver, aprender e experienciar novos meios de crescer e ensinar. (Carlos Henrique Agostinho da Costa – História – 5º Período, grifo nosso).

Os relatos exprimem a recepção dos jogos teatrais na turma de Estágio Supervisionado. É perceptível que conseguimos ultrapassar o nível das informações. Conforme Walter Benjamin, a modernidade desencadeou uma série de tendências que produzem apenas informações. Essas terminam por serem esquecidas muito rapidamente pela ausência de experiências.

Ao produzir experiências compartilhadas e promover o empoderamento para a construção de novas, ultrapassamos a camada de ‘overdose’ de informações provocadas pela modernidade, com vistas à superação de vivências sem nenhuma construção de sentido.

Nas ações desenvolvidas em sala de aula por meio dos Jogos foi possível verificar que esse aspecto transformado em ação constituiu o detalhe mais interessante a ser observado durante a experiência. Os estudantes não se sentiriam motivados se não houvesse um diálogo profundo sobre as inquietações individuais. Acerca dos processos de ‘Dialogação’ professamos a mesma perspectiva do Paulo Freire:

E o que é diálogo?

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos de diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 1967, p. 141).

Logo, o movimento do diálogo permite que possamos, além de obter uma relação saudável com o outro, a promoção de uma efetiva correspondência. Não se trata de uma comunicação vertical, mas horizontal e igualitária. Na fotografia a seguir, podemos constatar sorrisos e bons sentimentos da experiência. A educação não

perde o seu rigor, mesmo que seja feliz. Os alunos de braços abertos, de mãos para cima, sorrindo, naturalmente, e em pé, registra uma concepção distinta do que normalmente se entende sobre ensinar e aprender. A maneira a que recorremos insere circunstâncias, sensibilidades e relações colaborativas. Por isso, nas imagens há a presença de afeto na união dos corpos dispostos, que não estão retos, mas inclinados à frente e juntos ombro a ombro.

**Fotografia 18 - Afetividade**



Fonte: registro feito pela autora.

Na fotografia, podemos observar a interação do grupo que participou da oficina. Sorrisos, braços abertos e para cima demonstram sentimentos de alegria, disposição, abertura e liberdade.

Dentre os pontos mais marcantes dos encontros, podemos destacar o Jogo “Entreolhares” como uma ação consubstancial no que diz respeito a criar conexão. No livro “Jogo Teatral no Livro do Diretor”, o qual orienta o Diretor de Teatro na construção de espetáculos, há a releitura e explicação detalhada do que compreendemos em relação a “Olhar e não contemplar”. As pessoas estão habituadas a olhar com a lente da contemplação. A arte, por anos, foi ensinada para ser somente contemplada e não experimentada. A contemplação é o olhar mais superficial que podemos dar à arte, pois a contemplação é um olhar sem profundidade. Normalmente, a contemplação remete à beleza, da qual a reconhecemos de forma relativa. Observe o que Viola Spolin orienta sobre “Olhar e não contemplar”:

O ator não deve apenas olhar, mas ver. A contemplação é uma cortina diante dos olhos com efeito semelhante ao de olhos fechados. É isolamento. A contemplação é facilmente detectada observando algumas características físicas: um ar vazio nos olhos e uma rigidez no corpo. (Spolin, 2017, p. 34).

O efeito gerado por um olhar de maneira sensível ocorre dessa forma:

Quando os atores veem, mesmo que momentaneamente, observe como o rosto e o corpo se tornam flexíveis e mais naturais na medida em que a tensão muscular e o medo do contato desaparecem. Quando um jogador vê o outro, o resultado é contato direto, sem maneirismo. O reconhecimento de um parceiro de jogo permite ao jogador perceber a si mesmo de súbito. (idem, 2017, p. 34).

Quantas vezes o professor que entra em sala de aula é capaz de realmente olhar para cada um de seus alunos? Somos bombardeados por regras, normas, conteúdos, responsabilidades com o calendário escolar, que entramos no modo do automatismo. Já o teatro, sobretudo o teatro de improviso possui uma dimensão que capta sensibilidades que apenas olhos muito sensíveis são capazes de perceber. Formar professores com essa responsabilidade é tão necessário quanto formar profissionais da educação com conhecimentos técnicos e curriculares. Isso porque:

Diversos serviços comportam um componente emocional de trabalho. Na docência, alguns alunos parecem simpáticos, outros não; com alguns grupos a coisa flui, com outros tudo fica bloqueado, etc. Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir traumas, etc. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa, etc. (Tardif, Lessard, 2014, p.258).

Dessa forma, o jogo teatral na formação docente pode atuar na direção do professor em formação para a sala de aula. As regras dos jogos teatrais permitem um contato sensível com os envolvidos e por essa razão, sentimentos, emoções e resultados podem ser mais facilmente produzidos. Assim, esta pesquisa toca o ponto de que a formação de professores, comumente, pouco se concentra em promover uma educação de nível superior sensível quando nosso horizonte social é marcado por cicatrizes da escravidão, do racismo, da desigualdade social que sangram aos olhos de quem pode ver além das aparências, além das jornadas de trabalho e sistemas que regulamentam, ainda, distâncias sociais.

Na leitura do livro “Imagens que Lampejam” da Maria Carolina Bovério Galzerani, há um capítulo que aborda a Imagem de produção dos saberes docentes. A autora parte da relação do Eros, em que defende, de acordo com Platão, que os professores devem constituir uma relação de afeto com seus alunos. Segundo Carolina (2021, p. 253) [...] “O Eros aparece não apenas como inspiração para o ato de ensinar, mas, sobretudo, na relação com as pessoas dos alunos. Isso faz toda

diferença.” Mas a que afeto estamos nos referindo? Afetar o outro não significa que os professores devem, necessariamente, ter uma relação particular de afetividade com todos os seus alunos. Praticamente, isso é impossível. O que aceitamos como Afeto abarca um sentido muito próximo das emoções, mas que possa unir os conhecimentos técnicos e as experiências afetivas constituindo as chamadas “Mônadas”, as quais implicam em [...] “descobrir na análise do pequeno momento singular o cristal do acontecimento.” Assim, Mônadas, em detalhes, seria, conforme a autora (2021, p. 255): “Mônadas que como pequenos cacos de um vaso de porcelana têm potencialidade de propiciar a compreensão mais ampla do todo, portanto, muito diferentes dos fragmentos concebidos em moldes positivistas.” Ao pensarmos nessas mônadas em nosso trabalho, reavivamos a imagem das sementes. Quando plantadas, com suas diferentes composições e substâncias, expandirão para diversas direções como raízes na terra e galhos, troncos ao horizonte. A imagem acelerada, como uma explosão da potência criadora de cada indivíduo. Essa metáfora se desenvolve, na prática, na postura e nas sensibilidades de cada futuro professor em formação.

Nesse sentido, os relatos dos envolvidos nesta pesquisa são um dos fragmentos dessa mônada, que se recriará na linguagem de cada um, para a sociedade. O professor, ao assumir a responsabilidade social com a formação das pessoas, deve produzir saberes sem barreiras limitadoras, pois há uma linearidade imposta pelos sistemas que limitam a expansão das experiências em todos nós em detrimento do capital. A essa estrutura limitadora Galzerani (2021, p. 256) refere-se como:

“Refiro-me a uma linearidade que implica em uma lógica pautada na concepção de começo, meio e fim, artificialmente tomada como natural e pautada na contiguidade forçada, lógica em grande parte das vezes hierarquizadora, compartimentada de contradições e ambivalências, e apresentada como verdade absoluta.” (Galzerani, 2021, p.256).

Há, no cerne dos relatos escritos pelos alunos, a ausência dessa linearidade que estabelece limites. A experiência no teatro na formação de professores usa saberes de origem racional, mas não distantes do afeto, das emoções, da imaginação e dos sonhos. As Oficinas acabaram, mas eles foram conduzidos de tal forma que sabem como utilizar os conhecimentos adquiridos nas experiências. Houve, portanto, um “continuum” que possibilita a ressignificação dos saberes das oficinas como mônada. A palavra explosão rememora uma experiência leitora muito relevante em relação ao físico Stephen Hawking, com a obra “Breves respostas para grandes

questões”, em que ele narra a teoria do Big Bang. Independente das nossas crenças pessoais, o físico usa metáforas imagéticas para construir sua narrativa. “O mundo numa casca de noz” e todas as imagens que remetem à explosão ocorrida no universo. Entendo o nascimento de um conhecimento junto à experiência como uma explosão multicolorida e criadora que altera o comportamento e/ou a estrutura das coisas. Essa explosão de uma imagem que lampeja, a qual Carolina Bovério se refere, na abstração, é permeada de objetividade na sua base constituinte, pois permite ao sujeito progredir. Sob esse olhar:

Para o Walter Benjamin, o verdadeiro progresso é a interferência no curso do tempo, implicando na rejeição da ideia de que as coisas vão acontecer inevitavelmente, de acordo com os rumos previamente definidos. O verdadeiro progresso é catástrofe; o progresso seria a primeira medida revolucionária. (Galzerani, 2021, p.260).

Progredir, nesse sentido, depreende recolher aquilo que é semeado e continuar semeando. O trabalho do educador precisa ter a consciência da continuidade, que somente o ensino técnico ou teórico não são capazes, sozinhos, de atender. Os jogos teatrais, como ação, na projeção dessas imagens, trazem a centelha vibratória necessária para ‘explosões sociais’ ou pequenas grandes revoluções, a partir do contexto educacional.

Portanto, a tessitura deste capítulo, para ser legítimo, precisou incorporar vozes que são experienciadas de novas estruturas com ideias inspiradas na liberdade e autonomia descritas por Paulo Freire.

### **3.8 A experiência além do conteúdo: a ação na formação docente**

A educação *educa a ação*. Quando há a realização de práticas que movimentam o intercurso educacional, toda sociedade em sua qualidade humana se move. Ocorre uma reorientação dos envolvidos no que diz respeito aos seus comportamentos. Que resultados estamos entregando à esfera educacional?

O relato que irá ser apresentado a seguir foi escrito por Emanuel Natã, que no início dos jogos teatrais, embora se envolvesse, apresentava timidez. Ele mesmo descreve que esse traço da sua personalidade foi trabalhado no desenvolver das ações. As ações de improviso permitem que pessoas com diversas características aprendam juntas, pois valoriza, por meio de estruturas/regras, possibilidades de

encontro e interação em espaço aberto à criatividade. Segue o relato do nosso futuro professor:

As atividades praticadas na oficina me beneficiaram no aprendizado da prática docente, porque auxiliaram a desenvolver habilidades necessárias ao professor na sala de aula. A dinâmica envolvendo a imitação dos colegas (jogo do espelho) me mostrou a importância da atenção que o docente deve ter com a turma, para poder manter o controle da situação durante a aula. A atividade envolvendo conversas paralelas reforçou essa importância. **As atividades que consistiam em pequenas encenações que ajudaram a combater a timidez e a recorrer ao improviso, ambos pontos importantes para a atuação docente.** O recorrente exercício de olhar nos olhos dos colegas demonstrou que esse ato faz diferença na sala de aula. Para além do mero ato, aquilo que ele representa consiste na característica capaz de destacar um bom profissional da educação: uma atenção verdadeira para com os alunos, que implica em ser sensível a sua realidade, que não deve ser ignorada pelo docente. *Ser sensível não diminui o profissionalismo do professor, pelo contrário, reforça a sua competência, pois ao se interessar pela realidade do aluno ele pode identificar a causa de eventuais problemas na aprendizagem.*

**Para ser um bom professor, é preciso se esforçar para ser um bom ser humano.**

Em resumo, as atividades contribuíram positivamente para a minha formação, pois além de terem sido descontraídas, auxiliando no combate à timidez, me mostraram a importância de certas habilidades às quais recorrerei em minha prática docente.

(Emanoel Natã da Silva Santos -5º período de História na UEPB-Campus III, grifo nosso).

As palavras do aluno remontam a relação do tempo no percurso do ensino-aprendizagem. O efeito de uma experiência significativa direciona à interrelação do que hoje existe e do que existirá no futuro. Notemos que há uma centelha de interesse do estudante de projetar-se ao futuro, de se construir. Para nós, interessa formar professores que tenham a clareza de como e quem desejam ser como profissionais e que suas ações sejam condizentes como o poder que a palavra possui sobre as suas projeções atitudinais.

O livro denominado “O Corpo Fala” de Pierre Weil e Roland Tompakow explicita minúcias que envolvem a comunicação do corpo no ato das realizações. Não estamos sugerindo que o professor possa deixar de se dedicar aos conteúdos de suas áreas de conhecimentos. Defende-se aqui que os professores experimentem os jogos teatrais como processo de ensino-aprendizagem na formação docente, para ativação do corpo como um sistema de interações, ao passo que possam se sensibilizar para aquisição da percepção de que, por meio da técnica, o corpo dele(a) e de seus alunos falam mais que as palavras, na maioria dos casos.

Nos meandros de dominação das próprias linguagens, o que chamamos de sistemas de interações, que o professor irá dispor para subverter os seus

conhecimentos em sala de aula, bem como interpretar determinadas ações dos alunos, poderá facilitar a sua prática. A obra “O Corpo Fala” desvenda essa ‘linguagem silenciosa da comunicação não verbal’. Para desvendar a linguagem do corpo, os autores usam os símbolos do Boi, do Leão e da Águia. De acordo com os estudos históricos e científicos, a ‘esfinge humana’, uma representação mitológica, é composta de quatro partes: corpo de boi, tórax de leão, asas de águia e cabeça de homem. Segundo Weil e Roland (2023, p. 27), o Boi representa o abdômen, ‘a nossa forma instintiva e vegetativa’; o Leão, o tórax, com ‘a nossa vida emocional’; a Águia, a cabeça, vida mental (intelectual e espiritual). Essas segmentações do estudo do corpo são arquétipos e simbologias que permitem acompanhar em detalhes as ações dos seres humanos em torno do uso do corpo e das expressões enquanto linguagem. De acordo com o estudo, todos nós temos essa base na esfinge. No entanto, alguns terão mais desperta a sua águia, outros o boi ou o leão. Para os escritores, é muito difícil encontrar um ser humano com a sua águia, leão e boi bem equilibrados.

Outra questão sobre o desenvolver da vida humana ocorre pelo descarte do corpo e do e da sua linguagem, enquanto a palavra mascara as reais sensações e ideias. Um contexto corriqueiro da sala de aula em que a palavra mascara a linguagem do corpo é, por exemplo: um professor, que ao ministrar a sua aula, pode chegar ao final dela e perguntar à turma se todos aprenderam ou se estão com dúvidas. É comum ouvirmos um sonoro não. Mas a linguagem do corpo de muitos deles revelam a esse professor o contrário de ‘não’. Essa cena descrita acontece todos os dias em salas de aulas. Alunos despojados, os quais provavelmente estão fora do espaço mental da aula; alunos que estão de braços cruzados, na maior parte das vezes expressam não concordar com o que estamos propondo; outros estarão com focos diferentes e dispersos. Desse modo, o sonoro ‘não’ quando se pergunta: alguma dúvida? Do ponto de vista dos alunos, serve para se livrar das mesmas explicações feitas pelo docente. Por outro lado, o professor que trabalha orientado pela experiência, baseia-se na Ação, e não na superficialidade que, somente a linguagem verbal desconexa da vida do aluno tem. Consoante a pesquisa dos autores da linguagem do corpo (2023, p.79), problematiza-se: “O homem é programado para discernir, mas o hábito de atentar para ferramentas e símbolos, chamadas palavras, afastou-o da percepção consciente total imediata do ‘aqui e agora’.”

Logo, as palavras que ora podem nos presentear com descrições da realidade, também podem servir como máscaras para os sentimentos reais. Então, o professor

apto a ler a situação e interpretar, ainda que minimamente, aspectos sensíveis, terá mais êxito<sup>14</sup>.

Os Jogos Teatrais, por sua vez, materializam as ações que são indispensáveis nas realizações em sala de aula. Para o teatro de improviso (Spolin, 2015, p.15), “Quando o ator aprende a comunicar-se diretamente com a plateia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Empresta-se ao trabalho e deixa sua impressão física levá-lo para onde quiser.”

Em analogia ao trabalho de formação docente, combatemos, com os jogos teatrais, a ausência de ações na educação. Se um ator pode, através de sua expressão física levar plateias -aonde e onde- ele quiser, um professor pode adquirir técnicas que o ajude a lidar com mais eficácia com a plateia. Nossas estratégias combatem ao que Paulo Freire chama de Educação Bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Freire, 1987, p. 58).

Paulo Freire falava dessa busca esperançosa. Desse modo, proponho ações de experiências, a partir da arte em que há a alegria do encontro, que é o teatro, através dos jogos teatrais. Essa abordagem é possível em todos os territórios de ensino, porque sua base é humana. Para trabalharmos com o teatro de improviso (Spolin, 2015, p.15), apenas precisamos de pessoas dispostas a jogar: “No teatro de improvisação, por exemplo onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter espaço, textura, profundidade e substância – isto é, realidade física.” A criação dessa realidade acontece ou deveria acontecer na maior parte dos espaços educacionais do país.

---

<sup>14</sup> Os autores Tardif e Lessard (2014) sugerem que o professor seja um constante leitor de situações na sua prática.

Semelhante ao ator, que consoante Viola Spolin (2015, p.15): “cria a realidade teatral tornando-a física.”

Chamamos a atenção para a força criadora empreendida no criar. Para que os professores sejam criativos e que realizem práticas também inventivas e criativas. O Patrono da Educação Brasileira orienta:

A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano social impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (Freire, 1979, p. 32-3).

Que outra arte é tão completa quanto o teatro, por sua capacidade de realizar, ao se unir com a educação? Se quisermos transformações sociais, devemos modificar a nossa maneira de pensar os processos formativos, os quais podem funcionar como progressão das etapas de aquisição dos saberes. Com esse progresso, deve-se reconhecer:

Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade. (Freire, 1979, p. 29).

Reconhecer o educando como um ser humano, que traz consigo histórias, dores, alegrias e todas as formas de sentimentos, é o primeiro passo para o êxito como professor inspirado nas experiências. Viola Spolin é muito sábia ao sugerir que atores se abram para o mundo. Em suas palavras, ela enfatiza:

Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre portas para o ‘insight’. [...] Esse relacionamento mantém o ator no mundo da percepção, um ser aberto ao mundo à sua volta. (Spolin, 2015, p.14).

É muito interessante visualizar nos âmbitos artísticos como atores representam as histórias, os personagens, envolvendo plateias distanciada, frequentemente, por

telas e milhares de quilômetros. Já destacamos que nossa proposta passa longe de querer impor mais obrigações aos professores. Não são obrigações. Acreditamos em formas livres para realização ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe iluminar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1994/96), no Artigo 3º, por meio do qual expressa que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”: [...] “II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” Na LDB, ao propor liberdade, ensino e pesquisa, já expande nossa visão ao que justifica a relevância de práticas mais flexíveis na docência.

O teatro de improviso, observado bem de perto, traz a coragem de que precisamos para obter novas experiências. Mais uma vez, no pensamento da Viola Spolin: “Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física”. Em releitura, precisaremos de professores corajosos, capazes de se refazerem em seu cotidiano. Precisaremos de coragem para encorajar nossos alunos a acreditarem que podem superar as adversidades que marcam a história do nosso país.

Se para o teatro de improviso, obtemos essas características que mencionamos, na formação docente, ocorre o que Tardif e Lessard (2014) chamam de *trabalho interativo*, por meio do qual o trabalhador é também transformado pelo papel que exerce. Assim:

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado pelo trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (Tardif; Lessard, 2014, p.28).

Ao relacionarmos o improviso por meio dos jogos teatrais e a formação docente, pode-se obter o envolvimento da práxis que exigirá a profissão docente, ainda na formação inicial, que é a graduação. Isso significa dizer que: o improviso e suas técnicas agregadas ao estágio supervisionado têm potencial de antecipar ao estudante de licenciatura o caráter pragmático da docência. À medida em que a prática é trabalhada, a personalidade e o propósito do docente em formação são igualmente aperfeiçoados.

O filósofo, professor e escritor Mario Sérgio Cortella escreveu alguns títulos que promovem a reflexão sobre projetos de vida. “Qual é a tua obra?”, por exemplo, faz

refletir sobre o que pretendemos deixar como legado de nossa existência no mundo; o livro “Viver em paz para morrer em paz” aborda questões em torno de ‘dar sentido’ à vida, à nossa existência; contudo, o livro que envolve mais diretamente a questão da busca pelo propósito é: “Por que fazemos o que fazemos?”. Em “Por que fazemos o que fazemos?” Cortella (2016, p.16), discorre sobre o ‘propósito’. “Qual é o propósito a que me coloco? A palavra propósito, em latim, tem o significado de <<aquilo que eu coloco ali>>. O que estou à procura. Uma vida com propósito é aquela em que faço e pelas quais claramente deixo de fazer o que não faço.”

O que ‘colocamos’ nas licenciaturas possui propósito? Ou, ao menos, fará com que professores em formação encontrem/façam os seus propósitos para o ensino?

O propósito é produto de uma construção. O *fazer* determina o que sou, onde estou e para onde vou. Então, como podemos lidar com licenciaturas que ainda não tomaram o fazer como atitude protagonista em seus currículos. Creio que a educação não almeje mais formar pessoas dotadas de métodos mecanizados. Podemos afirmar então que, embora subjetivamente, a educação precise de doses altas de propósitos coletivos e individuais, com esforços de coragem. Mas não é apenas a coragem dos grandiosos feitos, que podem ser vazios. Refiro-me à coragem para não acertar sempre; coragem para enfrentar os desafios da prática. Quem terá essa coragem, senão os próprios educadores?

Brené Brown escreveu o livro intitulado de “A Coragem de ser imperfeito”. A obra se tornou conhecida no mundo inteiro ao ocupar um lugar especial na lista dos Best Sellers mais vendidos no *The New York Times*. Brené Brown é professora e pesquisadora na Universidade de Houston, local onde estuda a vulnerabilidade humana, a coragem, a vergonha e a empatia. Além disso, a autora Brené Brown apresentou um especial na Netflix chamado de ‘o poder da coragem’. A escolha por trazer essa autora ao escopo desta pesquisa envolve a potência e o impacto que seus trabalhos revelam no campo da coragem e vulnerabilidade, características que são presentes na rotina do professor. E caso eles não estejam alertados desse campo de vulnerabilidades que é a sala de aula, podem se frustrar em seu exercício com mais frequência.

O cenário atual dita para as pessoas a falsa ideia de perfeição. As redes sociais são permeadas de sorrisos e corpos perfeitos, perfis que oferecem produtos e gente que esconde a todo custo as suas vulnerabilidades. Para Brené Brown, ser corajoso é assumir riscos, errar e ser vulnerável. Um trecho da obra aborda:

Vulnerabilidade não é fraqueza; e a incerteza, os riscos e a exposição emocional que enfrentamos todos os dias não são opcionais. Nossa única escolha tem a ver com o compromisso. A vontade de assumir riscos e de se comprometer com a nossa vulnerabilidade determina o alcance de nossa coragem e a clareza de nosso propósito. (Brown, 2016, p. 11).

É complexo para a educação brasileira, depois de séculos de ideias tradicionalistas, como abordamos no primeiro capítulo, compreender que a noção de vulnerabilidade faz parte de avanços. Entendo, sobretudo, que devemos caminhar em busca da tomada de decisões de forma sábia e eficaz, que evite danos maiores. No entanto, nessa desenfreada busca de somente acertar, desenvolvemos uma mentalidade fixa, a qual evita-se o progresso a todo custo, pois temos a tendência de só aceitar aquilo que um dia deu certo. Mesmo sabendo que o mundo se modificou. Desse modo, a formação inicial do professor deve possuir as seguintes características, conforme Francisco Imbernón:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma **atitude interativa e dialética** que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (Imbernón, 2014, p.69, grifo nosso).

O teatro de improviso, ao ser leve e sério, refaz e redireciona situações no fazer. O erro não existe como determinante de uma realidade. Tudo pode ser transformado. A mencionar, por exemplo, o teatro do oprimido do Augusto Boal. Em que fatos podem ser representados, recriados, repensados de outra maneira, por meio do diálogo. Por isso que a linguagem teatral possui a função de despertar a visão para pensamentos mais complexos e críticos. Para que a progressão socioeducacional aconteça, precisaremos promover uma alteração no *saber-fazer* formador da educação brasileira, ainda na formação inicial do professor enquanto profissional, que é a graduação.

As ciências comprometidas com o desenvolvimento social e mesmo individual sugerem que sejam extintas a ideia de *corpo e mente* desintegrados. A mentalidade individual e coletiva da educação caminhará, então, para a compreensão de 'mente' como reflexo das ações que podem ser constatadas no plano da realidade. É por isso

que o corpo do professor se refere a um sistema de interações, que os envolvidos nesta pesquisa desenvolveram para comunicar e lidar com a rotina escolar.

Em síntese: a pesquisa-ação é um método que já revela resultados observáveis ao contexto de atuação, como nos relatos analisados neste capítulo. Foram observados pontos no relato dos futuros professores como: a percepção do autodesenvolvimento enquanto profissionais em formação por meio do corpo a partir da sensibilidade do olhar e da afetividade, que notamos em quase todos os relatos. Além de questões subjetivas identificadas na aplicação do guia, que se apresentam por meio da liberdade, dos propósitos em formação de cada um dos envolvidos, da coragem e do enfrentamento das vulnerabilidades, às vezes expressas nas emoções dos participantes ou nas ações. Cabe ressaltar que, as questões subjetivas circunscrevem nosso campo de pesquisa e que, aplicados os jogos em outros grupos, diferentes resultados podem ser verificados, pois o aspecto subjetivo delimita e fornece os limites que caracterizam a pesquisa-ação.

#### **4 GUIA: JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE – O CORPO DO PROFESSOR COMO SISTEMA DE INTERAÇÕES**

*O Guia: Jogos Teatrais na Formação de Professores – O corpo do professor como sistema de interações* consiste em um compilado de jogos teatrais que foram selecionados e recriados com base no estudo de aproximação da formação docente com a formação de atores, ao considerarmos a docência como uma profissão de interações.

O objetivo principal do Guia é propor os jogos teatrais na formação de professores a partir dos jogos da Viola Spolin, Ingrid Koudela e Augusto Boal. A escolha dos jogos desses autores justifica-se pela estruturação metodológica que é encontrada no trabalho da Viola Spolin e da Ingrid, inicialmente. Posteriormente, Augusto Boal por meio do teatro do oprimido, através da perspectiva da interação social que pode transbordar os espaços educativos.

Os objetivos referentes à formação docente na experiência com os jogos teatrais são:

- Propor os jogos teatrais como alternativa para auxiliar os professores de licenciaturas em estágio supervisionado, na construção de práticas aproximadas à sala de aula nessa fase formativa;
- Inserir os futuros docentes em experiências formativas que possam colaborar com os perfis profissionais docentes Tardif (2014) que traçamos no primeiro capítulo deste trabalho;
- Propor os jogos teatrais a fim de promover ações de criação do perfil profissional docente em formação, individualmente e coletivamente;
- Despertar o traço do “emocional labor” como prática sensível na formação para o exercício profissional;
- Possibilitar o uso de técnicas próprias do teatro recriadas com a finalidade de colaborar com a formação docente, a partir dos pontos em que essas profissões dialogam.

#### 4.1 Da organização do Guia

À medida em que os Jogos são trazidos no Guia, faremos as apresentações dos autores que nos inspiraram e suas respectivas linguagens de abordagem metodológica no decorrer do texto, para o melhor esclarecimento das propostas práticas.

Na primeira parte desta secção, sugerimos o uso dos jogos teatrais da Viola Spolin traduzidos por Ingrid Koudela e suas contribuições pelo traço didático pedagógico com que ambas organizam as estruturas dos jogos, bem como a ‘liberdade criativa’ na modulação do jogo.

Na segunda parte do Guia optamos por contemplar o Teatro do Oprimido do Augusto Boal, porque compreendemos que na segunda etapa do guia cabe uma abordagem social, visando transformações e reformulações da realidade.

O Guia finaliza com reflexões entre o teatro do oprimido e a educação libertadora do Paulo Freire.

#### 4.2 Viola Spolin e Ingrid Koudela

Em 1963, Viola Spolin publicou o livro chamado de Improvisação para o Teatro nos Estados Unidos, a partir da sua experiência como aluna da professora Neva L. Boyd<sup>15</sup>. Dez anos depois, o trabalho da autora levou os jogos teatrais para o Reino Unido, Quênia, África do Sul e Austrália. O fazer Teatro por meio dos jogos teatrais provocou impactos que extrapolaram a linguagem cênica, desembocando em outras áreas da comunicação.

A partir da ampla dimensão do fazer teatral, segundo Ingrid Dormien Koudela, tradutora essencial, no Brasil, para a compreensão do trabalho da Viola nos “campos da psicologia, recreação, trabalho em prisões, saúde mental e especialmente na educação”<sup>16</sup>, em várias perspectivas do currículo na educação básica e seus níveis, foram abarcados pelas práticas do teatro de improviso.

Ingrid Koudela<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Professora da Viola Spolin e fundadora da Recreatinal Training em Hull House, Chicago. Até 1941, foi socióloga na Universidade de Northwestern.

<sup>16</sup> SPOLIN, 2014, p. 15.

<sup>17</sup> Bibliografia disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/91497/ingrid-dormien-koudela/>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

É professora brasileira. Formou-se na Universidade de São Paulo (1971). Possui mestrado (1982) e doutorado (1988) em Artes Cênicas pela USP. Docente do programa de Pós-graduação em artes cênicas, orientadora em nível de mestrado e doutorado. É pioneira na área de pedagogia do teatro. Foi iniciadora desta área de pesquisa na ECA – Escola de Comunicações e Artes de São Paulo, a primeira instituição brasileira a oferecer programas de pesquisa no setor. Suas publicações incluem Jogos Teatrais, Texto e Jogo, que vão além de relatos e experiências, com influência teórica do teatro de Bertolt Brecht.

É tradutora dos Jogos Teatrais da Viola Spolin, método que recriamos nesta pesquisa para formação docente. Ao expormos a trajetória das duas autoras pretendemos torná-las conhecidas, a fim de que sejam realizadas as justificativas necessárias enquanto pesquisa, bem como os professores que usarão este material saibam de quais ideias partimos e o porquê.

#### Instruções para a aplicação dos Jogos Teatrais da Viola Spolin para Professores

1. Antes de iniciar a aula, explique aos envolvidos o que irá acontecer e proponha liberdade e criatividade;
2. Apresentar o jogo de forma entusiasmada, com naturalidade. (Iniciar em círculo a aula, com roupas leves, pés descalços, provocando olhares);
3. O foco e a descrição do jogo devem ser transmitidos com alegria, vontade, de maneira segura, rápida e precisa;
4. Seja participante junto com os alunos. Evite transmitir os jogos como lições, pois gera um ar de superioridade. Jogue com eles;
5. Experimente com os alunos, incentivando-os a não buscar “coisas prontas demais”. Não podemos limitar a liberdade criativa;
6. Independente se a turma for envolvida ou não, inicie sempre as ações. O professor é parte do processo;
7. Ao final das propostas, os professores em formação deverão apresentar um resultado de improviso. Então, dialogue sempre sobre quem ou qual grupo poderá apresentar primeiro;
8. Quando eles estiverem preparados, incentive-os a construir um código, uma forma de demonstrarem que estão prontos e ativos. Nas brincadeiras da

- infância, ao teatro, às vezes, usa-se o “1,2,3 e já” ou “agora”, até mesmo um “valendo...”. Cada grupo deve ter sua linguagem e o professor também;
9. Quem não está na cena no momento, deverá ter bastante atenção aos que estão atuando. Todos são jogadores: atores e plateia e vice-versa;
  10. Os jogos recriados para o contexto de formação docente podem ser aplicados de inúmeras maneiras, com a repetição de aquecimentos – verificando a necessidade da equipe. As propostas, caso o grupo seja grande, devem ser aplicadas de modo simultâneo.

### **4.3 Linguagem do Guia: jogos teatrais – Recriação para a formação de professores**

*Neste trecho, há a explicação da linguagem que utilizamos no Guia, de acordo com o Fichário da Viola Spolin*

Foco – [...] “é um problema essencial para atuação que pode ser solucionado pelos jogadores.”<sup>18</sup>

Como em um jogo de futebol, a BOLA é o foco. Público, jogadores e todos os envolvidos acompanham o jogo que a bola faz. A energia dos jogadores deverá ser guiada ao foco, que se movimentará nas ações que levarão à aprendizagem.

Instrução – “Esse guia essencial, vital para o jogo, cresce a partir do Foco do jogo. Ele se dá por meio do enunciado da palavra ou frase que faz com que os jogadores se atenham ao foco (Veja a Bola!).”<sup>19</sup>

A instrução é, para os jogos teatrais, a condução para a realização da atividade. Desse modo, conduzir não é dizer de forma autoritária. É ter autoridade para dizer. É possível encontrar alguns alunos resistentes às atividades, e inicialmente, podem até não compreender. Assim, a instrução deve ser conduzida como possibilidade e sugestão. Porém, de forma clara, precisa e libertadora.

“Não conte a história. Mostre.”<sup>20</sup>

Orientação que permite o uso da voz e do corpo como liberdade. O aluno precisa tornar cênico o fato.

---

<sup>18</sup> SPOLIN, 2014, p.38.

<sup>19</sup> SPOLIN, 2014, p.29.

<sup>20</sup> SPOLIN, 2014, p. 31.

“Ajude seu parceiro que não está jogando.”<sup>21</sup>

Essa frase delibera o trabalho colaborativo dos envolvidos. Um jogador não resolve o jogo. Todos resolvem e possuem um papel.

“Sustente o foco.”<sup>22</sup>

Diga essa frase quando sentir que não estão com a atenção devida.

Na realização dos jogos, é necessário que o professor caminhe entre os grupos, que use as instruções para motivá-los a caminhar com o próprio desenvolvimento.

### Avaliação

A educação tradicional organiza ou mede os saberes em notas. 0 a 10 normalmente, subverte o desempenho dos estudantes. Sabemos que já avançamos muito nas avaliações, a mencionar Luckesi<sup>23</sup>, que é especialista em nos transmitir que devemos avaliar pessoas diferentes, de formas diferentes.

Esta proposta, por sua vez, não deve caminhar para uma avaliação crítica em relação aos estudantes, pois contradiz os objetivos dos jogos teatrais. Não vamos tratar aqui e na prática com as seguintes premissas: “Ele atuou melhor ou pior que”. Esse método que julga dessa forma recaí na comparação e competição. O que podemos avaliar é se os jogadores estão envolvidos, se eles conseguem colocar na cena as ideias. Ou seja, transformar ideias em ações.

Ao final da aplicação das sequências propostas, os participantes deverão ser interrogados, segundo Koudela: “O que estão vendo? O que os jogadores comunicaram? Vocês estão inferindo? Vocês estão adivinhando?”<sup>24</sup>

A interação tem a finalidade de construir um grupo de parceiros que comunicam em conjunto realidades. Fazem acontecer. Dessa forma, todos deverão assumir a responsabilidade, com liberdade, para jogar.

O Manual de Instrução do Fichário da Viola Spolin, o qual adaptamos para a prática do professor, sugere: “Seja revigorado! Liberte-se da dificuldade de ter que ser

---

<sup>21</sup> Ibid., p. 31.

<sup>22</sup> Ibid., p. 31.

<sup>23</sup> Cipriano Carlos Luckesi é licenciado em Filosofia, bacharel em Teologia, Mestre em Ciências Sociais, pela Faculdade de Filosofia, e Ciências Humanas, pela Universidade Federal da Bahia e Doutor em Educação: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Católica de São Paulo. Escreveu diversos livros sobre avaliação da aprendizagem.

<sup>24</sup> SPOLIN, 2014, p. 33.

o professor durante as oficinas. Ainda que isso possa parecer difícil e um impedimento para muitos professores que não estão acostumados com o jogo, trabalhe (jogue) com isto!” (Spolin, 2014, p.34).

No texto que sucede o trecho mencionado, a autora sugere que essa ideia seja compartilhada na próxima reunião de professores. Este trabalho também pode ser levado. É um guia adaptado, que ajudará a facilitar para o professor quando deseja obter resultados diferentes em suas aulas. Portanto, complementa e não substitui a obra que o inspirou.

#### **4.4 Jogos teatrais para professores em formação**

##### **Primeira sequência: jogo entreolhares**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo “Entreolhares” visa proporcionar a sensibilidade por meio do olhar para os envolvidos no jogo. O movimento de olhar é indispensável à formação docente, pois o trabalho de interação perpassa pelo sentido visual humano. As pessoas precisam do ‘olhar para o outro’, no cotidiano, para estabelecer uma interação, o que justifica a adequação desse jogo.

**Preparação:** jogadores juntos.

**Foco:** jogadores em círculo; olhando-se.

**Descrição:** em círculo, os jogadores irão se olhar. Apenas devem iniciar olhando nos olhos uns dos outros. Todos juntos, ombro com ombro e braços paralelos ao corpo.

**Instrução:** não faremos nada além de nos olhar. Olhem-se! Trabalhem apenas o olhar. Olhem nos olhos de cada jogador, um por um!

Possíveis reações: muitos podem rir, querer esconder o olhar ou até mesmo sentir dificuldades de manter o Foco. Peça concentração.

##### **Segunda parte da primeira sequência:**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** na formação docente, este jogo intenciona aguçar a percepção corporal individual de cada estudante em formação.

**Preparação:** manter-se na roda, afastados pela distância dos braços.

**Foco:** sentir o próprio corpo, nas partes indicadas.

**Descrição:** sentir-se dentro de si.

**Instrução:** sinta seus pés tocando o chão. Sinta os seus dedos se moverem. Os olhos e os movimentos. Sinta a sua barriga. Sua roupa. Se abraçe. Se acolha. O que há dentro de você?

#### **Terceira parte da primeira sequência:**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** este jogo intenciona aguçar a percepção sonora do futuro professor, o qual lidará com situações em sala de aula, em que a apreensão sonora será indispensável ao seu exercício.

**Preparação:** ouvir os sons do ambiente e dentro de você.

**Foco:** em silêncio, ouvir os sons exteriores e interiores.

**Instrução:** ouça os sons à sua volta. Toque os sons com sua capacidade de ouvir. Imagine o que e quem está produzindo o som; o que está fazendo. Caminhe pelo som.

#### **Quarta parte da primeira sequência:**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** na formação docente, a caminhada no espaço aspira a estabelecer consciência corporal de si e com os outros no espaço. A noção espacial do professor pode colaborar no desempenho profissional em sala de aula, ao dirigir atenções aos alunos na turma.

**Preparação:** caminhada no espaço. Grupo todo.

**Descrição:** todos os jogadores caminharão pelo espaço ouvindo as orientações do professor da atividade.

**Instrução:** todos irão caminhar pelo espaço. Inicialmente, evitem o contato uns com os outros. Caminhem, acelerem o passo. Vocês estão atrasados! Andem mais rápido! Pare! Corram pelo espaço! Fujam! Pare e imaginem obstáculos à sua volta. Transitem por eles.

**Sugestão:** podemos utilizar música e fazer coros de repetições. Frases, vozes, poemas podem ser ditos como eco.

#### **Quinta parte da primeira sequência:**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo da bola pretende ativar no professor em formação a atenção, a rapidez da resposta e o estado de alerta. A sala

de aula é um ambiente em que “a cognição do professor está a serviço do seu exercício”<sup>25</sup>.

**Preparação:** jogo da bola.

**Foco:** manter a bola no espaço em circulação.

**Descrição:** caso o grupo seja extenso, divida-o, no máximo, em 15 pessoas.

Caso o grupo seja menor, funcionará da mesma maneira a atividade. Todos imaginarão e trarão uma bola à realidade. A bola pode ser com palmas, indicadas pelo olhar a cada jogador; ou pode ser a constituição de uma bola física no espaço, determinada pelos gestos.

**Instruções:** a bola está comigo. Tentem observar a bola. A bola circulará todo o grupo e cada um de vocês passará o objeto, sem deixá-lo desaparecer. Alternar o peso da bola ajudará a perceber o objeto.<sup>26</sup>

#### 4.4.1 Como fazer a avaliação da primeira sequência?

A sequência repassada constitui a síntese de 10 Fichas do Fichário da Viola Spolin, recriadas à Formação de Professores. Note que temos instruções de ações e percepções internas e físicas; porém, a matéria, o conteúdo e a forma, fica à disposição do evento/acontecimento a ser realizado.

Sugestão: Os participantes ao final dessa aula poderão voltar ao círculo e dialogar sobre o que sentiram, se a aula foi diferente, se houve alguma lembrança de outra vivência. Normalmente, os relatos são diversos e cheios de surpresas. Nesta proposição, teremos a oportunidade de ouvir os nossos futuros professores.

#### Segunda sequência

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo do espelho dispõe-se a promover o reconhecimento de si e dos outros por meio do reflexo. “Que imagem represento? Como o outro me vê?” São questões que colaboram no processo formativo docente, principalmente na construção da imagem profissional.

**Preparação:** dividir o grupo em duplas.

**Foco:** jogo do espelho – imitação.

---

<sup>25</sup> TARDIF; LESSARD, 2014.

<sup>26</sup> Em diversas fichas de exercício, a Bola aparece no jogo. Significa que os alunos devem tornar o imaginário real no espaço, inserindo visualmente suas dimensões.

**Descrição:** no encontro com o grupo, o professor deverá formar duplas. Um dos jogadores será o espelho, que imitará os movimentos do sujeito que reflete.

**Instrução:** fique de frente para o parceiro de jogo. Definam entre si quem será o espelho e a pessoa que reflete a imagem.

O jogador que não é o espelho inicia movimentos para provocar a atenção do espelho, a fim de que possa cumprir, efetivamente, o que está representado.

Inverter a ordem depois de um tempo de exercício.

### **Segunda parte da segunda sequência:**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** este jogo objetiva aguçar a cognição do professor a partir do estado de alerta. Ou seja, ele precisa estar em sala de aula atento ao comportamento dos estudantes como um leitor constante das ações.

**Preparação:** voltar ao grupo maior – até 15 pessoas.

**Foco:** “refletir perfeitamente o gerador dos movimentos”<sup>27</sup>

**Descrição:** em círculo, definir o líder que irá ser o jogador a ser refletido – os demais, serão os espelhos. Os jogadores devem jogar por um tempo, alternando movimentos, experimentando.

**Instruções:** todos deverão imitar/refletir os movimentos de um líder, o qual será definido pelo grupo.

### **Continuação do jogo...**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo objetiva aguçar a cognição do professor a partir do estado de *imediatez*. Ou seja, em sala de aula um professor assume um papel de “leitor de situações”, para compreender os fatos que estão ocorrendo no espaço<sup>28</sup>.

**Preparação:** todo o grupo.

**Foco:** ocultar o jogador líder.

**Descrição:** os jogadores permanecem em círculo. Um deles é convidado a se retirar da sala. Quando ele retornar – um líder oculto fará os movimentos.

**Instrução:** um dos jogadores deverá se retirar da sala. Os demais ficam no espaço. Vamos definir quem será o líder oculto que guiará os movimentos da equipe? (Após o

---

<sup>27</sup> SPOLIN, 2014, p.A13, A15 e A16.

<sup>28</sup> TARDIF; LESSARD, 2014, p. 232.

retorno do jogador que se ausentou, depois de um tempo dado para visualização do que está acontecendo, ele deverá indicar o líder da atividade). Enquanto isso, todo grupo deve se movimentar harmoniosamente, sem que se perceba de onde está partindo os movimentos.

### **Terceira parte da segunda sequência:**

#### **Objetos no espaço**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o ambiente de sala de aula pode ser transformado de acordo com a disciplina e objetivos do professor. Observar e recriar objetos no espaço, a partir de seus usos, pode ser uma estratégia no processo de ensino-aprendizagem, a fim de ampliar a compreensão do que se deseja explicar.

**Preparação:** usar objetos com criatividade, pensando e demonstrando o que eles podem se tornar.

**Foco:** manter o objeto no espaço, buscar as possibilidades, tornando cênica narrativas relacionadas<sup>29</sup>.

**Descrição:** em todas as áreas de conhecimentos, os professores utilizam objetos para explicar melhor os conteúdos. Assim, cada área deve dispor de seus objetos e saber usá-los com criatividade, saindo do óbvio e questionando: “O que isso pode se tornar?”. Há momentos que usaremos objetos de verdade, bem como, em outras situações, devemos trazer à cena de maneira que pareçam existir de verdade.

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o objetivo desta etapa do jogo tenciona viabilizar uma ação coletiva de colaboração. A escola, como um espaço de interações diversas, precisa de professores com atitudes de cooperação.

**Primeiro jogo da sequência:** definir um objeto coletivamente. Após a definição do objeto, que é inicialmente imaginário, transpor para cena em relação com os outros o uso desse objeto, de forma coletiva. Por exemplo: todos manuseando uma rede de pescar; todos carregando um móvel específico.

O desafio dessa primeira parte do jogo é mover o objeto simultaneamente, com a mesma intencionalidade de trazer o objeto da mente para a realidade.

**Avaliação:** realizar a avaliação com a equipe que não participou, a fim de saber se o objeto – mesmo não sendo real- foi materializado no espaço visual.

---

<sup>29</sup> SPOLIN, 2014, p. A35, A39, A40, A46, A48 e A94.

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo pretende possibilitar a relação com os objetos. Faz parte do contexto social e escolar o contato com os livros, as canetas, pincéis, equipamentos tecnológicos e todos os elementos que facilitem o trabalho docente.

**Segundo jogo da sequência:** utilizar objetos da área de conhecimento em formação, podendo ser da área da matemática ou outro campo do saber, a fim de dar funções diferentes para o objeto escolhido.

Por exemplo: um lápis pode se transformar em quantos objetos? Uma régua? Um livro?

A transformação deve ser demonstrada com criatividade na cena. O jogo deve provocar a imaginação.

Sugestão interdisciplinar: com essa atividade, os professores de ciências da natureza podem trabalhar com as substâncias, com a física mecânica, com o corpo, os ângulos, entre outros aspectos.

O maior objetivo dessa atividade é saber que os objetos podem ser transformados.

### **Terceiro jogo da sequência:**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** criar narrativas com os objetos, atribuindo significados. Os professores, em determinadas disciplinas, usam objetos para explicar o conteúdo. Este jogo colabora na relação com os objetos da prática docente, a partir da criatividade de cada aluno em formação.

**Preparação:** dispor de diversos objetos.

**Instrução:** “mantenha o objeto no espaço.”<sup>30</sup> Se relacione com o objeto; Crie histórias com o objeto!; Dê sentido à ação. Crie uma história para usar o objeto.

**Avaliação:** partilhar as narrativas com os jogadores que estão fora de cena e avaliar se a representação fez sentido e atingiu coerência por meio da narrativa.

### **Jogo da Memória com objetos**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** construção de narrativas a partir de objetos que podem se relacionar. No contexto de sala de aula, um professor, ao

---

<sup>30</sup> SPOLIN, 2014, p. A35.

explicar um conteúdo, pode fazer relações simbólicas com objetos comuns para esclarecer assuntos mais complexos. Este jogo concebe o objeto como recurso polissêmico, a partir do uso da criatividade.

**Preparação:** dispor de diversos objetos.

**Descrição:** montar uma sequência com os objetos, desfazer e pedir que refaçam.

**Sugestão:** o interessante dessa proposta é que o professor de Química pode usar elementos da tabela periódica, ou o de matemática pode usar as formas geométricas. Saber refazer o que aprendeu é demonstrar, com autonomia, que sabe construir.

**Instrução:** “agora que vocês sabem como esses elementos se relacionam, tentem!”  
É momento de exercitar a memória! Mostrem que possuem boa memória!

Aos Educadores de Linguagens e História, seguem exercícios voltados às narrativas/improvisações e maneiras diferentes de ler textos, a partir do trabalho com a coletividade e a individualidade.

**Objetivo do jogo para a formação docente:** desenvolver a múltipla atenção do docente em formação para a sala de aula.

**Preparação:** escolher textos com conteúdos/histórias, a fim de serem lidos. (É importante que os textos tenham uma relação com a aula).

**Foco:** ler e ouvir ao mesmo tempo.<sup>31</sup>

**Descrição:** dois times deverão ser formados. Um time de leitores e outro de ouvintes. Assim que o leitor começar a ler, o ouvinte contará uma história simultaneamente.

**Instrução:** não pare para compreender, siga fazendo.

**Avaliação:** ao final do exercício, eles devem contar o que ouviram. Será que conseguem lembrar?

Obs.: este vídeo é ideal para turmas barulhentas, que gostam de interagir. Independente do conteúdo teórico, eles serão desafiados.

### **Roda de leitura dinâmica – Tomar a leitura**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo intenta proporcionar a oportunidade de repasse da palavra durante a leitura. Essa ação é comum em salas de aula, principalmente quando ocorrem leituras coletivas.

**Preparação:** distribuir um mesmo texto para um grupo. Formar um círculo.

---

<sup>31</sup> SPOLIN, 2014, p.A90.

**Foco:** tomar a palavra.

**Descrição:** um iniciará a leitura e outro leitor tentará tomar o seu lugar de leitura. Ao iniciar a leitura, os demais leitores podem ousar tomar a palavra de quem está lendo.

**Instrução:** olhe nos olhos de quem está lendo e assim que a oportunidade chegar, tome a leitura pela respiração.

### **Contar histórias acrescentando partes<sup>32</sup>**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** este jogo propõe trabalhar a criatividade e a coerência nas narrativas, no âmbito coletivo. Ou seja, permite que os professores em formação construam narrativas juntos com a turma em que o jogo é aplicado.

**Preparação:** esta atividade pode ser realizada de forma escrita ou oralmente, em roda ou fileira, a depender do proponente.

**Foco:** construir uma narrativa coerente. (Uma ótima atividade de produção textual oral ou escrita).

**Descrição:** no contexto de sala de aula, os estudantes devem iniciar uma narrativa. Ao contar uma pequena parte, os outros seguem acrescentando mais capítulos à história, que precisa ter um desfecho ao final.

**Instrução:** não demorem pensando, a história não pode conter lacuna. Conectem os fatos, as ideias.

**Avaliação:** a história possui coesão e coerência? Possui lógica? (Essas perguntas devem ser feitas ao grupo).

### **Terceira sequência:**

#### **“Blablação”**

Uso do recurso da “Blablação”

A Blablação é uma forma de se comunicar criada para o teatro de maneira que as ações se sobressaiam ao sentido que normalmente damos às palavras. Ou seja, uma ação deve ter a eficácia semelhante a das palavras em nosso idioma.

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo da “blablação” pretende demonstrar ao professor em formação a potência da linguagem corporal. Os gestos e o corpo falam antes das próprias palavras.

---

<sup>32</sup> SPOLIN, 2014, p.A70, A80.

**Preparação:** em grupos ou dupla.

**Descrição:** os jogadores usam a sílaba “Blá” repetidamente: “blábláblá – blá?”, com diferentes entonações e AÇÕES físicas, as quais deverão narrar juntas uma história.

**Instrução:** usem a linguagem da Blablação para contar um fato. Demonstrem o fato, apesar do que dizem.

**Avaliação:** o grupo que está representando será avaliado por quem ficou na “plateia”, que dirá o que compreendeu.

Para desafiar ainda mais, o professor pode repassar as histórias previamente, a fim de que possa servir como parâmetro de avaliação.

Sugestão: pedir para que alterem o Português com “blablação”.<sup>33</sup>

Para os professores(as) de história

### **Que idade eu tenho?**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo a seguir pretende fazer com que o professor possa, caso deseje, encenar a história de um personagem a partir de sua desenvoltura. Estratégia que possibilita ensinar e representar, por opção do docente.

**Preparação:** os alunos devem construir perfis a partir de biografias de ícones históricos e representar.

**Foco:** construir uma personalidade histórica.

**Descrição:** os jogadores devem representar uma história, narrar ou até ler. A plateia deve ser capaz de identificar a história, a personalidade fictícia que a conta, a partir de referências.<sup>34</sup>

**Instrução:** livre.

Para professores de todas as disciplinas

Você já pensou que às vezes terá que desenhar para ser compreendido? Às vezes, em sala de aula, é necessário. Por isso, o exercício A60 do fichário da Viola Spolin pode nos auxiliar.

### **Quer que eu desenhe?**<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> SPOLIN, 2014, p. A88, A85.

<sup>34</sup> SPOLIN, 2014, p. A61, A98.

<sup>35</sup> Expressão de alusão à estratégia que valorize aspectos visuais.

**Objetivo do jogo para a formação docente:** propor uma situação em que os envolvidos possam fazer uso da habilidade do desenho. É comum, em determinadas disciplinas, professores precisarem explicar os conteúdos desenhando.

**Preparação:** com o auxílio da lousa, flip-chart e pilotos, desenhar histórias com elementos delas, para que os outros possam juntar elementos e compreender.

**Foco:** subverter as histórias/conteúdos para a imagem.

**Descrição: (variações do exercício)** apresentar desenhos sequenciados que explicitem os conteúdos. Ex: quem ensina biologia pode apresentar o desenho da divisão celular ou como funcionam os órgãos. Apresentar imagens, narrar, pedir que os alunos toquem o coração e os órgãos vitais no momento da aula, poderá dar um novo sentido à atividade. O importante é desenhar, improvisar e demonstrar sentido.

**Instrução:** busquem ser criativos e tenham clareza nas representações.

### Para os geógrafos

#### Como ensinar o tempo?

**Objetivo do jogo para a formação docente:** representar o tempo a partir da linguagem corporal.

**Preparação:** organizar grupos com textos de variações climáticas. Podendo ser notícias ou textos expositivos.

**Foco:** demonstrar, por meio do corpo e das interações: qual é o tempo?

**Descrição:** apresentar (em equipe) ações, situações ou comportamentos que possam dar indícios de mudança de tempo.

**Instrução:** não conte sobre o tempo do texto que vocês leram. Demonstrem vivenciando.

**Avaliação:** ficaram nítido o tempo e as características do fato nas representações?

### Quarta sequência:

**“Profissões: o que faço para viver?”<sup>36</sup>**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** neste jogo, que pode ser aplicado em licenciaturas, os professores em formação podem representar a si mesmo, ao passo que constroem a sua personalidade, que será imprescindível no saber-fazer docente.

---

<sup>36</sup> Recriação dos jogos A66 e A67 do fichário da Viola Spolin.

**Preparação:** apresentar-se como um profissional dentro de um contexto, sem precisar dizer com palavras qual é a função representada.

**Foco:** demonstrar uma profissão e se relacionar a partir dela.<sup>37</sup>

**Instrução:** “mostre!” “Não conte!” “Demonstre o profissional através de ações.”]

**Descrição:** em grupos de 5 a 6 participantes – opção de ser 3 também, representar um contexto de uma profissão pré-estabelecida com o grupo. A plateia assistirá ao jogo, com atenção aos movimentos propostos. Ao final, deverão indicar quais foram as profissões representadas.

**Avaliação:** qual foi a profissão apresentada? Houve indícios nos corpos dos grupos?

Nas propostas seguintes deste material, outros pontos de experiências serão abordados em torno da compreensão do “onde” e “o quê”.

De maneira simplificada, é necessário definir que a área inicial se revela no “quem/personagem” e nas relações. É de extrema importância o autorreconhecimento de quem somos para criarmos nossos processos de interação. O educador não pode ensinar a ser, se ele não é. Ensina-se mais pela experiência do que qualquer outro meio.

**Exploração do ambiente amplo**<sup>38</sup> A construção do ONDE/ESPAÇO como condição geradora de Experiência

**Objetivo do jogo para a formação docente:** na formação docente, a caminhada no espaço aspira a estabelecer consciência corporal de si e com os outros no espaço. A noção espacial do professor pode colaborar no desempenho profissional em sala de aula, ao dirigir atenções aos alunos na turma.

**Preparação:** estabelecer relacionamento em um ambiente amplo.

**Foco:** relacionar-se na amplitude do ambiente.

**Descrição:** em grande grupo, propor uma caminhada pelo espaço, alterando os ritmos: rápido, devagar, câmera lenta, com pressa e todas as formas que sejam possíveis.

**Avaliação:** neste exercício se perfaz uma oportunidade para que o professor em formação se constitua enquanto sujeito de diversas maneiras no espaço-tempo, sendo

---

<sup>37</sup> Recriação do jogo A67.

<sup>38</sup> Adaptação do jogo B40 do Fichário da Viola Spolin.

capaz de se adequar conforme a situação apresentada pela fala do professor. Diversas narrativas podem surgir desse processo de interação, onde a sensibilidade do professor deve captar o que cada grupo precisa. Há equipes de professores em formação que podem se soltar mais no espaço; outras equipes podem necessitar dosar as energias e atitudes. Então, essa atividade promoverá o estado de alerta e transição na locomoção do espaço, o qual pode significar a saída da zona de conforto para a inquietação e atitude desse profissional.

**Objetivo do jogo para a formação docente:** criar e modificar espaços pela ação do corpo a partir de interações coletivas com objetos invisíveis.

**Preparação:** demonstrar um “onde” por meio de objetos invisíveis no espaço.

**Foco:** construção do objeto no espaço.

**Descrição:** um primeiro jogador entra em cena e demonstra um objeto que caracterize um espaço. Esse espaço pode ser um hospital, uma escola, um cômodo da casa, a rua e outros locais possíveis de serem representados com o corpo. O ideal é que um primeiro jogador inicie a ação; depois, o segundo, o terceiro e o quarto (se houver). A sequência deve continuar no espaço, a fim de que a plateia entenda a continuidade da ação.

**Avaliação:** o que pode ser representado neste caso? Um grupo de pessoas trabalhando em uma fábrica, um barco com pescadores, médicos em uma cirurgia complicada. O importante é que eles consigam juntos dar continuidade às ações, gerando um ambiente em que todos se ajudem mutuamente.

### **Uso do recurso da Blablação na encenação do espaço**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** permitir que a linguagem corporal se destaque em relação à oralidade, para o desenvolvimento da performance corporal.

**Preparação:** utilizar o recurso da Blablação para se comunicar e se relacionar com os objetos. (Vendas)

**Foco:** comunicar-se utilizando objetos.

**Descrição:** dois jogadores irão se comunicar em uma relação de venda de um objeto. Um jogador deverá demonstrar ao outro o produto, usando a linguagem da Blablação. Para a plateia, o objeto deverá ficar evidente por meio da representação.

Instrução: represente o objeto que você quer vender, com gestos, demonstrando a utilidade e benefícios da compra desse objeto. (Ao comprador): demonstre se entendeu, o que achou, dialogue com o vendedor. Negociem.

**Avaliação:** questionar à plateia se a relação de compra e venda ficou clara, se os elementos necessários à negociação foram utilizados, se houve ou não satisfação nessa relação.

Note que, embora estejamos em um trabalho com formação educacional, prepararemos estudantes para atuarem em todas as áreas, profissões que existem e que ainda serão criadas. Ao pensarmos esses processos que englobam uma visão coletiva, não devemos descartar, portanto, o ato de compra e venda, o qual é uma troca de ocorre em diversos sistemas financeiros, inclusive em nossa sociedade.

### **Relação com objetos - uso e participação coletiva<sup>39</sup>**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** criar e modificar espaços pela ação do corpo a partir de interações coletivas com objetos invisíveis.

**Preparação:** cabo de guerra/afundando um barco/construindo uma árvore.

**Foco:** construir um objeto – experiência em um determinado espaço.

**Descrição:** em grupos, cada um representará um contexto relacional com o objeto escolhido. O objetivo e a relação com ele deverá ser o movimento da cena: “o barco afundando”, “o cabo de guerra” indo para o lado da equipe mais empenhada; os movimentos de uma “árvore” a depender do contexto.

**Avaliação:** a plateia deverá avaliar qual equipe se relacionou com êxito no espaço-tempo-objeto. Cabe destacar que no jogo do “cabo de guerra” o jogador deve jogar junto. Não devemos criar competição. O objeto precisa ser representado, independente de ganhadores e perdedores.

### **Jogo do tempo: que horas são? Qual o tempo?**

#### **I Parte do Jogo**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** desenvolver a linguagem corporal individualmente.

**Preparação:** que horas são? Qual o tempo? / Jogadores dispostos a jogar.

---

<sup>39</sup> Recriação dos jogos B34 e B13 do Fichário da Viola Spolin.

**Descrição:** na primeira etapa do jogo, os jogadores devem expressar com o corpo as horas que representam. (Dois ou mais jogadores).

**Instrução I:** “sinta a hora do dia na sua coluna! Com suas pernas! Com a testa!”<sup>40</sup>  
Deixe que seu corpo comunique a hora do dia. Mostre-a. Não tenha pressa para comunicar.

## Clima

### II Parte do Jogo

**Objetivo do jogo para a formação docente:** desenvolver a linguagem corporal coletivamente.

Os referenciais deverão ser mais abrangentes neste caso. Pode-se representar a chuva, o vento, a seca, o temporal. Nesta etapa, podemos ampliar a equipe, com demonstração de uma situação ‘temporal’ coletiva.

**Avaliação:** na primeira parte da ação, ao expressarmos a ‘hora’ com o nosso corpo, devemos observar o aspecto ‘fisiológico’ do impacto da hora no corpo.

Na segunda parte do exercício, o que deve ser levado em consideração é o clima. Como o clima pode interferir nas ações? Esse é um dos pontos que deve ser avaliado. Distingue-se que na primeira parte do jogo, a representação parte de aspectos internos. No segundo, o que afetará as ações será o clima externo.

### Onde: obstáculos e ajuda<sup>41</sup>

**Objetivo do jogo para a formação docente:** criar contextos de ação com obstáculos e ajuda cooperativa.

**Preparação:** dividir o grande grupo em 3. Grupo do obstáculo, grupo da ajuda e grupo da ação.

**Foco:** ajudar ou impedir que os parceiros estabeleçam contato pleno com ‘o onde’ por meio de objetos ou não.

**Descrição:** o grupo da ação criará uma representação com um objeto ou mais (invisível ou não), onde todos possam usar e trabalhar no coletivo.

O grupo do obstáculo vai atrapalhar as ações. O grupo da ajuda solucionará o conflito/obstáculo ou impedimento.

---

<sup>40</sup> Instrução retirada do exercício B27, do Fichário da Viola Spolin.

<sup>41</sup> Atividade recriada do jogo teatral B43 e B50, do Fichário da Viola Spolin.

**Instruções:** combinem a ação (para o grupo ação).

Sejam e demonstrem o obstáculo (para o grupo do obstáculo).

Sejam a solução (para o grupo da ajuda).

**Avaliação:** esse jogo é muito significativo se considerarmos as estruturas sociais que se organizam entre ações, obstáculos e soluções, nos contextos de relacionamentos em sociedade. Essa estrutura está no cerne do capitalismo e compreendemos que precisamos ser capazes de intervir com sabedoria em situações de sala de aula, as quais irão desafiar os alunos e ajudá-los a resolver problemas de maneira rápida e com criatividade. O ideal é que os grupos possam experimentar os três papéis diferentes: ação, obstáculo e ajuda.

## **Quarta sequência**

### **Caminhada pelo Espaço**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** na formação docente, a caminhada no espaço aspira a estabelecer consciência corporal de si e com os outros no espaço. A noção espacial do professor pode colaborar no desempenho profissional em sala de aula, ao dirigir atenções aos alunos na turma.

**Preparação:** caminhada pelo espaço<sup>42</sup>

**Foco:** experimentar o espaço a partir das orientações dadas pelo professor/coordenador da atividade.

**Descrição:** caminhada com ritmo variado no espaço, não permitindo movimentos imprevisíveis, buscando a exploração dos lugares não preenchidos.

**Instrução:** caminhem pelo espaço de maneira imprevisível. Ousem formas de caminhar. Andem mais rápido. Mais rápido. Vocês estão atrasados. Congela! Em câmera lenta. Sintam o corpo de vocês, os ossos, a pele no espaço, a temperatura. Continuem a caminhar. (Repetir o exercício do início).

**Sugestão:** o professor orientador pode propor a declamação de textos, poemas, conteúdos, que se relacionem com a área de formação dos jogadores.

**Avaliação:** o mais importante nesse jogo é colocá-los para reconhecer o espaço, sentir cada parte do corpo caminhando, desconectados do mundo exterior. A conexão precisa ocorrer de maneira integral. Essa caminhada deve levar o jogador ao encontro com ele mesmo.

---

<sup>42</sup> Recriação dos jogos C2, C4, C6 e C7.

Nos Jogos da Viola Spolin as palavras “explorar e intensificar” são muito utilizadas, podendo ser palavras afirmativas de instrução.

### **Explorar e Intensificar: jogo das emoções**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** promover a oportunidade para o desenvolvimento de estratégias que permitam a gestão das emoções no contexto de sala de aula.

**Preparação:** preparar fichas com diferentes emoções e atitudes.<sup>43</sup>

**Foco:** construir uma cena com os elementos: quem? Onde? O quê?, a partir das emoções escritas na ficha.

**Descrições:** em equipe de 4 a 6 jogadores, cada equipe haverá de escolher uma emoção a ser representada, tais como: medo, alegria, engodo, suspeita, entre outras. Definindo o Quem?, Onde?, O quê?, formulação de uma situação cênica fazendo progredir ou diminuir o sentimento representado.

Instrução: escolham uma emoção. Definem: quem? Onde? O quê?. Tomem um tempo para combinar a ação cênica. (Após a organização dos elementos, o coordenador/professor poderá propor a sequência de apresentações).

**Avaliação:** essa avaliação se dará por meio de perguntas, destinadas tanto para quem realizou a ação, quanto para quem assistiu.

- Como foi para vocês, jogadores, exprimir as emoções na situação?
- A emoção \_\_\_\_\_ ficou clara para a plateia em que contexto?
- Houve progressão ou diminuição da emoção durante a cena?

**Comentário:** a sala de aula é permeada de emoções. Alunos e professores se encontram em situações de ensino-aprendizagem para fazerem juntos o progresso individual e coletivo acontecer. É natural que as emoções sejam coparticipantes do processo. O domínio e o gerenciamento delas é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de uma forma exitosa.

Os jogos teatrais permitem a construção de partituras físicas e criativas para a ação, como forma responsável pela construção de experiências.

### **Jogo do espelho: individual e coletivo<sup>44</sup>**

<sup>43</sup> O jogo do “Explorar e Intensificar” é a união entre as fichas C6, C30, C31 e A76.

<sup>44</sup> Recriação dos Jogos A15, A16 e C38.

**Objetivo do jogo para a formação docente:** o jogo do espelho é imprescindível para a formação e progressão de um ser humano. É um jogo que se baseia na imitação, mas que rege o desenvolvimento da sociedade como um todo. Todos nós imitamos aquilo que queremos nos tornar. Nesse sentido, apresenta-se a relevância deste jogo para a formação de professores.

**Preparação:** formar duplas no espaço. Um será o espelho; e o outro, o gerador dos movimentos.

**Foco:** manter a sua função de espelho ou de gerador de movimentos.

**Descrição:** os jogadores devem se espelhar. Um é o líder do movimento; o outro imita.

**Instrução:** um jogador deverá espelhar o outro. Um gera os movimentos e coloca o outro em situações desconfortáveis de imitação. A imitação acontece. Movimento-se! Coloque o espelho em uma situação desconfortável. Ouse. “Espelhe”<sup>45</sup>.

**Avaliação:** a avaliação ainda não acontecerá nesta etapa. Somente na segunda, quando o jogo for coletivo. O jogo em dupla ocorre para esquentar a equipe, dando consciência das realizações.

### **Continuação do Jogo do Espelho**

**Preparação:** formar uma grande roda.

**Foco:** manter a atenção nos movimentos que são gerados pelo líder, a fim de imitá-los com uniformidade entre os membros da equipe.

**Descrição:** na roda formada, o professor/coordenador convida um dos participantes para se retirarem da sala, para que ele não possa saber quem é o líder. O grande grupo define quem é o líder e iniciam os movimentos. Depois, o participante que ficou fora da sala retorna. Ele precisará descobrir quem é o líder do movimentos. Combinam entre si e seguem com as ações.

**Instrução:** formem uma grande roda. Quem gostaria de se retirar um pouco da sala para participar como o “investigador”? (Resolver com a equipe).

Vamos definir quem será o líder dos movimentos. (Após a saída do aluno voluntário, definir o líder dos movimentos).

Assim que o “investigador” sair, o professor deve informar que o jogo consiste em ocultar o líder que está comandando os movimentos.

---

<sup>45</sup> O verbo “Espelhe” é utilizado no Fichário da Viola Spolin com frequência nos jogos de imitação.

Quando o investigador for convidado a retornar à sala, ele deverá ser interrogado após um tempo de análise: “quem é o líder do movimento?”

**Avaliação:** o jogo descrito é de extrema relevância para o professor em formação, pois ele precisará descobrir quem tira a atenção na sala de aula, de onde vem as brincadeiras fora de hora e contexto. Identificar o líder significa ter uma estratégia para manutenção da atenção no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que há líderes benéficos; e outros que podem ser trabalhados para que possam se integrar ao contexto de sala de aula, sem que sejam opositores do processo de realização.

Quantas vezes o professor precisará identificar quem começou uma brincadeira inadequada, fora de hora, prejudicando o ambiente? O exercício é para neutralizar tecnicamente movimentos nesse sentido.

Na experiência com a turma de Estágio Supervisionado em Guarabira, teremos no capítulo seguinte a narrativa com a experiência desses jogos em turmas de professores em formação.

### **Debate em contraponto<sup>46</sup>**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** dialogar em sala de aula por meio do debate e ser capaz de conviver com pontos de vista distintos, ao considerar a sala de aula como um espaço heterogêneo e plural.

**Preparação:** duplas. Pessoas na plateia.

**Foco:** os jogadores devem escolher um assunto, contexto polêmico ou notícia para debater.

**Descrição:** após escolherem o assunto polêmico sobre o qual irão debater, os jogadores devem ficar posicionados de tal maneira que a plateia possa vê-los. Os participantes combinam entre si a ideia. O foco é convencer a plateia com as ideias apresentadas.

**Instrução:** “Falem diretamente um para o outro.”<sup>47</sup> Projetem a voz, vejam o outro. Lembrem-se: convencer não é só vencer. Defenda seu ponto de vista.

**Avaliação:** o exercício do “Contraponto” é uma ferramenta necessária na sala de aula e na esfera social, pois fornece condições para que as pessoas possam dialogar entre si, com posicionamentos diferentes, promovendo um ar de ‘cordialidade’ e

---

<sup>46</sup> Recriação dos Jogos da Viola Spolin: C10, C11 e C12.

<sup>47</sup> Orientação recorrente nos jogos de argumentação da Viola Spolin. Nesse sentido, abarca a problemática da dificuldade que muitos têm de não falar olhando para o seu interlocutor.

entendimento. No momento gerado, a potência das ideias e dos posicionamentos devem tomar conta da situação. Sem ofensas, as ideias devem se sobrepor. O argumentador/jogador não pode apontar/acusar ou se referir ao outro com “ele” no diálogo. As ideias e a forma como são apresentadas devem se sobressair.

### **O popular Jogo do Troca<sup>48</sup>**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** transitar rapidamente de uma situação a outra, com domínio próprio e manutenção das relações entre interlocutores.

**Preparação:** colaborar no desenvolvimento da cena já iniciada, propondo solução ou apenas continuando.

**Foco:** seguir na cena iniciada por outra pessoa.

**Descrição:** em grupos de 3 ou 4 jogadores, iniciar a cena a partir do Quem? Onde? O quê?. Quando o professor coordenador indicar com a fala “troca”, a situação ou discurso se modificará, pela entrada de outro jogador à cena. Os demais congelam.

**Instrução:** formem grupos de 3 ou 4 pessoas e representem uma situação com os elementos: quem, onde, o quê. Na representação, ao ouvirem “troca”, o jogador tocará em alguém (congelado) na cena, que sairá e ele dará continuidade, assumindo a posição.

**Avaliação:** “troca” é a palavra chave. Esse jogo teatral é conhecido no Brasil e ficou popularizado pelo grupo de teatro “Improváveis”, que por vezes utiliza a técnica, com vídeos que são frequentemente compartilhados na internet. O jogo “troca” colabora com a sala de aula, uma vez que possibilita ao aluno jogador formas de transformar realidades, discursos e situações.

### **Quadro de cena**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** criar imagens geradoras de significados a partir do corpo.

**Preparação:** estar disponível para representar no quadro de cena.

**Foco:** se inserir na cena, no sentido de complementar o fato representado.

**Descrição:** um jogador entra em cena, inicia uma ação e congela. Os demais entram aos poucos e complementam o fato. Quando o quadro de cena se formar, o professor/coordenador questiona um por um sobre qual personagem foi representado.

---

<sup>48</sup> Recriação dos Jogos “Enviando alguém à cena e trocando de lugares”: C45 e C48.

**Sugestão:** esse jogo pode ter como base pinturas e imagens que tenham a possibilidade de serem recriadas. Com as turmas de história, os jogadores podem usar obras de arte com conteúdo histórico, entre outros.

#### **Direção de cena<sup>49</sup>**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** dirigir a sala de aula, conduzir os alunos ao desenvolvimento da liderança pessoal – profissional no espaço de atuação.

**Preparação:** dirigir a cena.

**Descrição:** organizar grupos e definir os instrutores das cenas. As equipes podem variar de tamanhos. O importante é definir quem é o diretor e qual é a equipe. Os integrantes combinam, o instrutor dirige a cena. Fica ao critério do instrutor intervir ou deixar a encenação acontecer, com a ressalva de que a cena deve ser previamente combinada.

**Instrução:** “instrutores, vocês ajudarão os atores/jogadores a representar melhor.”

**Avaliação:** após a cena ser apresentada, abrir para a plateia dialogar com os jogadores. Se possível, alternar os papéis com o objetivo de que os jogadores também atuem.

#### **Jogo do clipe<sup>50</sup>**

**Objetivo do jogo para a formação docente:** improvisar com rapidez em contextos que não obtemos controle absoluto do espaço, a partir da criação imediata de estratégias e representações criativas. Ou seja, há momentos em sala de aula que precisaremos seguir determinações que não são apenas nossas, mas que refletem um tempo, um conjunto de normas e determinações do espaço. O professor que melhor se adapta aos contextos, recupera a liderança em sala de aula. Isso é o que propomos com o jogo do clipe.

**Preparação:** escolher músicas com narrações.

**Descrição:** organizar grupos para improvisar as narrativas da música enquanto ela acontece.

---

<sup>49</sup> Recriação do jogo C54. É necessário destacar que a base para esse jogo, em especial, é mencionada no Fichário com os jogos de A1 até C53. Desse modo, a ação de dirigir a cena requer uma preparação mais detalhada, com a experiência de representação no processo.

<sup>50</sup> Jogo de minha autoria, com inspirações nas improvisações da Viola Spolin.

**Instrução:** assim que a música iniciar, vocês deverão encená-la. Sejam rápidos e criativos. Deixem a música falar no corpo de vocês.

#### **4.5 Jogos Teatrais para a Formação de Professores: Augusto Boal e Paulo Freire, na Transformação da Sociedade por meio do Teatro do Oprimido**

Augusto Boal (1931-2009) foi um dos dramaturgos que mais contribuiu para a construção do teatro brasileiro e latino americano. Iniciando sua atuação no Teatro de Arena, até o Teatro do Oprimido, método que o tornou conhecido pelo mundo. A sua linguagem de fazer teatro traduz o nosso país nos modos de pensar, sentir e falar. Além disso, há uma dimensão política necessária à transformação social no Brasil. Ao longo de sua vida, Boal recebeu diversos prêmios e honras em razão do seu trabalho com o teatro, assim com o interesse genuíno de promover espaços de reflexão e mudanças em contextos opressivos, os quais podem evoluir a ponto de espectadores<sup>51</sup> atuarem na vida.

Semelhantemente a Paulo Freire, a história de Augusto Boal foi duramente afetada em 1971, em fevereiro, quando o nosso dramaturgo foi preso e torturado. Fato esse, que o levou ao exílio em Buenos Aires, onde viveu por cinco anos.

Dessas experiências que nos consternam hoje, em 1974 foi publicado no Brasil o livro “Teatro do Oprimido e outras poéticas”. De acordo com Boal, o teatro do Oprimido pretende transformar o espectador em espect-ator, ou seja, em sujeito atuante, de forma que ele possa protagonizar e transformar a ação dramática no momento em que ela acontece.

Paulo Freire é Pernambucano, nascido em Recife. Na sua trajetória de vida passou por experiências sociais que o sensibilizou e o engajou nos movimentos sociais libertadores, para os mais pobres e oprimidos. Paulo Freire sistematizou um método para a Educação de Jovens e Adultos, em oposição à Educação Bancária e decodificação que excluem as pessoas de participar da sociedade. Assim, seu método constrói a alfabetização dentro de um “Círculo de Cultura”, o qual possibilita ao sujeito aprendiz a oportunidade de estar e ser no mundo de forma crítica. Seu método inspira

---

<sup>51</sup> Para Augusto Boal, o ser humano pode representar e atuar na própria vida, com protagonismo e a disposição de ser plateia, mas também atuante no processo da representação.

professores do mundo inteiro no que concerne ao desenvolvimento de uma educação libertadora.

Paulo Freire foi preso e forçado ao exílio, no período de 1964 a 1980. Apesar desse equívoco e crime na história social brasileira, Paulo Freire hoje é reconhecido mundialmente pela sua genialidade e trabalho.

#### **4.5.1 Paulo Freire e Augusto Boal na construção de uma educação libertadora**

O propósito de reunir Augusto Boal e Paulo Freire nesta proposta visa a condição transformadora que a educação brasileira deve buscar. Nesse sentido, dois aspectos fundamentais unem Boal e Freire: a conscientização e libertação social das formas de opressão. Por esse motivo, é fundamental que essa pesquisa reconheça o lugar de ambos e apresente-os aos futuros professores como proposta formativa. A seguir, apresentaremos as orientações sobre como aplicar o método.

Instruções para a aplicação dos Jogos Teatrais do Teatro do Oprimido (Boal), em recreação a partir das ideias freirianas, para a sala de aula na Formação Docente

1. Após a etapa com as experiências dos Jogos da Viola Spolin, os futuros professores já estarão familiarizados com a estética dos Jogos. É provável que estejam mais libertos de vergonha, timidez e tudo que os impedem de jogar;
2. É importante demonstrar que a perspectiva do Teatro do Oprimido é bastante crítica e será o momento em que eles poderão opinar, se posicionar conscientemente;
3. A abordagem do Teatro do Oprimido inclui: o Teatro Jornal, o Teatro Invisível, o Teatro Legislativo e o Teatro Fórum. Contudo, nesta proposta, iremos abordar perspectivas do Teatro-Imagem e Teatro Fórum como métodos;
4. Todos os Jogadores deverão saber que não estarão apenas jogando, mas aprendendo técnicas que eles poderão ensinar aos seus alunos, a fim de que possamos construir uma rede de protagonismo social;
5. É importante saber: os jogos estimulam a reflexão e o questionamento sobre fatos diários reais, com a intenção de refletir sobre as relações de poder, através de ações dramáticas entre opressor e oprimido.

#### **4.5.2 Linguagem dos Jogos Teatrais na perspectiva do Teatro do Oprimido**

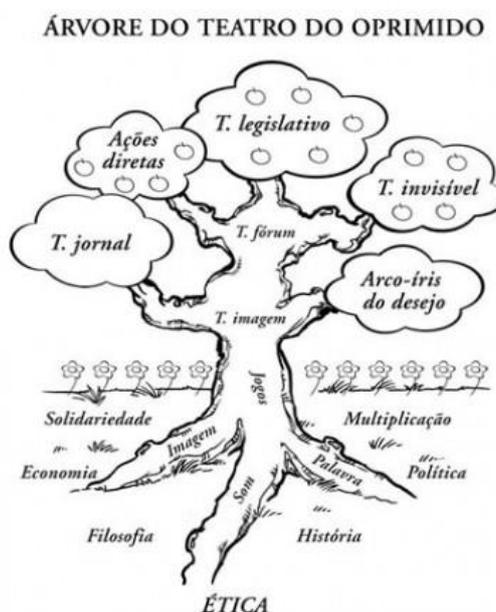
O Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores. O teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras (Boal, 1998, p.09).

Inserir o Teatro do Oprimido nesta proposta implica trazer a efetividade das ações dotadas de significado para a prática docente. Em todas as ações da elaboração desta dissertação houve um amplo diálogo como propõe Freire e Boal, em relação aos problemas encontrados pelos alunos nas salas de aula, apesar de ainda não terem concluído a graduação, bem como suas inquietações e expectativas para o exercício docente.

Neste trecho da pesquisa, trazemos a *Árvore do Teatro do Oprimido*, símbolo que Boal definiu como representação sensível e sistemática do seu trabalho. O significado desse símbolo expressa:

A *Árvore* foi símbolo escolhido pelo próprio Boal para representar seu Método, por estar em constante transformação e ter a capacidade de Multiplicação. A *Árvore do Teatro do Oprimido* representa a estrutura pedagógica do Método que tem ramificações coerentes e interdependentes. Cada técnica que integra o Método é fruto de uma descoberta, é uma resposta a uma demanda efetiva da realidade<sup>52</sup>.

**Figura I**



Fonte: BOAL, A. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://theateroftheoppressed.blogspot.com/p/estetica-do-oprimido.html>. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

Na análise da *Árvore do Teatro do Oprimido*, iremos iniciar a leitura a partir da base. A palavra *Ética* é centralizada, com mais destaque, acompanhada de outras como: solidariedade, economia, filosofia, história, política e multiplicação. Na raiz dessa representação obtemos palavras chaves que orientam uma sociedade justa, que possa ser consciente dos seus aspectos políticos e econômicos, mas que se reconheça como uma sociedade solidária, com sujeitos históricos que saibam refletir sobre suas filosofias. Todas essas objetividades e subjetividades contidas na base, alimentam as ações que se sustentam em seu caule, troco e ramificações da ilustração.

Notemos que os Jogos ficam mais acima, sustentado pelos elementos da imagem, som e palavra. Em nossa leitura, essa imagem quer nos orientar quanto aos significados que cada linguagem (imagem, som e palavra) possui no que concerne às situações que podem ser desenvolvidas a partir do Jogo Teatral.

Nas ramificações, temos o Teatro Jornal, o Teatro Legislativo, o Teatro Invisível e o Arco-íris do desejo. Contudo, para essa pesquisa, abordaremos o Teatro-Imagem e o Teatro-Fórum como método para a formação de professores em razão do seu diálogo com os jogos já recriados, além dos objetivos da proposta.

#### **4.5.3 Teatro-imagem**

Conforme Vasconcelos (2013), no teatro-imagem, os espec-atores intervêm diretamente nas composições corporais com os corpos dos outros participantes. Pede-se a eles que ocupem como escultores um conjunto de estátuas, isto é, imagens formadas com os corpos de outros participantes e objetos presentes no local, e apresentem visualmente uma opinião individual ou coletiva, sem falar, de um problema exposto, um conflito ou tema escolhido.

Em fotografias a seguir, apresentamos a realização do Teatro Imagem na UEPB, curso de História, 5º Período.

**Fotografia 19 - Teatro-imagem 1**

Fonte: LOPES, Fernanda O.

Nas fotografias 17 e 18: experiência com o **teatro-imagem** na formação docente, UEPB, Campus III, Estágio Supervisionado em História.

**Fotografia 20 - Teatro-imagem 2**

Fonte: LOPES, Fernanda O.

#### 4.6 Teatro-fórum

O Teatro-fórum traz a metodologia em que a cena acontece até um certo trecho, através do qual se verifica uma situação conflituosa, com a presença de relações de forças opostas: o opressor e o oprimido. No contexto, emerge o Coringa, elemento teatral utilizado para interferir na situação e promover o debate sobre a intervenção que pode ser realizada na cena, permitindo que as pessoas participem, debatendo e atuando na ação. Há a solicitação à plateia da solução para o impasse. Assim, em nossa visão, o Teatro-fórum é um método eficaz para que o professor em formação se veja no processo de ensino-aprendizagem e possa interagir com os seus pares.

**Fotografia 21 - Contexto**

Fonte: imagem capturada em vídeos do registro da Oficina. BUENO, João B. G.

**Fotografia 22 - Opressão**

Fonte: imagem capturada em vídeos do registro da Oficina. BUENO, João B. G.

As imagens apresentam encenações do teatro-fórum. A fotografia à esquerda, um problema social relacionado à água contaminada em uma cidade. À direita, um professor em sala de aula que é oprimido por alunos sobre a sua metodologia. Ao final, eles precisaram obter um consenso na resolução dos problemas.

Na fotografia 22, especificamente, o participante em pé representa um professor em sala de aula, com educandos que contestam a sua prática. Esses, apontam para o jogador que encena o professor, oprimindo-o. Ao realizarmos esse improviso, levamos para a Formação de Professores conflitos que podem ser comuns na prática docente. Ao apresentar o conflito, tanto eu, como mediadora, quanto o Professor Dr. João B. G. Bueno fazíamos as intervenções necessárias, por meio das quais ouvíamos os pontos de vista e soluções, para dar o desfecho do acordo comum, entre os grupos de improviso.

Na fotografia 4, temos um indivíduo que foi intoxicado pela água de uma cidade e passa mal. Questionamentos foram feitos: como lidar com o problema? Como intervir? A quem recorrer?

Os questionamentos que demandam dessas situações de conflitos e opressão são indispensáveis ao processo do teatro fórum, pois são por meio deles que os envolvidos se engajam para pensar coletivamente sobre o problema. Essas intervenções são realizadas, como já mencionado, por coringas. Mas o que são coringas? Boal, sabiamente, delinea:

“Sua realidade é mágica e ele a cria. Sendo necessário inventar muros mágicos, combates, banquetes, soldados e exércitos. Todos os demais personagens, aceitam a realidade mágica criada e descrita por um coringa. Para lutar usa arma inventada, para cavalgar inventa o cavalo, para matar-se crê no punhal que não existe. (...) O coringa é polivalente: é a única função que pode desempenhar qualquer papel da peça, podendo inclusive substituir o protagonista nos impedimentos deste, determinados por sua realidade naturalista. (...) Em cena, funciona como o mestre de cerimônias, dono do circo, conferencista, juiz, explicador, exegeta, contrarregra, diretor de cena e etc.” (Boal, 1975, p. 203-204).

Dessa forma, sugerimos aos professores em formação esse lugar, para além do lúdico, mas que reflita as questões sociais fundantes de relações opressoras, as quais possam ser reconstruídas de forma ética, solidária e todos os princípios básicos de uma educação libertadora, e, portanto, participativa.

#### **4.7 Recriação de jogos, segundo a estética do oprimido, para a formação de professores**

Para a construção de ações dramáticas, primeiramente, precisamos dar continuidade à formação da consciência corporal, a qual é indispensável em todos os processos criativos. Em sequência, apresentaremos os exercícios/jogos, que para o Teatro do Oprimido, Augusto Boal (2008, p. 294): “O exercício consiste precisamente em estimular as partes adormecidas de cada um para melhor compreender tudo que é inerente ao ser humano.”

##### **Exercício do Círculo Máximo e Círculo Mínimo<sup>53</sup>**

Os atores se dão as mãos em círculo e tentam fazê-lo ocupar o maior espaço possível; depois, o menor. E continuam. Repetidamente.

##### **Aquecimento: sem deixar nenhum espaço vazio<sup>54</sup>**

---

<sup>53</sup> BOAL, 2008, p. 131.

<sup>54</sup> BOAL, 2008, p. 171.

Caminhar com rapidez na sala e ao ouvir “para” pelo professor-diretor, todos devem estar distribuídos no espaço.

### **Corrida colada**<sup>55</sup>

Os jogadores deverão correr e assim que ouvirem “colar” devem se juntar para correrem juntos, ao lado do outro. Nesse caso, podem formar grupos de três ou mais pessoas.

### **Teatro-imagem**<sup>56</sup>

Variação do exercício do espelho

**Objetivo do jogo para a formação docente:** aguçar a sensibilidade tátil do professor em formação, ao excluirmos o recurso visual. Este jogo é bem importante, pois podemos trabalhar o professor em formação para a educação inclusiva, ao se colocar no lugar de alguém que não enxerga.

**Preparação:** pessoas com olhos vendados e sem vendas em igual quantidade.

**Ação:** quem está de olhos abertos deve ficar em poses variadas de estátua, enquanto que, os demais de olhos vendados deverão tocá-las; e depois realizar a imitação, como se fosse a imagem no espelho.

**Sugestão:** ao final do exercício, o professor-diretor poderá caminhar entre a cena perguntando o que cada um decidiu representar. É um momento em que respostas inusitadas são dadas, gerando um clima agradável e de aprendizagem considerável entre o grupo.

### **Ilustrar uma história**<sup>57</sup>

**Objetivo do jogo para a formação docente:** representar histórias a fim de libertar partes do corpo como ativação da capacidade de interação entre os professores em formação.

**Preparação:** um grupo conta a história. Outro grupo encena.

---

<sup>55</sup> Ibid., 2008, p. 171.

<sup>56</sup> BOAL, 2008, p. 158.

<sup>57</sup> BOAL, 1991, p. 88.

**Ação:** um grupo conta a história, cada um por sua vez, enquanto, no palco, outro grupo encena os fatos que estão sendo narrados.

**Sugestão:** a proposta de Boal é que as histórias também possam ser surreais.

As histórias podem incluir: “árvores, animais, vento, ondas do mar, choros, castelos, metralhadoras, tanques de guerra, calor, frio, guerra, paz, floresta, cidade, praias e campos, etc.”<sup>58</sup>

#### **4.8 Teatro-fórum**

Os participantes sugerem a história que será representada. A história é encenada até o momento de apresentação do problema. Congela-se a cena e entra o coringa que irá refletir com os espectadores estratégias sobre como a situação encenada pode ser solucionada.

Entretanto, o teatro-fórum para que tenha resultados objetivos precisará obter situações reais. O professor-diretor poderá sugerir que os envolvidos relembrem fatos do seu cotidiano de trabalho, assim como experiências na fase em que eram alunos ou questões sociais diversas.

Outrossim, destaca-se a importância do diálogo sobre as situações, a fim de que as intervenções sejam realizadas conforme opina o grupo. Além disso, essas ações devem ser alimentadas pelos princípios raízes da Árvore do Teatro do Oprimido. Para uma compreensão narrada pelo próprio autor, sugerimos uma entrevista que ele realizou junto com o Jô Soares<sup>59</sup>, disposta em link. Logo, no que compete à ética e solidariedade, não podemos admitir formas de violência física nas ações dramáticas, ressalva que Boal defendia em seus trabalhos.

#### **4.9 Paulo Freire e Augusto Boal: métodos complementares**

O teatro do Oprimido e a Pedagogia Libertadora do Paulo Freire se aproximam pela confluência de objetivos democráticos com que ambos constituem. O Debate, por exemplo, é processo pelo qual decorre a prática freiriana ao considerarmos o Círculo de Cultura; em Boal, observamos o Debate não apenas no Teatro Fórum, mas em outros formatos às vezes menos evidentes, como é o caso do Teatro Imagem, a partir do qual os sujeitos precisam, antes de tudo, serem educados para ver. Desse

---

<sup>58</sup> Ibid., 1991, p. 88.

<sup>59</sup> <https://youtu.be/KzALlhbK1pk>. Entrevista do Augusto Boal para o Programa do Jô Soares na Rede Globo, exibida em Junho de 2006.

modo, quando virem, ao interpretarem, estarão aptos para se inserirem na sociedade democrática proposta pela educação freiriana, a qual se narra:

A democracia que, antes de ser política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de **certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.** (Freire, 1967, p. 108, grifo nosso).

Portanto, é dessa participação que encorajam os dois mestres. Enquanto nós, em consonância com esses valores, almejamos formar professores que se libertem para libertar. Professores que possam dominar estruturas técnicas e sensíveis para formar seres humanos críticos e participativos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para elucidar as considerações finais desta dissertação, retomaremos a problemática inicial que surge da *não inserção dos corpos dos futuros professores na formação docente*, enquanto possibilidade de *interação*. A hipótese inicial partiu do pressuposto de que as licenciaturas privilegiam os conteúdos teóricos e não prepara o estudante para a construção de práticas ativas, que sejam capazes de transformar realidades, sejam essas realidades as *de cada docente em formação ou de seus educandos*. Com a finalidade de intervir nesta problemática, a hipótese fundante da nossa proposta foi a de que a linguagem do teatro, por meio dos Jogos Teatrais de Improviso, pudessem ser um método a colaborar com práticas mais ativas no que concerne à Formação de Professores, ao considerarmos *o corpo do professor como um sistema de interações*.

Desse modo, através da pesquisa-ação, desenvolvemos Oficinas na UEPB, no Curso de História, em Guarabira, interior paraibano, com a intenção de experimentar e desenvolver nossa proposta de transformação da prática de formar docentes. A nossa metodologia de estudo, por meio da pesquisa-ação, possibilitou o contato com as turmas de Estágio Supervisionado de História, 2023.1 e 2023.2. Os jovens analisados possuíam idades entre 19 e 35 anos, com histórias de vidas comuns à região, sendo a maioria deles do agreste paraibano. Poucos já possuíam uma experiência com a linguagem teatral, o que se revelou como uma proposta cheia de encantos e sensibilidades. Para os que já possuíam experiência nos grupos teatrais da região, ou já eram artistas, a experiência agregou mais saberes, conforme os relatos que analisamos no decorrer da dissertação. Assim, a pesquisa-ação é eficaz quando ela é capaz de alterar os sujeitos quando a pesquisa acontece. Ou seja, essa metodologia é flexível, e pôde se adaptar às condições e sujeitos, permitindo uma análise mais subjetiva da compreensão da realidade. Entretanto, ao passo que considera as sensibilidades, precisamos as estratégias de sua realização por meio do Guia com Jogos Teatrais para Formação de Professores, a fim de objetivar as ações.

Diante do exposto, podemos afirmar que nossas hipóteses iniciais se confirmam quanto à ausência do trabalho com o corpo do futuro docente, visto que esse, normalmente, só acontece quando os educandos realizam o estágio supervisionado nas escolas, mas que, as licenciaturas em geral só exigem relatos e fichas documentais comprobatórias, sem uma análise profunda das experiências.

Para atenuar esse problema, nosso trabalho foi agregado ao currículo dos estudantes, a fim de cumprir com a função de promover experiências na formação docente, com vistas a aproximá-los da prática e a reflexão.

Dessa maneira, consideramos que, assim como confere ao nosso método, os resultados desta pesquisa foram alcançados e comprovados mediante observação, registro por meio da orientanda e orientador com vídeos e fotografias, assim como relatos dos participantes, os quais se expõem neste texto com vistas a construir a nossa experiência com os Jogos Teatrais na Formação de Professores. Destacamos, inclusive, que inspirados em nossas bases teóricas desde o problema da experiência com Walter Benjamin, ao percurso dos teóricos do teatro com os quais recriamos a nossa maneira de formar professores, até a perspectiva de uma educação libertadora do Paulo Freire, podemos dizer que esse trabalho solucionou a problemática inicial em torno do seu contexto de atuação. Isso advém, principalmente, dessa característica elementar da pesquisa-ação, que permite a alteração das ações e dos modos de pensar dos sujeitos em suas esferas de acontecimento – ou seja, no ato específico.

Quanto aos resultados, nada pôde ser tão revelador quando reconhecemos a nossa possibilidade única de realizar o novo. Quero evidenciar que não fizemos apenas os Jogos Teatrais da Viola Spolin, ou da Ingrid Koudela, ou do Augusto Boal. Nesta dissertação obtivemos como ponto de partida um olhar sensível, o qual inspira-se nos trabalhos do Professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno e que se fortificam nas constatações teóricas que abordamos, seja com Paulo Freire ou Tardif, ou Nóvoa, mas que permitiram a construção do nosso jeito de fazer teatro - para e com - os professores, voltados para a formação docente. Como professora, penso que devemos ter o esclarecimento de que devemos olhar para a realidade dos nossos alunos para que possamos construir os saberes junto com eles. Logo, não fizemos *somente* o teatro da Viola Spolin, da Ingrid ou do Boal. Fizemos, inspirados e respaldados pelos saberes deles, o nosso 'teatro', que essa narrativa delineada em pesquisa escreve: os jogos teatrais para formação de professores de Guarabira, do Curso de História, da turma do 5º período. Nessa especificidade, é que precisamos saber que há pessoas diferentes, olhares diversos e muitas sensibilidades que a educação precisa captar. Desse ponto, para que as experiências fossem construídas, recorreremos ao conceito de experiência de Benjamin (1985); às concepções dos jogos teatrais: Spolin (2004), Ingrid (1992), Boal (1991) para traçarmos as aproximações

com as tarefas educacionais do corpo do professor como sistema de interações Tardif (2014), Lessard (2014), Nóvoa (1995) e Freire (1967). Priorizamos os elementos voltados para os saberes da experiência, criatividade, integração e interação em sala de aula a fim de demonstrar como o método de improviso dos jogos teatrais têm potencial de colaborar com a formação docente pelo caráter humano que caracteriza a esfera profissional. Sobre a experiência vivida, como resultados, apresentamos características construídas na aplicação do Guia:

#### Primeira Oficina

- O corpo do professor enquanto sistema de interações e desenvolvedor da habilidade de ler situações;
- O improviso como característica do trabalho docente, para lidar com contextos de mudanças e incertezas;
- A sensibilidade despertada com o jogo “entreolhares”.

#### Segunda Oficina:

- O círculo como simbologia e horizontalidade nas interações de diálogo com os interlocutores;
- O trabalho com a personalidade e profissionalidade. Ou seja: o eu-profissional em formação interativa.

#### Terceira Oficina:

- O trabalho com a voz no desenvolvimento da técnica vocal, projeção e consciência de seu uso;
- O reconhecimento da voz como recurso de interação em sala de aula e força discursiva.

#### Quarta Oficina:

- O jogo do espelho na construção do eu-profissional/docente;
- A habilidade de narrar como elemento do sistema interativo;

#### Quinta Oficina:

- Construção da gestão de emoções no espaço a partir de características pessoais de interação.

#### Sexta Oficina:

- Construção de monólogos – narrativas pessoais para a formação de identidade profissional.

#### Sétima Oficina:

- Partilhas dos monólogos considerando o corpo como sistema de interações.

No que concerne aos direcionamentos futuros desta dissertação e do produto dela gerado, o qual se estrutura no Guia com Jogos Teatrais para a Formação de Professores, espera-se que esse trabalho, como todo conhecimento significativo, possa colaborar com o corpo docente que hoje é responsável por formar educadores. Não podemos aceitar que nossos professores cheguem à educação básica sem consciência corporal, desprovidos do esclarecimento de que a linguagem do corpo é um sistema de interações à disposição do educador em sala de aula. Conforme Paulo Freire, a palavra sem 'corporeificação' constitui ineficácia.

O Guia é uma alternativa para complementar a formação docente e exercer a função de aproximar a formação inicial do professor dos traços imprevisíveis do cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, aos educadores que, porventura, chegarem a conhecer esta alternativa para a Formação de Professores, desejamos que não se sintam limitados para construir suas próprias vozes com seus alunos. As estruturas e propostas que construímos não se reduzem à nossa experiência, mas se somará a outras que comunguem dos mesmos objetivos ou similares. Entrementes, acredito que as interações sensíveis são um ponto de partida que pode humanizar a formação educacional em licenciaturas, no Brasil, ao analisarmos a pesquisa docente em seus campos de realização, a fim de tornar legítimo o saber-fazer advindo da experiência.

Logo, nesse processo de olhar para o outro, e de refletir sobre quais professores queremos para o nosso país, ressaltamos o objetivo que aqui não se encerra: nossa intenção consiste em colaborar com a formação de educadores protagonistas e que possam alçar voos de liberdade social, política, intercultural, econômica, ética e estética, com os nossos aprendizes, para efetivação de uma educação libertadora.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Juliana. ANTÔNIO NÓVOA: **A aprendizagem precisa considerar o sentir**. Revista Educação, 25 de junho de 2021. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

ALVES, Ricardo C.S. **O corpo do professor**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. ARS poética. Editora LTDA; 1994.

ARAÚJO, Paulo. **Ariano Suassuna: "Todo professor deve ter um pouco de ator"**. Revista Nova Escola, 22 de novembro de 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/939/ariano-suassuna-todo-professor-deve-ter-um-pouco-de-ator>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo território em disputa**. -5.ed..- Petrópolis, R.J:Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**/Walter Benjamin; org. e trad. João Barrento-Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de experiência**. I ed. São Paulo: Alameda, 2020 (Texto originalmente publicado em de 1933).

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOAL, AUGUSTO. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em 22 de mai. de 2021.

BRASIL, **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Trad. Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BORGES, Luiz Paixão Lima. **Brecht e Stanislavski: divergências formais e confluências estéticas. Dramaturgia em Foco**. Petrolina, PE, 2018.

CEIA, Carlos. **E- Dicionário de Termos Literários**. 23 de janeiro de 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/teatro#:~:text=O%20termo%20teatro%20de riva%20do,observar%20uma%20ac%C3%A7%C3%A3o%20ou%20acontecimento>> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORBIN, Alain. Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello; tradução de Maria Ferreira. **História das emoções: 3. Do final do século XIX até hoje-** Petrópolis, RJ : Vozes, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **Arte como experiência**. Artigo disponível em: <https://acervo-digital.espm.br/Artigos/ART/2017/373901.pdf>. Acesso em: 18 de mai. de 2023.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

EUDOSIA, Acuña Quintero. **Estética da voz: uma voz para o ator**. 5ª Ed. rev. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental**. – (Tese de doutorado) Faculdade de Educação de São Paulo: 2007.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 2ª ed. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança**. 27ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

FREIRE, PAULO. **Educação como Prática de Liberdade**. 54ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

FURQUIM, Andréia Claudiano. **O poder da liderança do professor em sala de aula**. Grupo UNIS: São Lourenço, 2020.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, L&PM, 2000.

GALZERANI, Professora Maria Carolina Bovério. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza**. [Tradução de Silvana Cobucci Leite]. - 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/guarabira/panorama>. Acesso: 06 de abr. de 2023.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Voo Brechtiano: teoria e prática da peça didática.** (Debates; v.248). São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082010-153930/>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- LOPES, Clarisse Mendes. **O ensino na formação do ator.** Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas da UNIRIO, Rio de Janeiro: 2009.
- MATIAS, Eliete Fernandes. **O jogo teatral para a formação continuada dos professores de arte da educação infantil: um estudo de caso nos Centros de Referência da Educação Infantil em João Pessoa.** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12453>. Acesso: 12 de dez. de 2023.
- PICHETH, Sara; CASSANDRE, Marcio; THIOLENT, Michel. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo.** Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.
- SANTOS, Aldeny José Cardoso dos. **Uma proposta de jogo teatral para o ensino de química: a postura do professor em sala de aula e seu duplo, o ator de teatro.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43200>. Acesso em: 12 de dez. de 2023.
- SILVA, Ivone Ferreira da. **O teatro do oprimido: a arte de libertar os sujeitos.** Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_arte\\_unicentro\\_ivoneferreiradasilva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unicentro_ivoneferreiradasilva.pdf). Acesso em: 10 de jun. de 2023.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. 12
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- STANISLAVSKI, Konstantin. **O trabalho do ator: diário de um aluno.** Trad. Vitória Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como interações humanas.** 9ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.