



Organizadora

Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

PROJETOS SIMININO

Jogos teatrais e reflexões docentes

Campos dos Goytacazes



2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964 Projetos Siminino: jogos teatrais e reflexões docentes [recurso eletrônico] /
Organizadora Maria Siqueira Queiroz de Carvalho. — Campos dos Goytacazes, RJ:
Essentia, 2025.

Livro eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/320>>

ISBN 978-65-87500-42-3 (e-book)

1. Extensão universitária – Campos dos Goytacazes, RJ. 2. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. 3. Teatro. I. Carvalho, Maria Siqueira
Queiroz. (org.).

CDD 378.175098153

Essentia Editora

Rua Coronel Walter Kramer, 357 - Parque Santo Antônio - Campos dos Goytacazes/RJ | CEP 28080-565
Tel.: (22) 2737-5648 | www.essentiaeditora.iff.edu.br | essentia@iff.edu.br



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor	Victor Barbosa Saraiva
Pró-Reitor de Administração	Fernando Nunes de Souza Santos
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Institucional	Vinicius Chrysóstomo da Silva
Pró-Reitor de Ensino	Paulo Vítor Vidal Aguiar
Pró-Reitora de Políticas Estudantis	Márcia Regina Chrysóstomo
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Extensão	Simone Vasconcelos Silva

Conselho Editorial 2022-2025

Ana Paula Lopes Siqueira
Ana Paula de Castro
Bruno Barzellay Ferreira da Costa (UFRJ)
Carlos Victor Pontes do Rosário
Daniela Balduino de Souza Vieira
Elias Fernandes de Souza (UENF)
Fernanda Soares Luz
Gislane Nunes Leitão
Guilherme Vieira Dias
Heise Cristine Aires Arêas
Inez Barcellos de Andrade
Jader Lugon Junior
José Augusto Ferreira da Silva
Kissila da Conceição Ribeiro
Natália Deus de Oliveira Crespo
Paula Alvarenga Borges
Pedro de Azevedo Castelo Branco
Raimundo Hélio Lopes
Renato Barreto de Souza
Sandra de Miranda Soares
Vicente de Paulo Santos Oliveira
Wagner da Silva Terra

Equipe Editorial

Editor Executivo
Leandro dos Santos Viana
Editor Científico
Jader Lugon Junior
Catálogo
Inez Barcellos de Andrade
Revisão de língua portuguesa
Edson Carlos Nascimento
Capa
Claudia Marcia Alves Ferreira
Imagens da capa
Acervo próprio
Projeto gráfico e Diagramação
Claudia Marcia Alves Ferreira



AGRADECIMENTO

Agradecemos ao IFFluminense, em especial ao campus Campos Centro pela oportunidade de desenvolvimento dos projetos Siminino.

Agradecemos às servidoras Raquel Fernandes, Angélica Flausino e Aline Portilho pela parceria e apoio.

Agradecemos a todos que passaram pelo projeto na qualidade de bolsistas, voluntários, comunidade participante, gestores e funcionários de instituições parceiras.

Agradecemos aos artistas e professores de Arte de Campos dos Goytacazes por ombrearem conosco na luta pela democratização do acesso à Arte, à Cultura e à Educação.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
INTRODUÇÃO	11
PARTE I	
BREVE HISTÓRICO DOS PROJETOS	15
REFLEXÕES	19
MULHERES BRINCANTES	21
TEATRO PARA INFÂNCIAS: Reflexão e relato a partir do espetáculo <i>Acabou a brincadeira</i>	29
EXTENSÃO DE FORA PRA DENTRO E DE DENTRO PRA FORA	35
<i>de dentro para fora</i>	36
<i>dentro</i>	39
<i>de fora para dentro</i>	42
A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROJETO SIMININO EM URURAI	43
O TREM DO TEATRO NA ESTAÇÃO DA ONG DA RODAGEM	57
O PRIMEIRO ENGUIÇO: O planejamento	61
ESTAÇÃO DE CHEGADAS E PARTIDAS	67
CAMINHO PARA UM ESPETÁCULO SIMININO: registro e discussão das atividades da turma juvenil 2022 sob a ótica das facilitadoras	71
A REUNIÃO COMO POTÊNCIA E A AUTONOMIA COMO NORTE	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

PARTE II

5 ANOS, 100 JOGOS E UM LIVRO	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
CATÁLOGO DE JOGOS	107
JOGOS DE INTEGRAÇÃO, DESCONTRAÇÃO E AQUECIMENTO	107
JOGOS DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES	120
JOGOS DE CRIAÇÃO CÊNICA	129
PALAVRAS FINAIS	139
SOBRE A ORGANIZADORA / SOBRE OS AUTORES	141



Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria que a equipe Siminino 2023 preparou este livro como forma de celebrar nossos 5 anos, compartilhar algumas de nossas reflexões e muitos dos nossos jogos com a comunidade educadora.

Organizar um livro que leva o nome deste projeto é muito emocionante. Se é a glória de um educador ver florescer algo além de sua possibilidade, o Siminino é uma grande alegria na minha jornada de educadora. É uma grande alegria porque claramente eu não faço o Siminino, ele é muito além de mim, muito maior que eu, começou antes e lhe desejo vida longa. E quando os desafios diários da docência me acometem – por vezes atropelam – é na experiência deste projeto que provo a mim mesma que é possível educar para a autonomia, é possível se educar ao educar, é possível!

Ser cria da extensão é um orgulho para muitos que vivenciaram tal experiência na universidade. Hoje, com a extensão entrando obrigatoriamente para os currículos de todas as IES, o desafio está mudando: Uma vez que todo estudante de ensino superior terá

acesso à prática extensionista, fica o desejo de que tenham acesso a uma prática tão potente quanto a que pude experimentar num grupo que fazia extensão porque queria, porque acreditava, porque tinha afinidade com o projeto. É um grande desafio não perder qualidade e a presente publicação é também um registro desta potência, um parâmetro para nós mesmos balizarmos nosso nível de exigência pelo que experimentamos de melhor.

Peço a licença neste espaço profissionalmente afetivo, assim como tem sido nosso projeto, para contar um pequeno diálogo que tive com a educadora Alcimere Siqueira, minha mãe, no final de 2022. Ela me questionava quão orgulhosa eu não estaria de ver brilharem profissionalmente as primeiras “simininas”, Quélen e Thalía¹. Eu ruminei essa pergunta por muito tempo. Tenho muita gratidão por ter cruzado o caminho delas, mas muito mais por elas terem cruzado o meu. No artigo *A boniteza da abertura respeitosa aos outros* (2020), Marina Coutinho, coordenadora do Teatro em Comunidades da Unirio, programa que me formou professora e me fez extensionista, fala do medo de perder os primeiros bolsistas Phelipe Azevedo e Caroline Barbosa. Entendo exatamente o que ela sentiu. Esses primeiros bolsistas configuram a personalidade do projeto e o projeto é tão deles que parece que vai acabar quando eles saem.

Aí a gente descobre de fato que educar para a autonomia é possível. Que não foi sorte, ou pelo menos não só sorte. Que deixar graduandos encantados pela sua formação trabalharem e pensarem e proporem e gerenciarem suas próprias turmas é uma receita de sucesso. Que construir um ambiente acolhedor de trocas pedagógicas é um perfeito laboratório para criarmos-nos a nós mesmos como professores. E mais, que de fato não faz sentido eu ter orgulho das meninas como fossem fruto de meu trabalho, mas pelo contrário, faz todo sentido ter orgulho de ter aprendido com elas a fazer algo em que eu acredito tão profundamente. E a alegria maior

¹ No histórico dos projetos falei mais sobre seus papéis de fundadoras.

é descobrir que a cada novo bolsista, muito mais aprenderei e muito mais o projeto ganhará.

Dividir nossas reflexões, compartilhar nosso acervo de jogos com vocês é forma de ampliar nossa rede de diálogo e seguir nos construindo professores.

Boa leitura!



Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

INTRODUÇÃO

Na primeira parte deste livro, fazemos um breve histórico do conjunto de projetos que denominamos Siminino, em seguida, disponibilizamos artigos inéditos oriundos de pesquisas dos bolsistas e voluntários numa tentativa de desdobrar tais reflexões através do diálogo com o público leitor e ainda situar o uso da metodologia do jogo teatral num contexto que o potencialize, uma vez que disponibilizar um catálogo de jogos configura sempre a assunção do risco de incentivar sua utilização inadvertida. Por fim, mas não muitas páginas depois, na segunda parte, te espera nosso catálogo de jogos teatrais.



PARTE I





Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

BREVE HISTÓRICO DOS PROJETOS

Em 2017, ingressei como docente no Instituto Federal Fluminense em minha cidade de criação, Campos dos Goytacazes-RJ, no *Campus Campos Centro* (IFF Centro) e em 2018 no mestrado profissional do PPGEAC da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). No mestrado¹ fui orientada pela Prof.^a Marina Henriques, mestra que me brindou com sua orientação quase ininterrupta desde 2011, primeiro na extensão, então na iniciação científica e no TCC² da licenciatura em Teatro, todos relacionados ao Programa Teatro em Comunidades³ por ela coordenado. Nossa jornada juntas fez com que ela sugerisse de pronto a implementação de um projeto semelhante ao Teatro em Comunidades em Campos através do meu novo vínculo profissional. Assim nascem os primeiros projetos Siminino em 2018:

¹ Dissertação disponível em <https://www.unirio.br/pro-reitorias/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2020/plano-de-infiltracoes-na-escola-uma-analise-de-atuacao-docente-em-teatro-no-campus-campos-centro-do-instituto-federal-fluminense>

² TCC disponível em <https://teatroemcomunidades.com.br/publicacoes/>

³ Mais informações sobre o programa disponíveis em <https://teatroemcomunidades.com.br/>

um projeto de pesquisa e um de extensão aprovados pelo edital nº 51 da reitoria do IFFluminense sob os títulos respectivos de "Teatro, Infância e Juventude; relações existentes e relações possíveis, relações necessárias" e "Teatro para a infância e juventude".

Meados de 2018, ainda digerindo a alegria de ter os projetos aprovados, em entrevistas realizadas por mim e Aline Portilho⁴ foram selecionadas as licenciandas Quêlen do Espírito Santo Silva, Thalía Cardozo Marques e Ana Carolina Petrucci para ocuparem as 2 vagas de bolsistas e uma de voluntária. Começamos buscando um nome para o projeto, quase como um nome fantasia, algo simples que servisse para aproximar o projeto dos possíveis interessados. Através de muita conversa e um mapa conceitual, chegamos ao nome Siminino, expressão bastante regional usada para chamar alguém sem citar o nome, por entender que teria apelo além de carregar graça e leveza.

Desde então, diversos projetos vêm sendo absorvidos na dinâmica do que chamamos genericamente de Siminino. Na prática, temos funcionado como um programa, mas esse passo ainda não foi oficialmente dado até 2023. Durante o primeiro ano, trabalhamos com uma turma infantil e uma juvenil ambas funcionando semanalmente no *Campus* Centro sendo abertas ao público.

Desde o princípio a metodologia se manteve fundada nas proposições e reflexões dos autores Paulo Freire e Augusto Boal e fiel ao objetivo de construir um espaço supervisionado de introdução à docência autônoma. A metodologia e base teórica dos projetos, sua relação indissociável de fortalecimento do tripé universitário e os objetivos de democratização da linguagem teatral e da potencialização da formação docente em Teatro se mantiveram desde o início até os dias atuais. No entanto muitas coisas mudaram, a começar pelas turmas e bolsistas, mas também a participação em

⁴ Aline dos Santos Portilho, produtora cultural do IFFluminense, doutora em História, Política e Bens Culturais e pesquisadora que atua principalmente nas áreas de políticas para a memória, patrimônio cultural, políticas culturais, extensão universitária e produção cultural.

diferentes editais, as parcerias e outras sutilezas menos passíveis de serem enumeradas aqui.

Passaram pelos projetos na qualidade de bolsistas ou voluntários: Quélen Fesansi, Mariana Soares, Anna Luiza Bonati, Renata Del Ducca, João Victor Barbosa, Gabriel Rangel, Caio Omar, Júlia Rocha, Diana Carneiro, Peterson Oliveira, Thalía Marques, Ana Carolina Petrucci, Tainá Manhães, Julian Neves, Vinícius Carvalho, Júlia Ribeiro, Marcia Cenira, Carolina Silveira; sendo os onze primeiros atuais participantes no momento da feitura deste livro.

O final do ano de 2019 foi bastante conturbado, houve passagem de diversos voluntários, abertura de uma turma na escola Coronel Francisco de Paula no bairro de Goytacazes e muita dificuldade de trabalhar com um grupo que cresceu de forma súbita, o que descaracterizou o trabalho e gerou muita frustração. Decidimos então, eu e a única bolsista de 2018 que permaneceu, Quélen, voltar a um formato mais enxuto, mas, antes que pudéssemos nos reerguer, veio a pandemia, então seguiu apenas a turma jovem que mantinha o trabalho desde 2018. Ao final de 2020 encerramos essa turma com uma montagem em formato de vídeo.

O ano de 2021, ainda sob as demandas da pandemia de covid-19, contou com uma nova turma para mulheres adultas em recuperação num abrigo⁵, foi ainda um ano de estudos e produção de conteúdo para as redes sociais.

2022 trouxe de volta as marcas do projeto: a turma jovem, agora direcionada a alunos de ensino médio, e a turma infantil, agora em parceria com a escola municipal José do Patrocínio⁶ no bairro da Penha. Dos aprendizados de 2019 ficou a necessidade de disciplina no estudo teórico conectado às demandas trazidas pela extensão. E com as dificuldades dos trabalhos remotos impostos

⁵ Mariana Soares em seu artigo *Mulheres Brincantes*, componente desta mesma publicação, tematiza tal trabalho.

⁶ Anna Luiza Bonati em seu artigo *A experiência de iniciação à docência no projeto Siminino em Ururai* discorrerá a respeito.

pelo contexto pandêmico, percebemos a importância e a potência das reuniões presenciais. Ficou claro o quanto as trocas teóricas são mais potentes e pudemos comprovar algo que no Teatro sempre foi uma obviedade: nada supera a troca interpessoal presencial, a comunicação e a construção de sujeitos através de processos educativos é muito mais que a troca de informações, já dizia Paulo Freire (1996, p. 61) que “É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.”, já provava o Teatro, mas ainda assim foi assustador comprovar vivencialmente.

2023 por sua vez trouxe ampliação. O grupo cresceu e ganhamos uma turma em Conceição de Macabu em parceria com a escola Victor Sence e uma turma para adultos no próprio *Campus* Campos Centro; além da dos jovens que seguiu com a mudança de alguns participantes e a infantil que migrou da E.M. José do Patrocínio para a E.M. João Borges Barreto no bairro de Ururá. Isso requereu a participação em mais editais além dos de pesquisa e extensão do IFFluminense, fomos contemplados pelo edital interno de Cultura e por editais externos da FAPERJ para alunos de ensino médio e um edital fomentado pela prefeitura de Campos dos Goytacazes.

Sendo este o panorama dos nossos 5 anos de projeto, convidamos você leitor a dialogar conosco através dos artigos que seguem sobre alguns temas que a extensão levantou e a pesquisa desdobrou.



Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

REFLEXÕES

A partir das experiências nos projetos de pesquisa, extensão e cultura ao longo destes 5 anos, a equipe – que também se modificou ao longo deste período – participou de congressos, tematizou trabalhos de conclusão de curso, partindo de diferentes recortes e perspectivas em diversas áreas, a saber: formação de professores, pedagogia do teatro, recepção teatral, extensão universitária, acesso ao ensino superior, teatro para infâncias, teatro associado à terapia, teatro na escola, entre outros. Na iminência da presente publicação, a equipe – tanto membros atuais quanto egressos – foi convidada a selecionar escritos oriundos de suas pesquisas e formular reflexões que circundem nossa práxis.

Convidamos o leitor para esta conversa que pode ser também um passeio pelas diversas perspectivas que a participação nos projetos Siminino pode desdobrar.



Mariana Monteiro Soares

MULHERES BRINCANTES

"[...] a aventura da descoberta do corpo é uma viagem tão prazerosa que os que têm a coragem (porque dá trabalho!) de ousá-la nunca mais percebem o espaço à sua volta, e o espaço dentro de si, da mesma maneira."

Angel Vianna e Jacyan Castilho

Em 2021, ainda em meio à pandemia de covid-19, decidimos levar o Siminino também para as mulheres de um abrigo de recuperação em Campos dos Goytacazes/RJ que acolhe adictas de toda a região que desejam se recuperar da drogadição. O nosso trabalho na casa consistiu em aulas de Teatro semanais, com duração de 1h30, ministradas por mim e pela coordenadora do projeto, Maria Carvalho.

Neste trabalho, em especial, estamos falando de mulheres oriundas de diversos contextos, com visões de mundo completamente distintas, que convivem numa mesma casa para se recuperar da dependência química. Estamos falando de corpos que perderam o controle diante da vida. Corpos que recorreram a

ações autodestrutivas para se livrar dos "sofrimentos psíquicos, não por uma via do prazer, mas pela via do desprazer", como cita Ribeiro-Andrade (2013, p. 57).

Mas o que o Teatro tem a ver com o prazer? Será possível recuperar o prazer na vida pelas vias do corpo? Essas foram algumas perguntas que levantamos durante este trabalho. Para respondê-las, ou aprofundá-las, começamos pelo brincar. Segundo Rubem Alves, a brincadeira tem muito a nos dizer, ela dispõe de um caráter revelatório da capacidade de fazer emergir o que está pelas profundezas do indivíduo. O corpo, além de ser o centro de tudo, é também um "brinquedo brincante", ou seja, ele opera na lógica do prazer, através das sensações (Alves, 1982, p. 170).

Seguindo este pensamento, logo na primeira aula convidamos as mulheres do abrigo a brincar e acessar um corpo brincante — um corpo aberto à sensorialidade, que redescobre o caminho dos pequenos prazeres da vida e se deixa ali, no espanto da descoberta, como se sentisse aquele gosto, aquele toque ou ouvisse aquele verso pela primeira vez. Um corpo que através do movimento faz uma viagem de volta para si, e a cada respiração sente um novo pulsar de vida.

As aulas de Teatro no abrigo foram estruturadas a partir dos jogos teatrais e exercícios de sensibilização do corpo. Augusto Boal sugere que começemos um sistema teatral pelo corpo, através do jogo. O jogo permite o sujeito se abrir para o novo, se desprender de "suas realidades, seus problemas, dores, máscaras e apenas ser, estar presente, apenas brincar. Jogando na realidade da brincadeira voltam a ser crianças, se apresentam menos uniformizados, menos enquadrados, mais desnudados, mais animais, mais humanos". O jogo permite o novo por estar na qualidade de brincadeira (Sarapecck, 2021, p. 10).

Na experiência com as mulheres no abrigo, foi bonito ver as infâncias sendo revisitadas durante os jogos. Denotando a potência do trabalho, uma das primeiras reflexões feitas por uma das mulheres durante a roda de conversa que fazíamos ao final de cada aula foi: "por

que não brincamos mais no dia a dia? Tínhamos que fazer mais isso”.

A brincadeira existe desde sempre. Huizinga (2007) traz o jogo como uma das primeiras bases da civilização. Ele existe antes mesmo do processo civilizatório. Só que, ao longo da vida, esquecemos de brincar e fomos tomados pela rigidez acometida pelo processo de adultização.

Noguera e Barreto (2018), através de uma abordagem afroperspectivista – abordagem filosófica africana e indígena – nos convida ao processo de “infancialização”, que seria uma “maneira infantil de estar no mundo” – ativar a infância nos adultos (p. 634). Os autores levantam essa possibilidade de retorno ao olhar infantil que foi perdido por nós adultos. Segundo eles, só será possível nos educarmos para vivências consideráveis no mundo quando formos capazes de lembrarmos da nossa infância, que é trilhar caminhos tendo como partida os nossos sentidos: “(...) ao se tomar a infância como experiência, há que extrair de si próprio, em qualquer idade, a criança” (Abramowicz, 2015, p. 167 *apud* Noguera; Barreto, 2018, p. 641).

Para os autores, infanciarizar é esse ato de tomar a infância como experiência. É dar mais ouvidos aos sentidos. Eles trazem a infância como um sexto sentido, além dos cinco que já temos: visão, olfato, audição, tato e paladar. Na criança está a capacidade de criar novos mundos e perceber a possibilidade de inventar novos estilos de vida. A possibilidade de mudança é muito presente na mentalidade infantil. As opções não se fecham. A vida não se encolhe. A imaginação corrobora para a criação de vários desdobramentos numa mesma história. A restauração e a invenção andam juntas. “Somente através da infância podemos experimentar uma compreensão plural de que a vida é uma dádiva, e, diante do presente do mundo, podemos fazer da realidade uma apoteose brincante” (Noguera; Barreto, 2018, p. 641). Esse trecho desmistifica diversas crenças que trazemos para a vida adulta. Costumamos acreditar que a realidade é dura, que a vida não é fácil. E, na maioria das vezes, ela não é mesmo. Mas os autores, ao

colocarem que a realidade pode ser brincante, nos levam a pensar na possibilidade da existência de melhores realidades criadas por nós mesmos, aliviando o peso da rigidez que está implícito no pacote da vida adulta. Podemos, então, dizer que um adulto infancializado, não infantil, é aquele que resgata seu olhar inventivo sobre a vida e o transporta para a sua própria realidade, se apropriando da possibilidade de recriá-la.

Talvez essa seja mais uma herança da colonização: o afastamento da brincadeira durante o processo de adultização. Ferreira (2007) destaca que em sociedades indígenas os jovens são introduzidos à vida adulta através da brincadeira. Os povos originários entendem que os jogos são da ordem do prazer, da sensibilidade e das emoções. Faz parte do processo de individualização, da construção da própria identidade e do reconhecimento do seu lugar de pertencimento. Que tipo de adulto esse sujeito se tornará sem aprender a gerir suas próprias emoções enquanto jovem? É curioso que brincando eles são estimulados a lidar com as próprias sensações.

A cada aula de Teatro no abrigo de recuperação para mulheres adictas o convite para acessar as próprias sensações era reforçado, através dos jogos teatrais e dos exercícios de sensibilização do corpo. A diferença nas feições das participantes antes e depois das aulas era nítida. Elas relataram que muitas vezes chegavam tristes para aula, ou que estavam pensando em abandonar o tratamento, e depois das aulas elas tinham aquela sensação de satisfação e leveza que reverberava por toda a semana. Por muitas vezes, elas disseram que se sentiam crianças novamente, e que isso fazia bem, trazia liberdade, como se o prazer na vida se reacendesse ao acessar esse estado brincante – um caminho que parecia ser pouco revisitado.

Nas aulas de Teatro parecia que essas vias estavam desobstruídas. As acolhidas da casa costumavam dizer que ali elas se sentiam em outro lugar, num mundo paralelo, como se não existisse censura. É a capacidade que o teatro tem de nos levar ao mundo da

ludicidade, ao mesmo tempo intensificando as sensações que são parte do mundo real.

O jogo nos autoriza a entrar no campo da espontaneidade e descontração. "Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos" (Spolin, 2015, p. 4). As mulheres do abrigo fizeram afirmações parecidas com a de Viola Spolin a partir da própria experiência durante as aulas. Elas costumavam afirmar que ali elas podiam ser elas mesmas. O "ser eu mesma" foi levantado mais de uma vez durante as rodas de conversa. Há liberdade para o "eu mesma" existir quando se adentra o campo da espontaneidade, segundo Spolin (2015).

Carmela Soares (2010) acrescenta dizendo que um dos propósitos dos jogos teatrais é acender a autenticidade no indivíduo:

O prazer trazido pelo jogo, o enfrentamento de situações novas, o confronto consigo mesmo e com o grupo desenvolvem conhecimentos profundos no jogador, como a descoberta da alegria e do seu poder de expressão e criação. O ser autêntico é o núcleo do indivíduo, de um indivíduo verdadeiro, livre e consciente de todas as responsabilidades que a conquista deste espaço lhe confere (Soares, 2010, p. 73).

A argumentação dos autores nos leva à compreensão de que corpos que brincam são corpos livres e autênticos. Daí surge a hipótese de que tenhamos sido levados a parar de brincar ao longo da vida para que perdêssemos o controle sobre o nosso próprio corpo e passássemos a servir aos padrões impostos pelo Sistema de poder que tem por intuito mecanizar os corpos, como aponta o filósofo Michel Foucault. Ao longo do tempo vivendo em sociedade, os corpos foram privados dos seus gestos e comportamentos naturais, tendo por consequência a anulação do potencial humano, da autonomia, da autoconfiança, comunicação, criatividade e produção de pensamento (Silva, 2012).

O interessante é que Foucault mesmo aponta a experiência com a arte como um mecanismo de fuga contra a opressão que nossos corpos viveram. Desdobrando Foucault, Borges elucida que ao vivermos uma experiência estética, ou seja, a experiência do sentir — que é pelo corpo — espaços codificados são desajustados, e o sujeito cria espaços de resistência aos mecanismos de poder, fazendo emergir outras formas de estar no mundo (Borges, 2019).

A experiência com os jogos teatrais e o mergulho nas próprias sensações através dos exercícios corporais (Figuras 1 e 2), parecem ser um caminho de retorno à própria individualidade, viabilizando novos territórios existenciais. Segundo Vianna e Castilho (2002), é possível reconduzir o corpo que adquiriu padrões de comportamento danosos a um caminho de equilíbrio e prazer — prazeres que não acarretem desprazeres futuros, mas que têm a verdade do corpo como âncora para fazer escolhas mais saudáveis e, assim, criar novos possíveis mundos.

Figura 1 – Mulheres do abrigo de recuperação - exercício 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 2 – Mulheres do abrigo de recuperação - exercício 2

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Na análise de resultados, conclui-se que se práticas corporais como essas fossem adotadas constantemente em tratamentos da adicção, ou em corpos que adquiriram comportamentos danosos ao longo da vida, será que esses corpos estariam sendo reconduzidos a um caminho de maior equilíbrio? Em busca de um prazer mais saudável. O que seria de cada indivíduo se todos se propusessem a fazer esse mergulho em si a partir do corpo brincante? Retomo mais uma vez a pergunta inicial: será que é possível (re)encontrar o prazer na vida pelas vias do corpo?

Constatamos, através dos relatos das mulheres do abrigo de recuperação, que o trabalho corporal através dos jogos teatrais e exercícios de sensibilização do corpo é extremamente potente, capaz de atravessar subjetividades e gerar um novo estado existencial.

Finalizo com um poema escrito por uma das acolhidas no diário de bordo que entregamos a elas para escreverem seus sentimentos

e reflexões vividas nas aulas. A partir daquela primeira pergunta que nos esbarrou já na primeira aula – “Por que paramos de brincar?” –, Shay nos surpreendeu com suas palavras:

Quando deixamos de brincar?
Ao chegar nesse mundo
minha visão era diferente
Cheia de imaginação e muito inocente.
Com o passar dos anos
eu comecei a crescer,
abandonando as virtudes de outrora,
racionalizando tudo ao meu ver.
Deixei de ser a princesa do castelo encantado,
deixei de ser eu mesma,
deixei meu eu de lado.
Pular corda não me convinha,
boneca e ciranda nem pensar
Só pensando em consumir,
ganhar dinheiro e trabalhar.
Toda essa seriedade me levou para o fundo do poço,
minha inocência violentada me fez perceber que me tornei um tolo.
Comecei uma batalha para me libertar do que me tornei,
reconheci minhas falhas e ajuda procurei.
De joelhos dobrados a inocência fez retorno
e também bons sentimentos,
descobri que é Jesus quem liberta
e o teatro é um de seus instrumentos!

Shay Costa



Thalía Cardozo Marques

TEATRO PARA INFÂNCIAS:

REFLEXÃO E RELATO A PARTIR DO ESPETÁCULO *ACABOU A BRINCADEIRA*

As discussões acerca do Teatro para Infâncias no Brasil têm ganhado cada vez mais destaque, uma vez que, para além do campo das Artes, toda a construção histórico-cultural de criança e infância passam a ser repensadas. Levando em conta a criação social que colocava a criança como apêndice do mundo adulto, como ser frágil que precisava ser controlado, moldado, contido, crianças que possuíam seus corpos docilizados eram consideradas crianças boas, enquanto crianças que fugiam a essa regra e se expressavam de forma livre eram consideradas crianças ruins ou bagunceiras. Essa visão arraigada de equívocos, que desvaloriza a criança, colocou durante muito tempo o teatro infantil em um lugar de Arte menor. O resultado disso no Brasil foi um teatro que surge a partir de um cunho pedagógico e tem a pretensão de passar lições de moral para as crianças, deixando de lado o valor estético dos espetáculos. De acordo com o crítico teatral infantil Dib Carneiro Neto, os principais vícios do teatro para crianças são:

Excesso de intenções didáticas; uso de humor fácil e grosseiro; precariedade/excesso de efeitos multimídias; obsessão pela lição de moral; facilitação e edulcoração dos contos de fadas; cenas com participação forçada da plateia; divisão dos espetáculos em rótulos por faixa etária; abusar sem técnica e arte do nariz de palhaço; desleixo nos diálogos; "premiar" a plateia com brindes e sorteios que tiram o foco do espetáculo (Carneiro Neto, 2014, p. 19-20).

Para esta reflexão, investiga-se o lugar do Teatro para Infâncias na contemporaneidade brasileira trazendo novos panoramas nesse cenário. Pesquisar o âmbito do teatro para crianças é de extrema importância, uma vez que possibilita desconstruir paradigmas e reconstruir as diversas noções de infância, além de valorizar os saberes infantis. Utiliza-se como base de pesquisa o espetáculo *Acabou a Brincadeira*, criado e apresentado em 2019 a partir de uma experiência prática com crianças do projeto de extensão Siminino do Instituto Federal Fluminense *Campus Campos Centro*, no qual ministrei aulas de Teatro para crianças e jovens na qualidade de bolsista entre os anos de 2018 e 2021. Analiso a experiência do espetáculo da turma infantil de 2019 que surgiu a partir das suas próprias inquietudes, compartilhando dos pensamentos do autor Henrique Sitchin (2015), que diz que:

Há uma pedagogia, hoje, que derruba antigos muros. Se antes a criança era passiva receptora (e acumuladora) de dados, hoje ela é convidada para um verdadeiro projeto de construção do conhecimento que se dá através das ações de observar, testar, decifrar, relacionar, inventar, e, assim, chegar até suas próprias conclusões (Sitchin, 2015, p. 25).

Tive a preciosa oportunidade de participar do Projeto de extensão e pesquisa Siminino, uma experiência que transformou minha docência e também minha visão de teatro para crianças. O

projeto me presenteou com vivências e muita pesquisa que me fizeram metamorfosear na área profissional, mas principalmente, humana – se é que é possível separar, modificando minha identidade docente, pedagogia e minha estética artística. O projeto Siminino consiste em aulas abertas para a comunidade externa e interna ao instituto, democratizando assim a linguagem teatral, possibilitando que ela infiltre os espaços, além de potencializar a formação de futuros professores que atuam como bolsistas. A turma infantil surgiu logo no início do projeto, em setembro de 2018, e sempre contou com o número máximo de 15 participantes, sendo meninos e meninas entre 4 e 10 anos. As aulas aconteciam uma vez por semana e todo conteúdo ministrado era planejado e discutido previamente nas reuniões em grupo. Esse espaço coletivo de debate nos preparava não só para nossas infinitas possibilidades como futuros docentes, mas também investigava uma educação libertadora que valida os seres atuantes como indivíduos potentes e pensantes, potencializando suas vivências e seu lugar no mundo.

De acordo com o aprofundamento na pesquisa, ia me defrontando com memórias que me remetiam a estéticas, tabus e equívocos relacionados à arte teatral para/com crianças. Também me defrontava com uma vivência no universo teatral que reproduzia certa desvalorização da criança enquanto ser pensante e construtora de cultura, com a dificuldade que muitos adultos profissionais ou familiares têm de percebê-la como sujeito potencialmente ativo, que sente, brinca, questiona, cria, recria, experimenta, inventa, aprende. Pude perceber que a condução equivocada faz com que delimitemos nossa forma de tratá-la durante um processo de construção e criação artística, valorizando a experiência estética. É necessário enxergá-la como protagonista da sua história, dialogando para que sejam participantes ativos no processo de aprendizagem da linguagem teatral e construção do objeto artístico. Como afirma Henrique Sitchin:

Um ser com incríveis potências, capaz de compreender o mundo à sua volta através de percepções próprias, movidas pela curiosidade, pela infinita criatividade e capacidades tanto transformadoras quanto poéticas. Entende-se que a criança é capaz de, entre tantas peripécias, atribuir vida ao que não tem vida, e que usa imagens metafóricas riquíssimas para "traduzir" o mundo à sua volta, conforme a sua necessidade emocional, vontade e/ou meramente o seu prazer de brincar (Sitchin, p. 99).

Sendo assim escolhemos dar protagonismo às crianças, utilizando uma linguagem que é muito comum ao seu universo, a brincadeira, a ludicidade que é base da metodologia mais utilizada nas aulas, a do jogo teatral. A partir dos jogos teatrais, colocamos nosso corpo em um estado de entrega e disponibilidade. Através dessa imersão no mundo brincante conseguimos possibilitar a ampliação dos sentidos, acredito que "o jogo teatral é particularmente suspeito em razão de operar em uma zona intermediária entre o sonho e a realidade e por recorrer, de forma implícita, às fantasias" (Ryngaert, 2009, p. 36). Dessa forma, podemos e devemos abordar os assuntos que permeiam nossa sociedade de forma lúdica e divertida, "pois é através do jogo que aprendemos a viver como seres sociais e através da brincadeira que, começamos a exercitar nossa imaginação, através das interações entre o que é e o que poderia ser" (Prentki, 2011, p. 188).

A partir da metodologia dos jogos teatrais, começamos um processo de experimentação com as crianças. Não era nosso objetivo inicial alcançar alguma finalização cênica, mas ao decorrer do processo esse foi um desejo que partiu delas e que realizamos por se tratar de uma vivência que também pode ser muito rica. Nosso primeiro passo foi resgatar brincadeiras que fizeram parte da nossa infância e também dos pais das crianças, como: pular corda, esconde-esconde, cabra-cega, cantigas de roda, amarelinha, telefone sem fio, entre outras. Toda semana uma criança trazia uma brincadeira de casa

para propor para os colegas de turma. Nessa etapa foi importante observar que a maioria das crianças não conheciam as brincadeiras, além da euforia ao vivenciar esse corpo brincante. Essas brincadeiras estimulam a imaginação das crianças, permitindo que elas construam suas próprias dramaturgias e explorem diferentes papéis sociais.

Na segunda etapa, após uma roda de conversa, as crianças começaram a se questionar por que os pais não brincavam habitualmente com elas. O assunto se instaurou e outras indagações surgiram, como o uso excessivo do celular, tanto para os pais, quanto para a distração dos filhos. Além da carga horária de trabalho excessiva da maioria dos pais, segundo o ponto de vista das crianças. Essa escuta respeitosa e atenta por parte de nós, facilitadores da linguagem teatral, é essencial para uma construção estética que garanta autonomia para os saberes infantis, garantindo esse lugar de protagonista dentro de uma pedagogia horizontal. Diante das investigações argumentadas pelas crianças, começamos um processo colaborativo de construção dramatúrgica e também da idealização do figurino, iluminação, maquiagem e sonoplastia para o qual as crianças traziam ideias tanto cênicas quanto temáticas que eram elaboradas pelo grupo. As facilitadoras igualmente propunham e debatiam, porém no exercício permanente de serem fiéis aos desejos dos participantes acima dos seus próprios, sem, no entanto, sonegar sua capacidade de colaborar com o processo.

Ao final, tivemos um resultado artístico e pedagogicamente satisfatório, usando uma metodologia libertadora. Mensuramos a potência pedagógica através de entrevistas realizadas com as crianças e familiares nas quais a totalidade dos envolvidos apontou a percepção de evolução formativa dos participantes ao relatar melhora nas capacidades comunicativas, nas habilidades de percepção de si e do mundo e, no caso de alguns participantes, melhoras mensuráveis no âmbito escolar. Já esteticamente, se justifica o resultado positivo através da análise da recepção teatral da plateia

formada pelos familiares e amigos dos participantes e membros da comunidade escolar do IFFluminense *Campus* Campos Centro que demonstrou calorosamente de forma espontânea tanto verbal quanto atitudinalmente o impacto sensível da obra, demonstrando inclusive surpresa quanto à qualidade da obra, desenvoltura das crianças e espontaneidade da atuação.

Conclui-se, portanto, que é possível viabilizar experimentações que estimulem a autonomia da criança no processo criativo artístico criando não só um referencial estético como também um pensamento crítico-reflexivo sobre sua prática. É ainda importante ressaltar a importância do projeto Siminino na formação de professores, como espaço de investigação e prática pedagógica. Finalizo com uma reflexão de Sitchin: "Crianças enxergam o mundo com olhos de... Crianças! Respeitar este direito é uma verdadeira declaração de amor que lhes fazemos, e que, acredite, tem via dupla! Na medida em que lhes respeitamos seremos respeitados!" (Sitchin, 2015, p. 83).



Caio Omar Freire Quintanilha

EXTENSÃO DE FORA PRA DENTRO E DE DENTRO PRA FORA

O que leva o indivíduo a ingressar no ensino superior? Começar com esse questionamento traz a possibilidade de dissecá-lo e atribuir múltiplos sentidos que variam de acordo com o contexto social e econômico na sociedade brasileira. A pergunta carrega em si outras que são latentes como quem em maioria tem e sempre teve acesso ao ensino superior, mas o que se quer aprofundar é a sucinta pergunta inicial: quais são os caminhos possíveis que os estudantes das Instituições de Ensino Superior – especificamente públicas – trilharam para que ocupassem tal posição?

Em seu trabalho de conclusão de curso, Quêlen do Espírito Santo Silva (2022), integrante dos projetos Siminino desde sua fundação, analisou quantitativamente as formas de acesso à linguagem teatral que culminaram no ingresso no curso superior de licenciatura em Teatro do IFFluminense *Campus* Campos Centro através de entrevista estruturada a uma amostragem de estudantes e egressos do curso, concluindo que não houve acesso através

do ensino formal e, dos entrevistados, mais de 70% conheceram a linguagem teatral através de projetos extracurriculares de ensino de Teatro e os demais não tiveram acesso à linguagem até o momento de ingresso no curso que foi, nestes casos, escolhido de forma aleatória ou baseado no senso comum.

A elite historicamente possui os recursos materiais, burocráticos e humanos para a manutenção do *status quo*, então pode-se entender o ingresso dos seus no ensino superior como mais uma das diversas estratégias de manutenção de poder. Cida Bento (2022) explicita os diversos pactos não explícitos que garantem por exemplo a real circulação da informação acerca de oportunidades de diversas ordens em círculos de relações pessoais, garantindo a manutenção da segregação através da simples manutenção da ignorância dos indivíduos quanto às oportunidades de acesso. Fica fácil entender esse argumento quando a extensão nos coloca em campo em escolas públicas para trabalhar com participantes do projeto que nos questionam quanto custa para estudar no IFF, denotando a ignorância quanto à gratuidade do ensino público, por exemplo.

O que se pretende discutir é como subverter esse estado das coisas de dentro para fora, trazendo o de fora pra dentro. Movimentos que soam paradoxais, e que talvez por isso sejam tão potentes.

de dentro para fora

No começo do projeto Siminino o grande centro de objetivo e debate era a democratização da linguagem teatral na cidade de Campos dos Goytacazes e suas localidades vizinhas. Isso está para o projeto como semente, e tem aprofundado raízes inclusive na formação dos licenciandos que estão em construção da sua identidade docente por meio do exercício de facilitar o teatro-educação na extensão universitária – o que estabelece a solidez fundamental para a prática profissional futura –, comprometidos com

uma educação libertadora. Nesse sentido, voltam-se os olhares para a atuação do Siminino que é fundado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e eles expandem-se na perspectiva de que a prática na extensão está intrínseca ao objetivo de uma educação para a autonomia.

Partindo das bases de valorização dos saberes dos educandos, do exercício da criticidade e da clareza do posicionamento sociopolítico que os licenciandos ocupam, é desse lugar que os participantes constroem conhecimentos e têm vivências em Teatro. Uma das estratégias da Meta 12 do Plano Nacional de Educação de 2014 é "fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País" (Brasil, 2014). Desta forma os incentivos à pesquisa são necessários não somente para a experiência daqueles que estão no ensino superior, mas especialmente para que as ações de extensão aconteçam com qualidade, estruturando-se com os recursos da educação pública como o transporte para as escolas em que os bolsistas do Siminino são facilitadores, ou como a estrutura da IES que recebe a comunidade externa. Ir do lado de fora é convidar a comunidade externa não de maneira assistencialista, mas sim de maneira comprometida a efetivar as especificidades do constitucional direito à educação, como por exemplo o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística" (Brasil, 1988), seja ele dentro dos espaços de ensino superior, nas escolas ou nos teatros e seus ambientes.

O conjunto de ações e encontros da extensão estruturados como práticas de uma educação libertadora e crítico-reflexiva suscita a possibilidade de os participantes se engajarem a ingressar no ensino superior, manifestando-se de uma maneira nova para aqueles que não enxergavam a graduação como espaço a ser ocupado. Especificamente, é nesse diálogo entre IES, graduando

atuando na extensão e participante da comunidade externa que a meta 12 do PNE de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior pode se desdobrar em mais uma estratégia específica. A curricularização da extensão prevista na estratégia 12.7 demarca prioridade para projetos de grande pertinência social, mas não embasa a força chave da extensão universitária que é uma visão pedagógica dialética. Exercitar e propiciar ambiente fértil para que o pensamento crítico-reflexivo seja trabalhado e desenvolvido continuamente é fundamental na educação formal e não formal, na extensão não seria diferente.

Os momentos com as turmas do Siminino são muito atravessados pela sistematização metodológica dos jogos teatrais de Viola Spolin (Spolin, 2015) e sua carga teórico-prática. Focando a atenção (e não subalternizando) em um dos sete aspectos da espontaneidade que Spolin elenca, a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária muito conversa com a proposta pedagógica dialética de Freire.

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal. [...] O mundo fornece o material para o teatro e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso **reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele** (Spolin, 2010, p. 13, grifo próprio).

Viola retrata a transformação de perspectiva de pensamento, no caminho de ampliar sua visão de mundo pessoal, de dentro para fora. Freire (2002, p. 16) põe a promoção da ingenuidade até o pensamento crítico-reflexivo como necessária e defende que ela precisa ser realizada de maneira rigorosamente ética e estética. Nesse sentido, os pensamentos são complementares quando reconhecem na educação uma essência da ampla reflexão sobre a realidade. Pode-se considerar a proposta de Freire de promoção da

curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica complementar à de Spolin de investigar no contexto do jogo a resolução de um problema. É o que Bezerra de Souza articula do conceito freiriano Ad-Mirar: “Em síntese, [Ad-Mirar] é tornar algo alvo do olhar e estranhar o que aparentemente já é conhecido para que se possa desenvolver uma postura curiosa e investigativa” (Bezerra de Souza, 2021, p. 178).

O autor, ao fundir tais pensadores, sintetiza que as relações que se estabelecem no ambiente de ensino-aprendizagem em teatro quando pautadas pela lógica do jogo são passíveis de fomentar a autonomia dos sujeitos, ambiente de prática educativo-crítica que fomenta a curiosidade, encorajando o sujeito a pesquisar sobre aquilo que o move (Bezerra de Souza, 2021, p. 176 e 178).

O fato de a atmosfera da extensão do Siminino se caracterizar com essas bases pedagógicas é de suma importância para que os extensionistas quando começarem a Ad-Mirar seu corpo e seu cotidiano a partir da metodologia dos jogos teatrais, consequentemente reflitam criticamente sobre sua posição social. Todo esse processo definitivamente é feito de forma processual e gradativa, a extensão é um espaço de educação.

A partir das faíscas que suscitam do pensamento sobre sua classe social numa extensão politicamente engajada em sua prática e seus aportes pedagógicos é que pode começar a surgir o interesse de ingressar em uma graduação, ou até mesmo haver a descoberta¹ dessa possibilidade quando tratamos de grupos historicamente e socialmente negligenciados.

dentro

Escolho este espaço para alinhar minha experiência no teatro com o Siminino com os assuntos presentes neste manuscrito. Em

¹ Essa palavra é cuidadosamente empregada não em uma perspectiva de romantização da jornada ao ensino superior, mas sim de forma a questionar os direitos que ou não foram efetivados, ou foram intencionalmente ocultos até essa etapa do convívio social do indivíduo.

meados de 2019, cursando o ensino médio, ingresso na turma de jovens por incessantes convites de uma amiga do ensino fundamental que já frequentava as aulas, ambos morando em zonas consideradas periféricas na cidade, principalmente na periferia do teatro campista. Não tivemos aulas de teatro na educação formal, frequentávamos uma pequena escola da iniciativa privada no bairro, e decidi, felizmente, frequentar as aulas acompanhando a minha amiga.

A turma na época era facilitada pelas bolsistas Quélen Fesansi e Thalía Marques, com as quais tive vivências que não se assemelhavam com as do meu cotidiano nem com as dos meus colegas. O grupo tinha uma gama bem diversa de alunos principalmente em relação à faixa etária. Enquanto eu me encontrava no começo do ensino médio, havia aqueles que já estavam na segunda metade da sua graduação e estavam dispostos a jogar e a brincar, descaracterizando a minha referência pessoal de figuras adultizadas dos estudantes de graduação. Foi muito interessante perceber como os jogos e os exercícios estabeleciam o que Bezerra de Souza, ao refletir Huizinga, explicita como **círculo mágico**:

Nessa coexistência, materialidades, indivíduos e ações podem ser ressignificados de modo que mesmo que não façam sentido algum no contexto cotidiano, signifique algo dentro do jogo. O círculo mágico atua não como um marco físico, mas virtual que **condiciona o sujeito a enxergar o mundo de outro modo, sob o véu lúdico**, atividades e símbolos que antes poderiam parecer corriqueiros (Bezerra de Souza, 2021, p. 179, grifo próprio).

A ludicidade presente nas práticas teatrais definitivamente não excluiu os momentos de Ad-Miração em alguns encontros. Nosso processo de criação estava no começo, o tema a ser explorado eram os sete pecados capitais e estávamos empolgados. O processo se deu com cuidado, visto que assuntos delicados eram prováveis de surgir.

Me recordo de um dia específico em que, em um exercício de caminhada pelo espaço, bem no começo do encontro, depois de nos alongarmos descontraidamente, estávamos investigando o caminhar de algumas emoções, alguns sentimentos. Em certo momento me desconcentrei quando um colega se sensibiliza ao chorar de saudade por sua avó. Todos prestamos apoio e acolhemos o assunto como um grupo, e hoje retorno a essa memória lembrando como saí especificamente da Sala Laboratório Kapi até a saída do *Campus Campos Centro* reflexivo e aliviado sobre o colega ter o espaço do choro no ambiente de ensino-aprendizagem. Essa abertura que presenciei até então era muito rara e muito nova pra mim. Poder conversar sobre sentimentos na escola com todas as suas consequências como o choro seguido de um riso foi uma importantíssima virada de consciência sobre quais lugares eu gostaria de ocupar dali pra frente. “**Em** jogo, surgem pequenas frestas de ação que propiciam o **questionamento de valores, ações** ou até mesmo de indivíduos que tentam exercer alguma hegemonia no cotidiano” (Bezerra de Souza, 2021, p. 179, grifo próprio).

A partir desse ambiente de diálogo, escuta ativa e de uma pedagogia libertadora, surgiram questionamentos sobre os lugares que eu ocupava e de que forma eu me posicionava politicamente nesses pontos. Especificamente sobre a turma dos jovens que estão no ensino médio, para o meu desenvolvimento pessoal, as aulas de teatro na extensão com os assuntos das aulas de sociologia ministrada por uma professora que também se preocupava com o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva foram fundamentais para saber como seria depois da educação básica. Ingressar no ensino superior – especificamente na licenciatura em Teatro por ser minha área pessoal de interesse – se tornou um objetivo importantíssimo e, o mais relevante para nossa reflexão, um objetivo palpável.

de fora para dentro

A extensão, apesar de pensada como estratégia de divulgação do ensino superior, atua numa via de mão dupla em que o estudante extensionista, se inserido num curso cujos componentes curriculares são ministrados de forma dialógica, pode levar para o espaço de ensino e pesquisa diversas reflexões e desdobramentos que conectam a produção de conhecimento com as demandas e a realidade social em tempo real e de forma muito efetiva. Começamos então a compreender, através deste raciocínio, que a extensão é uma ponte, é o elo que consolida o tripé universitário constitucional ensino-pesquisa-extensão.

Por mais que eu não esteja desenvolvendo atividades fixamente em uma turma da extensão com os colegas do projeto no momento, o planejamento e a sistematização pedagógica de cada turma atravessa o projeto de uma forma que possamos compartilhar pensamentos e práticas essenciais para a oxigenação do grupo.

“Vale dizer que mesmo que o processo artístico-pedagógico não aborde diretamente os impactos sociais de uma ação, ele já carrega em sua gênese um potencial político” (Bezerra de Souza, 2021, p.182-183), e o pesquisador entende esse potencial com base no descondicionamento do olhar para o mundo. Ingressar na graduação com a memória ativa da extensão redimensiona as qualidades do ensino superior. A vivência extensionista, quando carregada de pedagogias que se comprometem com uma educação para a autonomia, para o desenvolvimento ético e estético de sujeitos tem grandes possibilidades de resultar no acesso desses indivíduos ao ensino superior. A extensão nessa perspectiva democratiza para além do acesso burocrático na graduação, mas também visa democratizar o acesso aos conhecimentos construídos de forma prática.



Anna Luiza Nunes Rafero Bonati

A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROJETO SIMININO EM URURAI

Esta é uma escrita que pretende compreender as reflexões decorrentes da vivência dos bolsistas Anna Luiza Bonati e João Victor Barbosa nas realizações empreendidas pelo projeto Siminino nas escolas públicas E.M. José do Patrocínio, na Penha, e E.M. João Borges Barreto, em Ururá, ambos bairros de Campos dos Goytacazes/RJ. Nesses dois espaços, os bolsistas deram aulas semanais de Teatro para crianças do 4º e 5º ano vespertino, no contraturno no decorrer de aproximadamente um ano letivo. Para compor este artigo, foi escolhido o compartilhamento de um diário de bordo construído pelos bolsistas, de modo a tecer uma pesquisa que se compromete com a formação dos licenciandos em Teatro completamente inserida na realidade, a partir do relato da prática, na experiência de iniciação docente.

Este texto é um recorte do diário de bordo da bolsista Anna Luiza no segundo ano de prática docente extensionista. Ele se inicia

num domingo, 20 de agosto de 2023 às 16h33. Reinício essa escrita desejando finalmente colocar para o papel tudo aquilo que tem morado no mundo das ideias – meu e de João, minha dupla docente em Ururá, com quem tenho o prazer de dividir a sala de aula. Ano passado, encerramos nossas atividades na E.M. José do Patrocínio pois percebemos que, apesar das crianças que permaneceram no projeto gostarem bastante do que estávamos fazendo, a instituição não tinha condições de sustentar a parceria com o Siminino enquanto projeto de extensão. Naquela escola, estávamos cercados de questões estruturais e de gestão que prejudicavam o nosso trabalho. Foi essencial, apesar de tudo isso, finalizar nossas atividades com uma apresentação das crianças para pessoas queridas por elas, com cenas criadas em conjunto com elas, cujo conteúdo tratava exatamente das questões desse cotidiano escolar. Quando sentimos o solo da E.M. João Borges Barreto, reparamos que éramos, mais que bem-vindos, mas o Teatro já era uma urgência ali. Desde 2022, vínhamos ouvindo falar dessa escola, pois a diretoria já havia nos procurado através das redes sociais e um de nossos colegas de projeto, Vinícius Carvalho, ministrou uma oficina lá cujo retorno fora muito bom! Então, em 2023, pusemos em prática essa parceria.

Das primeiras impressões positivas: na escola, as funcionárias (sim, no artigo feminino, pois em todos os postos há mulheres) pareciam alegres em estar ali, bem como as crianças; em sala de aula, as crianças brincavam mesmo, o que nos indicava um contexto local (social, familiar e escolar) mais propício à infância e, por consequência, aberto ao que o nosso Teatro vinha propor (Sitchin, 2015); a escola tem uma boa infraestrutura, mesmo que simples – não temos uma sala de aula para os encontros, mas a quadra abriga satisfatoriamente o encontro semanal. Eu e João – a convite dele mesmo – decidimos juntamente com a equipe nos responsabilizarmos por esse polo do projeto e, mais do que isso, registrar, pesquisar e refletir sobre nossa atividade juntos, através de um método que comporta nossas formas

de teorizar: a gravação de áudios. Nossa vida, nos três semestres que compõem esse ano (2022.2, até o início de maio, 2023.1, a partir de junho, e 2023.2, a partir de outubro), ficou um pouco diferente da que tínhamos ano passado. Eu incluí mais disciplinas na minha carga horária, além desse meu ano de vida vir acompanhado de algumas transformações que, apesar de não ocorrerem dentro do IFF, estão entrelaçadas e me encaminham para o marco temporal "meio-pro-final da faculdade" e, conseqüentemente, para uma reflexão mais recortada sobre o que quero escrever no meu TCC (em 2023, tenho criado raízes em Campos dos Goytacazes e assumido alguns compromissos na minha comunidade religiosa). Já João começou a trabalhar no seu quiosque de café na UENF, além de compartilhar comigo processos concernentes à vida pessoal também. São muitas partilhas que a princípio parecem externas, mas influenciam diretamente na nossa forma de ver e estar no mundo e, conseqüentemente, na identidade docente que estamos construindo (Carvalho, 2022). Então, o tempo após as reuniões de terça que passávamos juntos, onde nos atualizávamos mutuamente, num café próximo ao nosso *campus*, deixou de existir. As próprias reuniões do projeto ganharam uma densidade diferente, pois atualmente somos muitos participantes ativos em suas frentes de trabalho e duas horas e meia é pouco tempo para colocarmos em pauta tudo o que gostaríamos. Com duas horas de reunião, João passou a precisar sair para o trabalho e nós passamos a planejar as aulas na terça-feira à noite (nosso único horário vago em comum), no grupo "Simi Notas – Ururui (assim, sem acento mesmo)" – onde também gravamos os áudios, formato escolhido para o registro do nosso diário de bordo, após cada aula ministrada.

Por um lado, teço um elogio à eficiência dessa ferramenta – o grupo no aplicativo WhatsApp, onde são registrados os planejamentos por mensagem, os diários de bordo por áudio e ainda podemos guardar as fotos das aulas – mas não poderia deixar de

tecer uma reflexão mais crítica a uma realidade que nos acomete: temos sido mais práticos porque realmente precisamos, para tornar mais hábil nosso tempo e não deixar nenhuma tarefa do projeto (teorização e prática) de lado. Reconheço nessas palavras a falta que faz minha escrita inquieta e minuciosa dos diários de bordo, como fazia em 2022. De modo a tentar traçar um caminho mais realista, não posso deixar de lado os benefícios que essa nova escolha causou em mim, enquanto professora: para não sofrer com certo saudosismo do método de registro que tinha como tão próprio, precisei “largar a pena” e, finalmente, partir para o aperfeiçoamento da prática dentro dela própria. Ao abraçar os áudios-diários-de-bordo-pós-aula, me pus em posição menos díspar à real reunião de professores, por exemplo. Ao me arriscar nessas mudanças, percebi que todas as coisas ao meu redor já tinham tomado seu curso para ser o que atualmente são – só eu não estava querendo seguir com elas. Essa percepção não poderia terminar sem o registro de que eu e João tivemos um grande ajuste mútuo! A obrigatoriedade de um registro compartilhado nos convocou a tentar dissolver dicotomias que, em 2022, existiam – como “eu ser a que escreve” e “João ser melhor nas práticas”, bem como nossa divisão de papéis em sala de aula que faz jus à metáfora do policial bom e mau – o que trouxe muito mais êxito ao nosso trabalho enquanto dupla de professores de Teatro em formação, com tudo que esses termos significam.

Além das alterações na metodologia de pesquisa que eu e João empreendemos, o grupo Siminino também definiu que cada dupla – exceto Renata, que atua individualmente por questões logísticas – se responsabilizaria principalmente por uma única frente de trabalho – Anna e João (turma infantil Ururai), Renata (turma infantil Conceição de Macabu), Diana e Gabriel (turma juvenil) e Júlia e Peterson (turma adulta); além das duplas, na reunião há outros participantes que compartilham as experiências de sua jornada individual de iniciação docente em Teatro através de estágio, atuação profissional

regular ou outro projeto. Essa definição evitaria o que chamamos de "rodízio de professores", que aconteceu sobretudo na turma infantil na Penha, em 2022, questão que julgamos importante resolver ao passo que, segundo Paulo Freire (1996), cabe ao professor exercer uma autoridade que gera um ambiente propício para o aprendizado (a começar pela priorização do diálogo, que gera pertencimento ao protagonizar tanto o professor quanto o estudante) – o que não ocorre numa turma sem professor(es) definido(s).

Também houve algumas alterações no planejamento dos assuntos a serem abordados nas nossas salas de aula – em 2023, optamos por elaborar um plano anual de temas gerais referentes ao saber-fazer teatral, adaptável ao andamento do trabalho com cada turma, mas servindo como um referencial para nossa abordagem. Também aperfeiçoamos nossas metodologias de ensino: além da utilização dos jogos teatrais, consideramos a importância de uma maior inclusão de teoria e fruição nas nossas aulas, visto que há uma tendência dentro da nossa própria área de considerar boa uma aula de Teatro que é divertida e, para isso, "corpocêntrica" – isto é, muito focada na prática sem que seja oportunizada a elaboração simbólica da qualidade reflexiva, estética e política que o fazer teatral possui, em especial, na estrutura dos jogos – e empobrecida de contextualização e apreciação (Araújo & Silva, 2014-2015), aspectos essenciais da abordagem triangular para o ensino de Arte proposta por Ana Mae Barbosa (Silva, 2014), que respalda teoricamente nosso trabalho.

Com essa nova lente e novas diretrizes, iniciamos nossas atividades nesse novo local, que muito nos alegrou, desde os primeiros dias. Então começaram a emergir os primeiros desafios: pouca adesão de crianças ao projeto. O primeiro encontro foi bem cheio, com 12 crianças, todas estudantes do turno vespertino – um bom sinal, afinal, o projeto acontece no contraturno e tem como público-alvo os estudantes da tarde. Na segunda semana, apenas metade do grupo estava presente. Na terceira, quatro crianças compareceram;

na quinta, três... E assim a presença seguiu oscilando, entre três e seis crianças – houve dias em que apenas duas crianças foram à aula. “Tio João, tia Anna, ‘sas criança’ não aparecem!” – era a reclamação de quem vinha semana a semana (a saber, de duas crianças que contribuem muito com nossas reflexões). Nas reuniões internas, de acompanhamento das atividades do projeto, conversávamos com nossos colegas sobre possíveis causas para essa questão e suas respectivas soluções – pois “a demanda das crianças é nossa”, como nossa coordenadora Maria Carvalho bem nos lembrou. Por outro lado, o grupo que poderíamos considerar como participante, embora pequeno (composto por aproximadamente seis crianças, cuja presença oscilava), funcionava bem – como já citado, “as crianças brincavam” quando estavam lá, isto é, participavam bastante durante a prática, nos jogos teatrais; ao se verem diante da teoria, propunham reflexões relevantes para as aulas; e manifestavam o desejo de estarem mais envolvidos em criação e fruição, sempre trazendo alguma Arte feita por elas em casa ou algum pensamento referente aos encontros anteriores.

Quanto a essa vereda, no começo, eu e João propúnhamos às crianças convidar mais colegas para irem às nossas aulas. Não obtendo sucesso por esse meio, passamos a buscar mais comunicação com a direção da escola a fim de que a gestão tomasse medidas quanto à adesão de participantes – decisão que, posteriormente, avaliamos como equivocada pois a causa dessa ausência de estudantes no projeto não estava nas demandas internas, mas em questões logísticas como a concomitância com alguma outra atividade, a necessidade do ônibus para chegar à escola e a impossibilidade de fazer esse trajeto pela manhã, bem como a logística de cuidado da criança de cada família. Também é importante considerar que a E. M. João Borges Barreto atende apenas o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e o nosso público-alvo se volta somente para os 4º e 5º anos, em virtude da faixa etária – então já era previsível a nós uma

turma pequena. Esse contato com a direção da escola resultou em uma medida referente ao quantitativo: a liberação de algumas crianças que estudavam no turno matinal para a participação nas aulas de Teatro, em detrimento de sua presença nas aulas curriculares, sob o critério de bom desempenho na disciplina da qual estariam liberados – o que discordamos, tendo em vista especialmente o caráter de recompensa que a Arte receberia nessa situação, algo que vai de encontro aos princípios do projeto de democratizar o acesso ensino do Teatro, isto é, afirmar que ele é um direito de todos os indivíduos, e de fortalecer o Teatro enquanto área de conhecimento, ou seja, afirmar que existem inteligências as quais somente o Teatro é capaz de desenvolver, dissolvendo o juízo de valor que comumente se faz entre a Arte e as outras disciplinas ao conceberem-na como puro entretenimento (Marquez & Brazil, 2014). Ademais, os estudantes da manhã só poderiam participar a cada 15 dias, de modo alternado (duas turmas diferentes participariam dos encontros, uma em cada semana), e fora do período de avaliações bimestrais – o que também se opõe à compreensão que temos, enquanto projeto, que o ensino ocorre de modo processual, pela formação de um grupo fixo que participa de todos os encontros programados para determinado período, de modo que os conhecimentos mobilizados a cada aula, protagonizados pelos estudantes ali presentes, dialoguem entre si e componham resultados de múltiplas ordens durante e ao final do processo. Por fim, o caráter de contraturno extracurricular e de adesão voluntária pelo público-alvo seria contraposto por essa medida que, ao conversarmos com a gestão da escola novamente, fora retirada de prática depois de duas semanas em vigor.

Mas até mesmo a maneira como estávamos funcionando, quanto à presença dos estudantes já participantes do projeto, ia de encontro à pedagogia por nós defendida. Como poderíamos sustentar qualquer planejamento que visasse um ensino de Teatro processual se não tínhamos um grupo de participantes assíduos?

Após algumas semanas estagnados, lidando com essas alterações e com o fato de, a cada uma delas, recomeçar um processo que seria fracassado na semana seguinte, resolvemos divulgar novamente o projeto – em formato de vídeo gravado por nossa coordenadora – dentre as famílias, e não mais na escola, dentre os estudantes. O problema permaneceu até as crianças iniciaram suas férias escolares e nós, professores do projeto, conseqüentemente também. Perto do retorno, uma nova atitude desponta: por que nós mesmos não divulgamos o retorno do projeto? Assim fizemos. Dessa vez, eu e João gravamos um vídeo convidando as crianças e lembrando as famílias que as aulas retornariam para o Siminino também – adiamos uma semana para termos certeza que a presença estaria garantida. Desde então, as aulas têm se mantido com uma média de seis crianças moradoras dos arredores da escola, o que é bem positivo, tendo em vista tudo que ocorrera. O processo finalmente recomeçou para não parar e o trabalho de gerar pertencimento na turma que temos se aprofundou; “nossa turminha de Ururai”, como carinhosamente chamamos o grupo, passou a ter nomes, características e reflexões mais delineadas sobre o que tem sido conversado em sala de aula em forma de palavras e ações, tanto dentro quanto fora das atividades pedagógicas planejadas por nós, desde a espera pelas crianças que chegam atrasadas até “alguma tarefa para casa” que retorna feita na semana seguinte. Neste sentido, compreendemos a importância de nos aproximarmos da comunidade que está fora da escola, mas pertence a ela – uma tarefa de gestão. Mas ficam as questões: da gestão da escola ou do projeto? O projeto pertence à escola?

Nosso amadurecimento no trato com os estudantes, neste segundo ano de iniciação docente, nos possibilitou voltar nosso pensamento para questões “extraclasse” que não percebíamos antes. Um exemplo é compreender que determinadas questões no cotidiano escolar ocorrem justamente em função da gestão desse ambiente, mas entendendo que ela não está a cargo somente do

conjunto de pessoas que ocupam funções administrativas, mas também, e pode-se dizer “principalmente”, de todos os que compõem a comunidade escolar. No contexto da escola em Ururá, podem ser considerados pertencentes a essa comunidade: as funcionárias (diretoras, professoras, secretárias, faxineiras, porteiras, merendeiras, etc.), os estudantes, as famílias, os moradores do bairro em geral e, assim desejamos, o projeto Siminino. Será? A resposta parece óbvia para “sim, fazemos parte da comunidade dessa escola”, mas não é tão simples de se avaliar, quando voltamos nossos olhos para a prática. Estamos lá semanalmente, mas com frequência percebemos que nosso contato com a escola se restringe somente às crianças e às porteiras, que semanalmente nos recebem. Não conhecemos as professoras e ir à sala da direção tem se tornado um hábito, pois ocasionalmente temos dúvidas sobre algumas decisões da escola que podem impactar nosso trabalho, como o calendário letivo – com seus eventos, avaliações, reuniões e outros aspectos. Essa comunicação não deveria partir da escola? Ou, em virtude do conceito de extensão (Freire, 1985), torna-se uma responsabilidade nossa? Nessas visitas à sala da direção, percebemos que a quadra, na quarta-feira, não possui reserva alguma para sua utilização – no começo, tivemos problemas com a concomitância de atividades no espaço, mas logo conseguimos resolver a questão, tendo um breve diálogo com quem a estava utilizando (e nunca mais se repetiu). “Mas se a escola sabe que nós estaremos aqui todas as quartas, o local que utilizamos não deveria estar reservado para nós?”, nos perguntamos algumas vezes. “Exigir isso seria muito caprichoso da nossa parte?”, também nos emergiu. “Como afirmar que esta é a nossa sala de aula e garantir que ela estará disponível para nós sempre?”, lembranças da experiência na escola anterior, onde frequentemente nossa sala de aula, o auditório da escola, era utilizada para outro fim, também se fizeram presentes.

Diante disso, pode-se perceber quão profundo e multifatorial é o pertencimento a uma comunidade escolar. Não somente em sala

de aula, na relação professor-estudante-conhecimento, se deve criar uma relação de grupo e sociedade; decerto, o sucesso de um ensino processual, sobretudo da Arte (cuja matéria-prima, o artesanato e o artefato é a subjetividade arraigada à coletividade), depende da existência de relações sociais dentre todos os indivíduos e grupos: da administração para com toda a comunidade, dos grupos integrantes da comunidade entre si, dos integrantes dos grupos entre si (Luck, 2000). Até que se chegue à aula, recorte espaço-temporal em que a saúde de todas essas relações – ou a ausência dela, em qualquer parte – se traduzirá. Enquanto ação extensionista, concluímos que deve ser um princípio nosso pertencer à comunidade escolar com quem desejamos nos comunicar, pois isso nos evocará a levar o conceito de “extensão” à prática – onde fazemos mais do que simplesmente depositar naquele ambiente os saberes que carregamos da nossa instituição, mas abrimos nossa escuta para o cotidiano dessa comunidade (Freire, 1985). Esse pertencimento do projeto à escola provoca mudanças benéficas não somente para nosso funcionamento, mas visa tornar a escola um local mais propício para uma gestão mais participativa em geral, pois faz emergir a dependência do diálogo com toda a comunidade escolar para que a ação extensionista ganhe sentido (Paro, 2010). Esse é um compromisso que temos buscado pôr em prática gradativamente, nos mostrando mais disponíveis para a participação nas atividades da escola, como na festa da roça e na confraternização de dia das crianças, no que cabe à promoção de atividade artística/cultural para a comunidade, com a apresentação das cenas que as crianças têm criado em sala de aula, além de incluir os profissionais daquele ambiente em nossa vida acadêmica, por exemplo, os convidando para entrevistas requeridas para trabalhos de disciplinas, conversando sobre o cotidiano do ambiente escolar enquanto futuros colegas e demonstrando interesse em estágios na escola. Em uma dessas tentativas, nos apresentamos enquanto licenciandos, por exemplo – algo que surpreendeu a diretora, ou seja,

que não era de seu conhecimento e, ao se tornar público para aquela comunidade, a auxilia a definir quem somos, gerando identificação e pertencimento, e em que sentido podem contar com o projeto na construção daquele local, gerando participação.

Após abordar nossas inquietações mais recentes, é importante falar de modo mais específico sobre o desenvolvimento de nossas aulas – inquietações mais antigas e, possivelmente, eternas, ao pensarmos no ensino como uma tarefa composta por fatores que sempre alterarão seus resultados (Nóvoa, 2023; Freire, 1996). Nessa nossa segunda sala de aula, temos avaliado cada aula de forma mais funcional, mas isso não reduz a profundidade com que observamos as atividades; com o decorrer da trajetória na faculdade e no projeto, temos aprendido a utilizar as ferramentas para fazer um trabalho de qualidade e a dupla docência nos permite fazer isso juntos. O diálogo de trajetórias, com o compartilhamento de suas particularidades, é muito eficaz para o aperfeiçoamento do trabalho no presente e nos forja o caráter para uma formação continuada dentro da prática, isto é, que depende dos colegas de trabalho para continuar buscando exercer um bom papel em cada sala de aula pela qual passarmos (Nóvoa, 2023). Aliás, nossa docência compartilhada só tem seu sentido completo ao socializarmos nossas experiências – no sentido mais completo da palavra “experiência” (Bondia, 2002) – do-discente (docente no projeto e discente na Licenciatura) com os outros integrantes do projeto/programa e sermos por eles formados, ao ouvirmos suas impressões e costurarmos teoricamente novas conclusões, saberes estes que enriquecem nossa área de conhecimento, sendo pesquisa viva que reverbera em nossa prática e, por meio disso, se retroalimenta na iminência de que a tornemos palavra escrita, registrada, referenciada e publicada.

A pensar mais especificamente na “nossa turminha de Ururairi”, tem sido belo vermo-nos ajustando a conexão de um grupo, semana a semana, a fim de que juntos eles vivam experiências estéticas a partir

do Teatro – pratiquem/joguem e, fazendo isso, aprendam diversos aspectos da linguagem artística teatral. Tem sido muito interessante para nós compreendermos quais são as aptidões artísticas daquele grupo e de que modo isso pode servir ao aprendizado do Teatro, bem como avaliá-los nas atividades específicas – observando, por exemplo, que os desenhos no papel de uma criança, antes sobre temas aleatórios, se tornaram esculturas de objetos cênicos e figurinos. Também tem feito parte da nossa progressão nas aulas perceber de que modo “fazer Teatro” impacta pessoalmente cada estudante em suas relações com a escola enquanto “lugar de aprender e formar-se indivíduo pertencente à sociedade”, com os colegas, com a comunidade do bairro em que vivem e consigo mesmos.

Nesta última análise, cabe o aspecto que mais me desperta o olhar: o contexto religioso na vida desses indivíduos, de suas famílias, dos moradores daquele bairro e da equipe escolar. Essa vivência estética e, decerto, muitíssimo política me faz questionar e buscar as aproximações que uma sala de aula possui com a ontologia do ser (Cortella, 2017; Suchodolski, 2000) – a sua composição enquanto humano, que ao longo da história se mostra ser: aspectos físicos, mentais, psicológicos e espirituais (Schechner, 2004) – e na maneira como a cosmovisão específica do cristianismo protestante impacta nas atividades desenvolvidas neste ambiente. Sobretudo ao considerar o caráter subjetivo da disciplina que escolhi lecionar, que depende da humanização para desenvolver-se, a consideração acerca dessa ontologia deve impactar não somente o processo do estudante, mas o meu trabalho docente – em especial, também o sendo. Em contrapartida às aproximações, também tem sido interessante questionar por que um pastor possui horário reservado para o uso da quadra em determinado dia da semana. A comunidade escolar se sente contemplada por essa atividade? Ela teve participação nessa decisão? Em que isso reflete politicamente, para a escola? Como o Teatro e sua comunidade se posiciona, no contexto de vida dessa

comunidade? São perguntas a serem discutidas em oportunidades futuras desta pesquisa. Por agora, esses são os relatos referentes a esse ano letivo que temos vivido na turma infantil do Siminino, que demonstra na prática extensionista a mobilização da pesquisa nesses temas tão importantes: a formação docente e sua iniciação profissional.



Renata Barbosa Del Ducca

O TREM DO TEATRO NA ESTAÇÃO DA ONG DA RODAGEM

Esta pesquisa se organiza sobre a metáfora de um trem que viaja. Um trem pesado e lento, talvez uma Maria-Fumaça bem mineira numa jornada que no dialeto também mineiro podemos qualificar de muito custosa, um trem que percorre longas distâncias tanto para acessar quanto para disponibilizar a linguagem teatral. Nosso trem tem várias paradas em diferentes estações e no presente artigo, deixo o querido leitor com o relato da parada na estação da ONG da Rodagem.

Rodagem é um bairro na zona rural do município de Carapebus no Norte Fluminense, onde tive a oportunidade de participar de reuniões para a construção de uma ONG. Além de mediar as questões burocráticas para a efetivação e funcionamento gerais, me propus a levar, semanalmente, aulas de teatro para as crianças ali atendidas, pois sempre acreditei no poder de transformação nos trabalhos voluntários. Maria de Carvalho traz em seu livro *Plano de infiltrações na escola* a seguinte ideia:

Parece prepotente pensar que construímos o mundo a cada ato nosso, mas aqui entendo por mundo não tudo, mas cada coisa. Se mudei algo, já mudei o mundo. Portanto, acabo por me colocar como o professor que pretende construir espaços de liberdade e autonomia por meio da minha prática profissional (Carvalho, 2022, p. 13).

Assim como cita Maria, eu achava bem prepotente esperar que minhas ações mudassem o mundo. Mas por outro lado, entendendo o poder transformador do teatro em minha vida, seria injusto não o levar a mais pessoas. Embora o município ofereça, através da secretaria de cultura, diversas aulas e cursos livres gratuitos no campo das artes, todas acontecem no centro da cidade, e para os moradores da Rodagem, a única possibilidade de frequentá-las, seria de carro. Há apenas dois ônibus que passam pelo bairro durante o dia. Um pela manhã, que passa levando em sua maioria os trabalhadores da cidade e o que retorna ao fim da tarde. Poucos moradores possuem carro, e os que possuem, o utilizam para o trabalho.

Interessante ressaltar também que não há sinal de telefone móvel na área da Rodagem. Poucas casas possuem acesso à internet via rádio. Eu dependia, portanto, de recursos próprios para me deslocar até a ONG semanalmente e sempre aparecia alguém precisando de carona para chegar ou partir do bairro, o que me rendeu várias experiências e amizades. Lembro uma vez em que a responsável pela ONG me mandou uma mensagem confirmando minha presença e pedindo encarecidamente que eu passasse em uma loja de material escolar e levasse um rolo de durex, já que precisavam fazer alguma atividade e no bairro não há lojas.

No bairro da Rodagem, existe apenas uma venda. Quem já passou por vilarejos no interior, sabe do que se trata a venda. É uma mistura de bar e mercado com um pouquinho de cada coisa, parece que tem de tudo um pouco e muitas vezes não tem o que se precisa. É um lugar que às vezes tem várias garrafas de cachaça envelhecida

e dois sachês de molho de tomate de uma marca só, empoeiradas na mesma prateleira. Falar aqui sobre a dificuldade de se comprar um durex no bairro da Rodagem, nos leva a mensurar a dificuldade de pequenos acessos materiais, nos faz entender e nortear esta pesquisa sobre acessos. E semanalmente eu dirigia por 25 minutos, do centro de Carapebus até a ONG da Rodagem, registrada com o nome de Centro Social Juntos Somos Mais Fortes. E por esse caminho, além de avistar casas e o parque nacional de Jurubatiba, passava também por diversas igrejas evangélicas e uma pequena praça, que de um lado tinha a igreja católica e do outro, a venda. Além das aulas de Teatro, os alunos da instituição são assistidos de diferentes formas: seja no acolhimento das famílias, na distribuição de alimentos e cestas básicas, no reforço escolar e em projetos como jiu-jítsu, capoeira e artesanato.

Em uma de nossas primeiras rodas de conversa, perguntei aos alunos quem já tinha assistido teatro. A maioria respondeu sobre a peça na igreja que falava sobre vocação. Pelo que entendi, cada ator representava uma profissão e descrevia os atributos de sua função. No imaginário daquelas crianças, falar de profissões era a função do teatro, pois quando perguntei se eles queriam fazer teatro, a primeira resposta que ouvi foi: "eu quero ser bombeiro" e na sequência: "eu vou ser a professora". Este momento diagnóstico foi essencial para que eu vislumbasse o tamanho do desafio de apresentar o Teatro àquele grupo.

Quando pensamos em trazer o projeto de aulas de Teatro para a ONG, um dos comentários de uma das dirigentes de lá, me inquietou. Ela falava da importância do teatro para a formação de mão de obra, que como aquelas aulas ajudariam nossas crianças, no futuro, a encontrarem empregos melhores. Eu nunca duvidei do potencial que o teatro teria para isso, visto que participar de grupos de teatro me fez ressignificar minha vida escolar, tomar uma nova postura enquanto estudante e profissional que sou hoje. É inegável

esse potencial emancipador que o teatro tem na vida do ser humano, e eu mesma sou prova viva disso. Mas pensar em aulas de teatro como formação de mão de obra, parecia tão cruel e frio. É como se a arte não pudesse pertencer àquelas pessoas da sua forma mais pura. E venho compreender um pouco mais sobre essa minha inquietação nas palavras de Maria, que traz a mesma discussão no âmbito escolar:

Pensar na escola como espaço de formação de mão de obra tem ainda outro efeito bastante nocivo para os seres humanos: a invalidação do momento presente. Se a escola é um lugar de formação para o mercado de trabalho e se não é levada em conta a experiência presente do aluno, estamos alimentando uma condição de devir insustentável, de supervalorização da dimensão que denomino "vir a ser". Insustentável porque na prática o aluno não é só um futuro profissional, não é só um aluno; é uma pessoa vivente, aqui e agora, em todas as dimensões que a existência humana compreende.

Sabe essa ideia de que a escolarização é para preparar para o momento em que a vida vai começar? Isso é estúpido, porque a vida está acontecendo. Toda esta experiência tem de ser parte da minha vida [...] estou aqui para viver este momento (Carvalho, 2022, p. 23).

Entender o ensino de teatro naquele espaço como parte da vida daquelas crianças foi primordial para repensar nas estratégias e no planejamento de ensino. Uma vez que eu não queria pensar neles como futura mão de obra, o que eu queria então lhes proporcionar com aqueles encontros e como sistematizá-los de forma a não se tornarem meros dias de jogos teatrais? Aproprio-me, portanto, dos pensamentos de Jorge Larrosa que traz em seu livro Tremores Escritos sobre experiência as seguintes palavras:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2014, p. 25).

Enquanto Larrosa ensinava que para viver a experiência seria necessário sentir e vivenciar mais devagar, a dicotomia, por mim ali encontrada numa comunidade em que tudo acontecia vagarosamente eu intuía a necessidade da pressa. E essa discussão de como levar a experiência teatral me trouxe ao primeiro grande desafio pedagógico. Discussão que trago a seguir.

O PRIMEIRO ENGUIÇO: O planejamento

Caroline da Silva Barbosa traz em seu TCC intitulado "TEATRO ROMPENDO MUROS: Diálogos entre Pedagogia e Arte nos Territórios da Cidade" várias reflexões sobre o quebrar os muros invisíveis da favela para o asfalto.

Além disso, temos um histórico de remoções na cidade com o objetivo de, na maioria das vezes, senão em todas, deixar ainda mais distantes os considerados "marginais em potencial". Mas como fica, então, o entendimento desses sujeitos, sobretudo os jovens, sobre o lugar que ocupam na sociedade? Que meios buscam para resistir

às opressões cotidianas até hoje, se está nítido que na favela, considerada o “território das ausências”, há tanto descaso por parte do poder público? Estudando mais profundamente a favela, retirando o véu que nos faz ver como os olhos dos dominadores, é possível notar a presença de atividades culturais, ações criativas propostas pelos moradores e até pelos que vêm de fora (com a proposta de troca), como uma das várias reações positivas ao descaso do Estado (Barbosa, 2014, p. 3).

A minha identificação com a pesquisa de Barbosa se fazia nítida nesta estação, pois embora não tivesse esse muro invisível para quebrar, das terras de onde partiram meu bonde, havia muito chão para atravessar. A pesquisadora em Teatro Comunidades traz as discussões sobre o acesso cultural das pessoas que vivem nas favelas dos grandes centros; de pessoas que, embora vivam muito próximas a megaeventos, os acessos lhe são negados. E sua pesquisa vai refletindo sobre uma grande cidade segregada, e sobre o jovem pobre ali inserido, invisibilizado, sem prioridade e reconhecimento. É a partir dessas reflexões que encontro uma relação e um ponto de partida para minha pesquisa: os (não) acessos. E essa falta de acesso que rodeia toda minha história de vida é que vem nortear os debates, quando trago aqui a reflexão sobre o Teatro Comunidade em zona rural.

Na ONG da Rodagem, porém, chegamos a um ponto em que não eram apenas os acessos a grande barreira do nosso trabalho. Apesar de ser uma grande dificuldade fazer o teatro acontecer na roça, neste momento eu já carregava na bagagem um arsenal de jogos teatrais que poderiam ser trazidos para os encontros de forma a viabilizar o contato dos alunos com a linguagem teatral. Mas o que enguiçou o trem nessa estação foi o ofício pedagógico, foi a dificuldade de sistematizar e planejar cada aula. E uma pergunta me fez refletir: Aonde eu pretendia chegar com as aulas? Eu não poderia simplesmente trazer jogos e jogar só por jogar. Eu me senti obrigada a pensar no meu percurso.

Eu tinha tudo organizado. A condução, as crianças, as aulas, a ONG e a comunidade rural. Minha pesquisa estaria pronta ali..., tínhamos a faca e o queijo na mão. Mas travamos. A engrenagem deu pane e nosso trem parou a viagem por problemas técnicos. Sêneca, o filósofo em sua célebre frase diz: *"Se a pessoa não sabe para qual porto está navegando, não há vento favorável"*. Não dependíamos do vento, era só seguir os trilhos. Eu sabia o destino, só não tinha ideia como ou por qual caminho chegaríamos. Velocidade nunca foi meu forte, e nossa locomotiva não era trem-bala, e sim uma Maria-Fumaça do século passado. Seria necessário ali, sistematizar o caminho. Minha dificuldade era planejar aulas de teatro. Meu repertório era composto de um arsenal de jogos teatrais, livros de vários autores, mas não sabia como encaixar tais jogos de maneira a dar continuidade às aulas para os alunos da ONG. Interessante observar, aqui, que o planejamento em aulas nunca foi uma dificuldade na minha vida enquanto professora de outras disciplinas. E entendo a partir da dissertação de Maria de Carvalho o porquê dessa dificuldade:

Não se ensina Teatro da mesma forma como se ensina matemática, mesmo que possamos – e defendo que podemos – trocar experiências e colaborar com a prática docente entre as áreas do conhecimento, há a especificidade. E se as dimensões da matéria que ensino determinam em grande medida a forma (metodologia) de sua transmissão, então determinam também a formação do docente daquela área. É preciso formar o professor de Teatro, trabalhar-lhe a mão para manusear a matéria de seu ofício, para que em diálogo com as diversas referências de cada indivíduo, seja possível construir a identidade docente que dará continuidade à transmissão (Carvalho, 2022, p. 77).

Se por um lado, enquanto professora da área de Letras e Pedagogia, eu tinha a noção sistematizada do planejamento como um todo, bem como da construção do plano diário ou sequência didática,

enquanto professora de um projeto de teatro, eu me encontrava perdida. Em um ambiente escolar, na educação básica sistematizada, tínhamos como norteadores os PCNs que logo deram lugar a BNCC, sem contar que dispúnhamos da ferramenta livro didático que sempre foi um mapa para o trabalho docente em sala de aula. Já no teatro em contexto de projeto extracurricular, em que não fazemos parte de um currículo a ser cumprido, pensar tanto no planejamento, quanto no plano me fez rever e repensar minha incapacidade docente. Sem as metas anuais de curso, eu teria ali o desafio de nortear o meu trabalho a partir de objetivos que cabia a mim elencar.

Repensar a relevância do planejamento de ensino a fim de recuperar o seu espaço envolve uma mudança de postura, participação e compromisso de todos os profissionais da escola. Com isso, devem assumir, junto ao coletivo, os caminhos de uma educação transformadora. Portanto, reafirma-se a urgência de um planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula, que integre a escola e o contexto social na contramão da fragmentação do conhecimento, dos processos e das relações (Brisolla e Assis, 2020, p. 965).

Brisolla e Assis, quando discutem sobre o planejamento de ensino e plano de aula, salientam a importância do debate e envolvimento dos profissionais da escola, numa ideia dialógica e contextualizada, levando em consideração todo aspecto social e não apoiando em práticas mecânicas e burocráticas. Mas minha pergunta ali era: Como estabelecer um debate do planejamento quando se está só?

E foi dividindo essas aflições com a professora Maria de Carvalho, que fui convidada para participar das reuniões do grupo de pesquisa e extensão Siminino.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão está no cerne da criação deste projeto, visto que em todas as ações previstas o tripé está plenamente contemplado. O ensino será

contemplado por propiciar aos alunos da Licenciatura em Teatro que desdobram as discussões realizadas nas disciplinas que articulam os temas teatro e educação de forma prática através das atividades com as crianças e jovens participantes das oficinas e, em via de mão dupla, alimentem as discussões inerentes aos diversos componentes curriculares com sua experiência prática no projeto, garantindo a oportunidade de elaboração da interdisciplinaridade que a vivência exige (Carvalho, 2022, p. 114).

E foi então que nesse momento eu passei a frequentar de forma remota as reuniões do projeto que acontecem no IFF. Neste período, com as vacinas tomadas e a pandemia não sendo mais um pânico nacional, visto que as vacinas eram uma realidade, as aulas já haviam retornado de forma presencial, mas eu não possuía recursos para me deslocar de Carapebus a Campos nas manhãs de terças-feiras. A pandemia trouxe muitas complicações em nossas vidas, mas por um outro lado, conseguiu otimizar os encontros à distância. E através de chamada pela plataforma do Google Meet, consegui participar de alguns encontros nas reuniões do Siminino e construir coletivamente com os participantes do grupo os planos das aulas, que eram – e são – discutidos e organizados semanalmente.

É importante ressaltar aqui a importância dos projetos de ensino-pesquisa e extensão como o Siminino, principalmente no que se diz respeito à formação docente. Se naquele momento, o projeto funcionou como um mecânico de prontidão para pôr em funcionamento as engrenagens desse trem, hoje entendo que a sua importância vai muito além. Atualmente, consigo frequentar presencialmente as reuniões do projeto, e entendo sua relevância em nossa formação. E Carvalho ressalta bem este entendimento, ao levantar tais dados na sua pesquisa e trazer em seu livro, inclusive aspectos de sua formação:

A oportunidade de criar um trânsito entre teoria e prática ainda no momento de formação inicial foi apontada como extremamente valiosa pelos bolsistas, o que reverberou em mim a memória da minha formação enquanto bolsista do projeto Teatro em Comunidades. As discussões ganham ressonância e o conhecimento se assenta de forma muito mais significativa quando em diálogo com a prática (Carvalho, 2022, p. 73).

Esse debate entre teoria e prática, em que cada participante do projeto traz suas vivências da sala de aula como facilitador em Teatro na Comunidade, é o que enriquece de forma magnífica a nossa formação profissional. Em seu livro Tremores Escritos sobre a experiência, Jorge Larrosa põe-nos a pensar sobre a educação, não no campo técnico-científico, mas no campo reflexivo, quando traz o debate entre a teoria e a prática:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência / técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria / prática remete sobretudo a uma perspectiva política crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra "reflexão" e expressões como 'reflexão crítica' 'reflexão sobre prática ou não prática', 'reflexão emancipadora', etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (Larrosa, 2014, p. 15,16).

E a partir dessa reflexão, o autor nos convida a pensar a educação a partir do par experiência e sentido. E entendo aqui, que o projeto Siminino me trouxe não só o aprimoramento da técnica, mas o pensamento reflexivo sobre a prática docente. É nesses momentos que nos despimos da arrogância intelectual e nos permitimos ser atingidos pelos acontecimentos. Os longos debates sobre educação que permeiam os encontros no projeto, me fazem refletir não só sobre as aulas de teatro, mas sobre a minha prática docente como um todo. Volto a pensar minha primeira formação e busco aprimorar a cada dia minha prática pedagógica também como professora da área de Letras. Larrosa (2014, p. 17) ainda traz a reflexão de que pensar é dar sentido ao que somos. E quando pensamos, no coletivo, não só sobre o planejamento das aulas, mas a experiência pedagógica como um todo, damos sentido não só as nossas aulas, mas a nossa existência.

ESTAÇÃO DE CHEGADAS E PARTIDAS

O ofício de professor é exercido, ainda, em um tempo cíclico, quase camponês. O tempo deste é um ciclo em que tudo acaba, morre, desaparece, mas também é um tempo em que tudo volta, retorna, recomeça. Semeia-se, cuida-se, volta-se a semear, a cuidar, a colher (Larrosa, 2018, p. 35).

Larrosa traz em seu livro *Esperando não se sabe o quê - sobre o ofício de professor*, uma reflexão pertinente aos tempos cíclicos de cada curso, enfatizando o fim de cada etapa escolar comparando-os ao processo de uma colheita e entende o ofício do professor como algo que termina e recomeça. Meu trabalho na ONG é interrompido, não de forma cíclica como propõe Larrosa, mas de um jeito abrupto. Não foi possível concluir um semestre letivo com os alunos. Entre notícias tristes da despedida, há também alegrias nas chegadas.

Nesse momento da minha viagem, sou convocada a tomar posse em um cargo público, como professora de inglês pela prefeitura Municipal de Conceição de Macabu. Então uma nova jornada começa na minha trajetória.

Infelizmente, mais uma vez por questões de distância, o bairro da Rodagem fica sem a professora do teatro, embora outras atividades continuem a todo vapor. A ONG ainda conta com aulas de capoeira, violão, jiu-jítsu, crochê e tricô.

Neste período de vivência no Centro Social Juntos Somos mais Fortes, uma das minhas percepções foi em relação à fluidez que a linguagem teatral tomou cena em um curto período de tempo. Quando iniciei meu projeto, a sensação que eu tinha era que a maioria das crianças estavam ali obrigadas. Havia uma norma da instituição que a prioridade nas doações de roupas, cestas básicas e outros itens seriam para famílias de alunos frequentes no projeto. O intuito dessa medida, não era obrigar a participação, mas foi uma forma encontrada de selecionar os beneficiados, já que no bairro há muitas famílias necessitadas e as doações não contemplariam a todos. Mas com essa medida, que de uma certa forma fazia com que as crianças estivessem ali por obrigação, me trouxe a sensação de que eles não estavam felizes ou confortáveis. A maioria, muito tímida, tinha muita dificuldade em soltar seus corpos e se entregar em cada jogo.

Com a ajuda dos colegas do Siminino e da coordenadora Maria, o plano de aula acabou sendo pautado com a seguinte estrutura: toda aula começaria com uma roda de conversa, em que cada umalaria um pouco sobre si. A cada encontro, eu dava uma pergunta motivadora a conversa, como por exemplo: "o que você fez no final de semana?"; "o que aconteceu de interessante na escola hoje?"; "diga uma palavra que resume uma coisa que você tem muita vontade de fazer na vida"; entre outras perguntas que ao final viravam sugestões de cenas improvisadas por eles. Essa roda de conversa, além de trazer a inspiração para cada cena, serviram para eu criar um elo com

eles, conhecer a realidade, seus anseios, suas vontades. Eu sempre fiz questão também de responder as perguntas junto com eles, o que de uma certa forma me colocou em jogo, num espaço de troca: "Não queremos oferecer ao povo o acesso à cultura – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo" (Boal, 2009, p. 46).

Esse primeiro momento da aula, portanto, além de nos proporcionar o diálogo, sugerir ideias para as cenas, dava-me a compreensão da realidade por eles vivenciadas. Depois dessa roda de conversa, alguns jogos eram sugeridos e na sequência, a montagem de pequenas cenas para improvisação. A técnica funcionou, porque à medida que se passavam os nossos encontros, eles mesmos já traziam as perguntas, dizendo sobre o que eles queriam falar na cena. Eu concluí meu trabalho nesta instituição fazendo com que aquelas crianças tímidas, com medo de participar e apresentar, disputassem espaço nas apresentações das cenas. E esta breve passagem me faz ter a certeza de quão potente é o acesso teatral na construção da autonomia e identidade de um grupo.



Diana Barreto Carneiro
Quélen do Espírito Santo Silva

CAMINHO PARA UM ESPETÁCULO SIMININO:

REGISTRO E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DA TURMA JUVENIL 2022 SOB A ÓTICA DAS FACILITADORAS

Este artigo tem como objetivo relatar o trabalho realizado na turma juvenil do projeto de extensão e pesquisa Siminino, durante o ano de 2022 como forma de registrar não só esta experiência específica, mas uma estrutura metodológica que vem se desenhando ao longo destes 5 anos de projeto. O foco da discussão se concentrará especialmente no desenvolvimento de uma criação colaborativa, de maneira horizontal e democrática, que ocorreu ao longo das aulas e na criação do espetáculo final. As autoras são as bolsistas do projeto que atuaram conjuntamente naquele período como facilitadoras, ministrando as aulas para o respectivo grupo.

Em abril de 2022 começamos com a segunda turma dos jovens do projeto Siminino com encontros todas as quartas-feiras das

18h às 19h. A turma contava com 15 alunos, sendo eles alunos do ensino médio do IFFluminense *Campus* Campos Centro e do Colégio Estadual Nilo Peçanha. Nos três primeiros meses de atividade, trabalhamos a construção do senso de coletividade, a introdução de elementos teatrais, como consciência corporal, projeção de voz, cenas improvisadas e criadas em grupo, noção espacial e ritmo.

As aulas se dividiam em quatro momentos: o momento da conversa, do aquecimento, da criação, e novamente da conversa. O momento da conversa é quando os alunos trazem como estão naquele dia, ou o que fizeram durante a semana, curiosidades, discussões sobre algum tema pertinente que viram na escola, em casa ou na rua. Nesse momento os alunos e os facilitadores se expressam, colocando na roda assuntos que atravessam de alguma forma o trabalho e a convivência do grupo.

O momento do aquecimento acontece de acordo com o objetivo da aula. Se percebemos que a turma precisa se concentrar, realizamos atividades que envolvem silêncio, percepção e foco. Se notamos que é preciso aumentar a energia e ânimo da turma, praticamos atividades que envolvem movimentação corporal, através de explorações do próprio corpo, do espaço e interação com os colegas.

Na parte da criação, eles se juntam para criar cenas curtas. O tema e as técnicas exploradas nas cenas variam em cada aula. Os jogos que fazemos no aquecimento podem inclusive influenciar na escolha do tema. Costumamos sortear os grupos para as cenas, para que os alunos interajam com diferentes pessoas da turma, não formando grupos isolados. Na maioria dos casos a criação da cena envolve algum tipo de desafio. Como por exemplo, quando pedimos que criem uma cena a partir de uma notícia de jornal, técnica de Augusto Boal explorada em dada oportunidade. Ou quando pedimos para que improvisem uma cena, com personagens, lugar e conflito predeterminados e eles precisaram criar a partir disso.

Toda a prática da aula se dá a partir da metodologia dos jogos teatrais que o projeto Siminino foi com o passar dos anos organizando como acervo para facilitar o planejamento das aulas.

Essas criações costumam sempre levar em conta a visão de mundo dos alunos, apresentando suas formas de encarar a realidade, ao mesmo tempo em que precisam realizar o desafio proposto pelas professoras. É um momento sempre muito esperado pela turma, em que eles vão poder criar e apresentar suas criações.

O momento da roda de conversa final é um espaço de dúvidas, ideias, críticas e autocríticas. É nesse espaço que nós, facilitadoras, juntamente com os alunos do projeto, promovemos organização, autonomia e mobilização para o coletivo, damos suporte para que a troca e a crítica sejam construtivas e feitas de forma respeitosa, visando ao aprimoramento do trabalho do grupo. Paulo Freire afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 27) e o momento de conversa final parece muito ilustrativo desta proposição, pois por mais que ele só seja possível a partir de todo o percurso da aula, é nele que o aluno se conscientiza e se apropria de seu próprio processo de construção. É necessário o aluno ser reconhecido como sujeito, ter um espaço para se colocar, para conversar de maneira crítica, ter seu conhecimento e identidade reconhecidos. As possibilidades que são postas durante as rodas de conversa fazem com que o coletivo se torne ainda mais potente e é através dessas potências que potentes cenas são criadas, e ainda são criados laços, são criadas oportunidades para o fortalecimento de sujeitos.

Esse momento de analisar e refletir sobre como foi a aula possibilita que os alunos possam pontuar suas dificuldades e facilidades, expressando seus desconfortos e elogios sobre o andamento da aula. Analisando e ouvindo suas respostas, nós podemos perceber o que está dando certo e o que precisa ser melhorado. Ao criticarmos a atuação dos alunos, fazemos de maneira

respeitosa e através de princípios técnicos. Um exemplo disso é quando em cena algum estudante fica de costas para a plateia, ou fala muito baixo, e pontuamos esses erros que precisam melhorar, mas sem o atacar pessoalmente. Partindo do domínio da linguagem teatral, pontuar elogios e críticas se tornou um processo tão leve e comum em nossas aulas que até os próprios alunos começaram a fazer isso entre eles, sinalizando para os colegas possibilidades de melhora em suas cenas e expressando elogios genuínos. “Ao propor as questões durante a avaliação o professor-diretor deve sempre ter o máximo cuidado de não impor suas ideias ou palavras aos alunos” (Spolin, 2015, p. 266). Nós tivemos o desejo que a turma apresentasse uma pequena peça como finalização. Após conversarmos com a turma, eles se animaram com a ideia e decidimos criar e apresentar um pequeno espetáculo. O processo de criação veio depois do terceiro mês de aula. Começou no dia 03 de agosto de 2022. O planejamento dessa aula tinha como objetivo contribuir para a escolha do tema da apresentação. Cada aluno recebeu três tirinhas de papel, em cada tirinha ele tinha que escrever um tema e depois colocar em uma sacola. Depois desse momento, a turma foi dividida em grupos em que eles iam improvisar cenas usando um desses temas. O tema só foi sorteado quando o grupo já estava em posição para entrar em cena, não deixando tempo para combinados e obrigando o grupo a se conectar ainda mais.

Durante as cenas, a turma se mostrou muito animada. Essa atitude atravessou a todos durante a aula fazendo com que o processo iniciado fosse de todos que estavam naquela sala de aula. Em seguida iniciamos o momento da roda final durante a qual foram colocados todos os temas em discussão. Qual desses temas iria ser o norte para o processo de criação? Para o nosso desespero de curto prazo, eles ficaram em dúvida entre três temas, e por existir essa dúvida, eles decidiram criar a peça com os três temas. Esse momento foi desesperador porque, de acordo com nosso planejamento,

eles precisavam escolher apenas um, porém eles escolheram três: família, traição e crime. Nesse momento olhamos uma para a outra e jogamos a problemática para o grupo. Como poderíamos trabalhar com esses temas? Como vamos unificar temas tão diferentes?

Nos surpreendemos pelo fato de eles pretenderem abordar os temas de forma cômica, não esperávamos que eles fossem seguir por esse caminho. A princípio, tivemos uma expectativa de que eles trariam algum tema de cunho crítico sobre a sociedade, já que outras turmas passadas do projeto fizeram dessa forma, mas não foi o caso. Eles preferiram uma peça de cunho cômico e leve. E isso acabou sendo o mais encantador sobre o processo, eles sugeriram temas que faziam sentido para eles, que os empolgavam. Se o tema da peça fosse algo selecionado sem a participação e o querer deles, a animação para criar, a dedicação durante o processo não seriam os mesmos. E dessa forma o tema do espetáculo foi decidido, fazendo com que a turma se mostrasse bem animada e ansiosa pelo resultado.

Por sempre buscarmos criar e decidir coletivamente, decidimos que a criação da dramaturgia seria feita também por eles, sob nossa supervisão. Para isso, decidimos que a peça contaria com 4 núcleos de personagens: 3 famílias e 2 trabalhadores do prédio (auxiliar de limpeza e porteiro). Nós sorteamos quem ficaria em cada um desses núcleos, e dissemos que eles poderiam inventar quem seriam aqueles personagens, suas personalidades, e as configurações de cada núcleo.

Com todos os núcleos prontos começamos a primeira improvisação. Nesse dia todas as cenas improvisadas foram muito engraçadas, tudo fazia sentido e se interligava e isso causou ânimo em todos da equipe, nós e o elenco. Na roda de conversa final falamos sobre a fluidez do improviso, de como eles não estavam mais deixando vácuos na cena, mas também falamos sobre o atropelamento. Eles ficavam tão afobados em não deixar vácuo, que em algumas vezes falavam por cima da fala do outro, ou colocavam a intensidade da voz

em um lugar que não tinha necessidade e ficava muita informação ao mesmo tempo e muito barulho, poluindo as cenas. Então nesse dia combinamos de manter essa cena improvisada para a outra semana já que o nosso tempo já tinha terminado.

Na outra semana, eles chegaram dizendo que mantiveram contato com os seus grupos, conversaram sobre a cena e tinham tido mais ideias que contribuíssem para a construção geral. Com a aprovação de todos da turma sobre as ideias, eles foram divididos nos respectivos grupos e tiveram um tempo de conversar sobre a cena, já inserindo algumas mudanças, como: o andar do apartamento já que decidiram que estavam em um prédio; como o personagem iria se comportar já que todos ali teriam uma condição social boa; qual seria a profissão de cada um e qual seria o nome do personagem e o sobrenome da família. Depois desse tempo organizando as ideias, nós fizemos uma caminhada no espaço para o elenco refletir sobre as relações entre espaço e pessoa, e trazer a concentração que todos precisavam naquele momento.

As improvisações aconteceram e o resultado foi extremamente positivo. As cenas ficaram mais organizadas, não perdendo a comicidade individual de cada aluno. Eles respeitaram o espaço de cada um e as falas ficaram ainda mais ricas e engraçadas. Nessa aula vimos a necessidade de escrever um roteiro para sempre termos um norte e não esquecermos do que foi criado. Então, junto com a turma, começamos a colocar em um documento tudo que já tinha sido feito e as ideias do que viria depois. Montamos o roteiro até a metade e deixamos o restante para a próxima aula.

Nesse dia saímos da aula felizes e realizados por tudo que estava acontecendo. A alegria e empolgação era nítida no rosto de cada aluno, e isso fazia com que nós facilitadores ficássemos ainda mais animados com o trabalho. A gente olhava uma para a outra e só dávamos risada, e era um riso de que estava tudo dando certo, estávamos no caminho correto. Ali mesmo a gente começava a

pensar em como seria na próxima aula, e quais jogos poderíamos usar para que o trabalho continuasse com o fluxo bom.

A lembrança que temos é que quando íamos para a reunião e falávamos sobre a turma, era um momento incrível, porque tudo estava indo bem, tudo estava dando certo. O nosso momento de planejamento era muito rápido porque já tínhamos pensado em quase tudo logo ao término da aula anterior. A conexão que tínhamos fazia com que tudo ficasse mais leve. Uma ajudando a outra, uma contribuindo com o trabalho da outra porque sabíamos que o processo era de todos. Com toda certeza manter o trabalho dessa forma faz com que o processo se torne ainda mais potente.

A cada ensaio, as improvisações dos alunos iam gerando novas ideias que foram dando forma à peça. Os alunos eram donos do texto, sugerindo falas e desfechos para as cenas e a peça. Um exemplo foi quando precisávamos definir um final para o espetáculo e perguntamos aos alunos quais ideias eles tinham. Surgiram algumas ideias, até que um estudante sugeriu que todos morressem e fossem parar no céu! A princípio, essa ideia parecia ousada demais e não foi levada a sério. No entanto, os outros alunos também gostaram da ideia, e conseguiram nos convencer a seguir por esse caminho. E, de fato, essa ideia trouxe riqueza e comicidade para o fim da história.

No céu, os personagens passariam por uma espécie de julgamento que definiria quem poderia ir para lá, gerando cenas cômicas e com críticas sociais ao ter um casal *gay* e uma mulher dita como piranha recebendo tal bênção. A própria ideia de existirem esses personagens nasceu deles, o que propiciou aflorar a criatividade e autonomia dos estudantes participantes e explorou a potência reflexiva do humor, trazendo de volta a inclinação do grupo para críticas sociais.

Foi muito interessante perceber o quanto eles estavam sendo donos da própria criação e o quanto nossa supervisão era parte do processo de forma diferente, mas com igual importância à participação

deles. Mesmo que a ideia do céu a princípio não parecesse funcionar, o apelo da turma mostrou que eles queriam que aquilo ocorresse, e isso não só deveria ser levado em conta, como eles poderiam criar soluções cênicas para tal. O desejo de apresentar algo criado por eles, com suas ideias sendo valorizadas, os engajou ainda mais nos ensaios. É sempre um desafio para o facilitador ter clareza de quando sua autoridade deve ser taxativa do que é ou não possível ou melhor para o grupo e de quando devemos ceder. A posição é inegavelmente de poder no grupo e isso traz muita responsabilidade até mesmo no que diz respeito a expressões e comentários, pois tudo o que vem do facilitador pesa mais nas decisões e na construção do clima do grupo e este peso é proporcional a autoridade que o facilitador construiu.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (Freire, 1996, p. 40).

Se tivéssemos sugerido à turma abandonar sua ideia de maneira autoritária – velada ou explícita –, não teríamos tido a chance de ver quão boa seria. São muito comuns as oportunidades em que descobrimos que não estávamos certas e que a autonomia do grupo propiciou o surgimento de algo bom. Tais experiências reforçam a potência da relação horizontal e nos ajudam a controlar nosso ego e aprender a lidar com o espaço de poder que estar à frente de um grupo nos coloca.

Quando se aproximou a apresentação final, percebemos muito nervosismo por parte deles e nossa também. A vontade de apresentar e o medo de que algo desse errado estavam juntos. Porém, como criamos o espetáculo a partir do improviso, deixamos claro para os

alunos que eles poderiam improvisar no momento da apresentação, sem ignorar a estrutura do espetáculo. Essa liberdade para improvisar permitiu que eles atuassem de maneira mais descontraída, sem precisarem ficar tensos em decorar falas específicas para a cena fazer sentido. Era mais importante decorar o contexto daquela cena do que falas exatas.

E foi assim que se deu, eles foram improvisando e fazendo ações ensaiadas simultaneamente, sem que a plateia percebesse. Pelo tom cômico, houve uma grande resposta positiva da plateia, com grandes risadas e até comentários em cena aberta. O público foi composto majoritariamente por amigos e familiares da turma, além de estudantes da licenciatura em teatro. O tom leve, debochado e divertido conquistou o público.

Quando terminou a apresentação, o orgulho e emoção tomaram conta de toda a equipe. Assistir a esse trabalho de meses sendo apresentado para uma plateia de maneira tão divertida nos comoveu. Os próprios alunos se mostraram felizes e orgulhosos do que haviam apresentado. Ficou claro a partir de seus comentários e expressões que a participação ativa deles na criação do roteiro e na própria direção de si mesmos e dos colegas contribuiu para que eles se sentissem ainda mais realizados pela apresentação.

O trabalho continuado do projeto e o contínuo movimento de fazer, pensar sobre o que se faz, dividir com os parceiros dos outros núcleos, registrar o que foi feito e refletido, confrontar com a bibliografia e ciclicamente voltar para a sala de aula e recomeçar o ciclo – nem sempre nesta ordem, nem sempre linearmente – vem propiciando a existência de um *modus operandi* próprio do projeto. Esse *modus operandi* é vivo e mutante, mas ao mesmo tempo sólido. Tal movimento de construção, que podemos atribuir em origem à formação da nossa coordenadora Maria no programa Teatro em Comunidades da Unirio, não se encerra com o presente trabalho, mas se funda em oportunidades de reflexão e partilha como esta.

O projeto tem construído uma práxis coletiva que potencializa a práxis individual. O movimento de construção autônoma – no qual o coletivo e o individual se retroalimentam – vivido pelos participantes e narrado no presente artigo é, em escala fractal, o movimento de construção da nossa autonomia docente que vivenciamos como bolsistas e voluntários do projeto: "Praxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem praxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens implica nela" (Freire, 1974, p. 108).

Para o trabalho com atores amadores de ensino médio, avaliamos que a construção colaborativa foi a mais eficaz. Eles puderam criar a partir dos seus próprios interesses, de maneira leve e criativa. O engajamento do grupo se tornou forte graças a essa participação ativa e protagonista no processo, exigindo das orientadoras apenas supervisionar e impulsionar.

Acho simplesmente inútil a oposição radical entre o processo e o produto, entre exercícios e representação, cada vez que ela se apresenta em torno de desafios que nada têm a ver com a formação dos indivíduos. [...] continuo pensando que uma das perspectivas das oficinas consiste em definir, em cada circunstância, formas de apresentação que diversificam os rituais de acordo com os objetivos estabelecidos pelo grupo (Ryngaert, 2009, p. 31).

O resultado cênico, passível de críticas técnicas, demonstrou imenso potencial comunicacional em todos os níveis – racionais e sensíveis – com a plateia, reforçando que o Teatro é terreno fértil para a experiência democrática, que esta Arte só ganha quando há espaço para a criação autoral e autônoma dos mais diversos grupos.



Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

A REUNIÃO COMO POTÊNCIA E A AUTONOMIA COMO NORTE

A reunião foi ganhando protagonismo na metodologia do projeto ao longo dos anos. Quando pensamos numa reunião de projeto, no que pensamos? Demandas burocráticas, em planejamento e lista de tarefas. Sim, nossa reunião semanal dá conta disso, mas a cada encontro fomos percebendo a reverberação e a potência das reflexões surgidas e desdobradas num espaço seguro para a reflexão docente. O fato de estudantes egressas seguirem frequentando as reuniões me acendeu um alerta sobre seu valor, sobre o quanto a prática docente pode ser solitária e sobre a falta que faz o espaço-tempo de encontro e reflexão docente.

É na troca generosa que nos construímos educadores, mas as metodologias para construção dos espaços de troca são pouco compartilhadas. Não encontrei um artigo ou um relato sobre reuniões de projetos. Onde aprender a gerir um encontro produtivo? Qual é a diferença entre uma reunião e uma aula? É curioso constatar que uma metodologia tão validada pelos mais diversos tipos de projetos

seja tão pouco discutida. Validada na medida em que constam reuniões na metodologia e no plano de trabalho da quase totalidade de projetos de pesquisa e extensão submetidos nas mais diversas áreas. Mas mesmo sendo um consenso sua necessidade, pouco falamos sobre sua metodologia.

Partindo do princípio de que a forma e o conteúdo são inseparáveis, entende-se que a forma que toma o projeto consistirá no projeto em si. E se as reuniões são tarefa essencial desse plano de trabalho, as formas dessas reuniões são também em si, o projeto. Se levamos em conta ainda que os atravessamentos humanos são constituintes da atividade docente e da relação ensino-aprendizagem, como ignorar a importância dos encontros de gestão de um projeto na reverberação de suas atividades? “Não existe dissociação entre forma e conteúdo, não existe possibilidade do *como* não interferir no *o que*” (Carvalho, 2022, p. 49). Quando se trata de comunicação, todas as esferas atuam conjuntamente, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Ao propor reuniões semanais na submissão do projeto ou ao citar reuniões semanais em alguma produção acadêmica sobre o projeto, é como se subentendesse o que acontece, mas no diálogo informal com colegas e estudantes, tem ficado claro para mim que assim como há muitas metodologias de aula, há também muitas metodologias de reunião e precisamos falar sobre elas.

Um projeto de formação docente em especial tem a oportunidade de transformar suas reuniões na concretização da práxis proposta por Paulo Freire:

Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1974, p. 145).

No decorrer de sua obra, Paulo Freire destrincha o conceito de práxis como o movimento de retroalimentação entre teoria e prática, vivência e pesquisa, pesquisa experimental e bibliográfica. Na metodologia do projeto Siminino, a práxis se organiza no movimento de identificar demandas na atuação extensionista, selecionar e estudar material bibliográfico e debater tanto as questões quanto a bibliografia de forma coletiva. Há muitas formas de retroalimentar teoria e prática, ação e reflexão em nosso cotidiano docente e, diante do cotidiano da maioria dos profissionais, quando há espaço-tempo para a pesquisa, ela costuma ser solitária. Há também o risco da pesquisa instrumental, ou seja, busca-se um exercício específico para tal aula que se pretende dar ou uma atualização do conteúdo. Todas as possibilidades são válidas e importantes, mas a metodologia de reuniões formativas aqui debatidas potencializam o ciclo *práxico* uma vez que combinam a pesquisa individual com a troca, a pesquisa instrumental com o debate contextualizador e acrescentam ainda a dimensão de autoformação ao proporcionar espaços para o desenvolvimento de autoanálise e de habilidades e competências que vão para além do conhecimento de conteúdos e tocam no perene da formação docente: a identidade docente¹, o professor que se deseja ser e em direção ao qual cada um caminha.

A título de contextualização, descrevo primeiramente a metodologia geral do projeto e todas as atividades que engloba: O projeto conta com as reuniões semanais com toda a equipe e aulas semanais para as turmas ministradas por duplas de bolsistas. Apenas uma turma é coordenada por uma só facilitadora devido a dificuldades logísticas. Esporadicamente ocorre a participação em eventos acadêmicos e semanalmente o projeto organiza em parceria com o SESC Campos a distribuição de ingressos gratuitos de peças de teatro para estudantes da licenciatura em Teatro e participantes

¹ Esta dimensão, do professor que dialoga subjetividade, ideologia e princípios (éticos, estéticos e políticos), denomino "identidade docente" (Carvalho, 2022, p. 18).

das turmas juvenil e adulta. Organizamos ainda, anualmente, a ida ao teatro das turmas infantis.

Voltando para nosso objeto, a reunião, sua estrutura básica consiste em alguns informes sobre a instituição, consulta sobre o interesse do grupo em eventos e editais, o debate sobre a bibliografia indicada, um depoimento sobre cada turma dos polos de extensão e o momento de planejamento dos próximos encontros das turmas.

O encontro tem diversos objetivos, a saber, o compartilhamento dos acontecimentos, demandas e reflexões oriundos do encontro com cada turma, o planejamento do próximo encontro de cada turma, o estudo e debate dialogado entre as experiências e o material teórico levantado a partir das demandas e desejos apresentados nos encontros anteriores, além do encaminhamento de possíveis demandas, como participações em eventos, produção teórica ou até mesmo a socialização de oportunidades de atuação profissional para os bolsistas.

Nas turmas, como a dinâmica é de docência compartilhada – em que cada dupla é responsável por um grupo em todas as suas esferas: pedagógica, relacional, burocrática e quaisquer outras demandas surgidas – as falas e demandas se dão por turma e a dupla tem a oportunidade de trocar entre si e com os colegas, fortalecendo a práxis freiriana a que nos propomos ao fortalecer os espaços de reflexão sobre a prática.

Para além das etapas formais, há, antes da reunião propriamente dita, um momento de descontração que nunca foi planejado e do qual só me conscientizei no processo do presente escrito. Chegamos um a um para o encontro e, uma vez que os bolsistas tomam o café da manhã fornecido pela instituição, eles passam no refeitório para pegar a refeição e vão para a recepção do prédio CENACAM. A recepção vai sendo tomada por um ambiente de socialização que inclui a recepcionista Angélica Flausino e produz entrosamento. Ao descrever este momento, percebi que nosso horário inicial é

bastante informal e sempre há atrasos por parte de alguns de nós. Não é visto como um problema e a informalidade da primeira etapa da reunião faz não só com que a perda seja irrelevante do ponto de vista técnico como atrai os participantes para o cumprimento do horário, pois o desejo de socialização é constituinte do desejo de pertencimento e identidade.

Nas nossas práticas educacionais, é preciso valorizar mais o SER e menos o TER. Buscar o enriquecimento pessoal, que não tem nada a ver com posse e consumo. Dedicarmos-nos mais às atividades e ações que não trazem qualquer retorno financeiro ou avanço profissional, mas que nos alimentam enquanto seres humanos, nos preenchem e nos alegram (Terra, 2016, p. 28).

Reflito, portanto, que mesmo a socialização despretensiosa e espontânea, uma vez que nunca foi proposta ou planejada, é parte essencial da metodologia dos encontros e fundadora da postura autônoma, merecendo, portanto, ser registrada.

A autonomia que evoco é a grande estrela da presente reflexão e tem sido o objeto de discussão dos mais diversos encontros. Complexa e difícil de teorizar, mas tão mais difícil de cultivar e promover, a autonomia defendida por Freire não conta com uma definição do autor, mas segundo verbete:

autonomia
substantivo feminino

1. capacidade de governar-se pelos próprios meios.

2. FILOSOFIA

segundo Kant 1724-1804, capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível.

(Autonomia In.: Dicio, Dicionário Online de Português.
Porto: 7Graus, 2023)

Poderíamos, portanto, compreender a autonomia como a individuação e a subjetivação, ou seja, a condição de sujeito que age por si e sofre as consequências por ser plenamente livre, consciente e responsável pelos seus atos. É, de acordo com Freire, papel da Educação tornar o sujeito autônomo.

Se partirmos desse princípio, o grande desafio docente é a construção da autonomia discente que, no entanto, passa pela autonomia docente. Quase um trava-línguas, mas no desejo de que faça sentido, defendo aqui que toda circunstância e proposta que promova o desenvolvimento da autonomia é prioritária e deve ser adotada e que é na relação de sujeitos autônomos que se constrói uma sociedade justa e igualitária.

Voltando ao momento inicial do encontro acima descrito, apesar de entendê-lo como promotor dessa autonomia, vale pontuar que não se trata de uma receita de bolo que vai funcionar para qualquer projeto, mas que cada grupo deva encontrar suas estratégias para a construção do pertencimento que age como ingrediente para a atuação autônoma. Para falar sobre isso, é preciso refletir sobre a condução de um projeto.

Fazer com que cada estudante se sinta dono do projeto é o grande desafio quando o objetivo é promover autonomia. Cabe narrar um episódio ilustrativo: a certa altura de 2023, quando os bolsistas Diana e Gabriel decidiram não mais aceitar novos participantes na turma juvenil, eu disse que era uma escolha deles, pois eles são os coordenadores desse grupo e têm autonomia para tal decisão, porém eu não concordei com a decisão porque me dói muito não permitir que um interessado participe. Sem entrar no mérito da discussão de quem estava certo, experimentei uma sensação de vitória ao vê-los confrontar-me ao não aceitar a nova participante, ao tomarem sua

decisão de forma segura e terem propriedade sobre o trabalho que vêm desenvolvendo.

Temos percebido o quanto nossa relação entre os bolsistas e a coordenação do projeto é fundadora da relação entre os bolsistas e participantes nas turmas. Essa confiança depositada no trabalho do outro – não pela certeza de que ele está certo, mas pelo respeito ao seu espaço de construção das aprendizagens – é nosso grande objetivo.

A troca entre docentes é preciosa e rara na vida profissional e poder construir esse ambiente na formação inicial deixa uma marca naquele professor. Quando o indivíduo se introduz na docência sem cultivar o espaço de reflexão, há a impressão leviana de que esse espaço é irrelevante e o professor, como a maioria dos professores atribulados pelo cotidiano da sala de aula, segue reduzindo sua atividade ao planejamento e ministração das aulas. O planejamento passa a ser a próxima vítima a ser eliminada diante da sobrecarga docente e ao reproduzir aulas planejadas anteriormente em contextos distintos, há a precarização flagrante em tantas instituições de ensino. O docente que por sua vez desenvolve sua identidade profissional no diálogo, terá sempre a referência do valor desses espaços. Atribuo a tal, a frequência de duas egressas às reuniões que mencionei acima, mas reitero pelo simbolismo desse fato. Importa, no entanto, registrar que defender o cultivo do espaço-tempo de diálogo formativo-reflexivo durante a formação inicial não significa que o professor em atuação não possa buscá-lo, criá-lo ou mantê-lo através de espaços de formação continuada.

É comum aparecerem durante as reuniões temas desconexos das demandas objetivas do projeto, mas essas trocas despreziosas geram entrosamento e coesão do grupo, além do que, tendo em conta o quanto a formação docente e, em primeira instância, formação humana, é comum que os devaneios desaguem em reflexões extremamente pertinentes para nossa atuação.

Além do desdobramento pedagógico que discussões aparentemente alheias podem tomar, o entrosamento é um objetivo em si, pois propicia a criação de um ambiente seguro e tal ambiente nos permite ter coragem de nos expor pela certeza do não julgamento. É só exercitando a troca honesta e generosa que poderemos fazer do nosso ambiente de sala de aula um espaço acolhedor. E isso não só me inclui na qualidade de coordenadora, mas começa por mim na qualidade de docente, pois a humanização da minha função passa pela assunção de minhas fraquezas. Isto porque uma vez que a única forma de nos construirmos melhores, é olhar para nossas dificuldades com honestidade, o espaço do encontro passa a ser o lugar de nos olharmos e só é possível criar um ambiente de liberdade para se expor quando todos aderem, em especial o condutor do processo. Sobre a necessidade de o professor se arriscar tanto quanto os demais, a fala de Desgranges sobre o jogo teatral se aplica à presente reflexão:

Costuma-se dizer que quando o coordenador do processo entra no jogo, perde o olhar exterior, mas, se todos os membros do grupo jogam, por que não ele? A sua participação entrando vez ou outra no jogo, intensifica a relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que estes percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades. Além disso, surge sempre a curiosidade do participante, que quer que o professor também se exponha. Será que ele sabe jogar como nos pede para fazer? Uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar (Desgranges, 2006, p. 98).

Se Desgranges nos convida aos jogos teatrais, eu traço o paralelo com os mais diversos jogos que jogamos diariamente no universo social e profissional, nos espaços de formação e atuação. Como querer que os licenciandos se exponham e tenham coragem de encarar suas dificuldades quando não o fazemos?

A formação docente é uma formação humana no sentido mais profundo. As qualidades requeridas para uma atuação docente eficaz em sua totalidade são inúmeras. Apenas examinando uma de nossas obras basilares, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), listo algumas qualidades que o autor aponta como necessárias ao professor: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito, criticidade, estética, ética, compromisso contra qualquer tipo de discriminação, assunção da própria identidade cultural, consciência do próprio inacabamento e condicionamento, humildade, alegria, curiosidade, competência profissional, bom senso, generosidade, autoridade, capacidade de escuta, disponibilidade para o diálogo, entre muitos outros. Havemos de convir, querido leitor, que não são poucas qualidades nem são qualidades simples de desenvolver. São as qualidades mais profundamente humanas. Paulo Freire nos convida a sermos seres humanos melhores para só assim podermos ser bons professores. Não é eficiente nos boicotar e, diante da complexidade de tal empreitada, declará-la impossível. A solução é simples: o nosso aprendizado em direção à nossa humanidade plena é a lição em si que daremos aos nossos alunos. Aprender a trabalharmos na direção de quem queremos ser é a única forma de encorajar os estudantes a se construir, a olhar para si com honestidade e acolher nossas falhas é a única forma de superá-las. Se a Educação é o processo de construção humana e a autonomia é a busca de que cada indivíduo coordene seu próprio processo educativo, conclui-se que nosso grande objetivo é a instituição de um processo individual de construção de si empreendido por cada indivíduo na troca e na companhia necessária dos demais.

Parece muito romântico e distante do cotidiano, mas como de costume, vou ilustrar desta vez não com um, mas com dois episódios em que consegui dividir com o grupo minhas dificuldades e franquezas: O primeiro bastante corriqueiro, aconteceu num dia de agosto de 2023 em que nossa reunião se transformou num café da

manhã de celebração da colação de grau de Mariana e Quélen. Eu estava muito atribulada com dificuldade de concentração e comentei despretensiosamente sobre a dificuldade de organizar aquele encontro. Prontamente e de forma muito espontânea, Diana fez as perguntas que eu geralmente faço sobre as turmas e a semana e direcionou a reunião, reconhecendo e acolhendo minha dificuldade e se colocando como responsável pelo projeto tanto quanto eu ou qualquer presente.

No segundo episódio, fui capacitista numa fala. É constrangedor se flagrar numa atitude discriminatória, mas é essencial assumir o erro. Alguns estudantes me corrigiram e tivemos a oportunidade de pesquisar e debater o tema. É tentadora a postura de dissimulação ou não assunção do erro por puro constrangimento, porém que oportunidade formativa imensa perderíamos.

E neste contínuo exercício de construir um ambiente seguro onde possamos nos colocar e nos apoiar mutuamente, a autonomia vai se solidificando, pois uma vez que a base da relação é a humanidade que nos une, a condição de autoridade se desmistifica e passam a existir espaços e papéis a serem desempenhados em nome de um objetivo comum. Não some a autoridade, mas se compartilha uma vez que cada um desenvolve autoridade no seu papel e respeito ao papel e à autoridade dos demais.

E esse objetivo vai ficando cada vez mais claro nos diversos níveis. Existe o objetivo maior de execução do projeto, mas existem os objetivos específicos de cada turma, de cada professor em formação, de cada pesquisador e também de cada momento do projeto e do indivíduo. Tendo anteriormente debatido a complexidade de atributos necessários ao professor, por algum tempo discutimos nas reuniões o risco da hipocrisia. O risco de ler a belíssima obra de Paulo Freire e Augusto Boal, propor práticas teatrais interessantíssimas, mas vacilar em situações não planejadas de interação com os estudantes ou na atuação extraclasse. Ser um professor libertador requer vigilância

constante de nossa própria prática e o espaço de liberdade que cultivamos é também espaço de revisitação da nossa prática com olhar examinador.

Mas para perseguir um objetivo – ou alguns objetivos – é preciso primeiro que haja plena consciência de tal. Não apenas consciência, mas profundo comprometimento. O comprometimento é fruto da atuação autônoma, uma vez que os objetivos são traçados com liberdade reflexiva e de atuação, eles são genuínos e não impostos. Não é possível comprometer-se com o objetivo que outro designou para si. Mas a consciência é exercitada na reflexão. É preciso se perguntar a respeito de seus objetivos, revisitá-los e transformá-los com o tempo para que eles continuem sendo capazes de nos colocar em movimento.

Atribuo à liberdade do traçado de objetivos e ao espaço de contínua revisitação de si que a reunião proporciona o desenvolvimento relativamente sem percalços do projeto. Como uma máquina em que cada peça cumpre sua função, o comprometimento genuíno com os objetivos reduz a demanda por supervisão e fiscalização, deixando ao coordenador uma função que se assemelha mais a de um maestro numa orquestra que a de um capataz que obriga ao trabalho irrefletido. Há muitas *nuances* entre um maestro e um capataz e podemos até mesmo dizer que há maestros capatazes, mas creio que a metáfora não perca sua validade contando com a astúcia do leitor.

No cotidiano do projeto o bolsista que se percebe autônomo em sua atuação, se percebe também responsável pelas consequências dessa liberdade. Tal liberdade resulta não só no comprometimento espontâneo na atuação como também na capacidade de realizar as pequenas escolhas do cotidiano. Tendo em vista o que se deseja, o professor em formação não se vê refém do coordenador em momentos de tomada de decisão e isso é essencial para o sucesso da interação entre os facilitadores e participantes do projeto, pois o

cotidiano docente não dá espaço para uma pesquisa antes de cada resposta seja ela atitudinal ou teórica. Ou seja, quando o bolsista é abordado sobre uma dúvida qualquer do participante, de um responsável, da instituição ou da comunidade externa, quando uma proposta não corresponde às expectativas do planejamento. A toda demanda, o licenciando se vê pronto para responder, pois precisa apenas se questionar a fidelidade aos seus objetivos. Se vê pronto inclusive para remodelar os objetivos quando necessário. Mesmo o objetivo maior de democratizar o acesso à linguagem teatral e promover uma educação libertadora se mantendo, os objetivos específicos vão se modificando a partir deste processo de autonomia reflexiva e de liberdade de atuação.

Com o engajamento e a contribuição de todos, a reunião se tornou um espaço precioso de fortalecimento das identidades docentes e de reflexão sobre a prática, tornando natural para todos a necessidade de frequência. É na mesma vibração da necessidade trazida pela relevância e não pela obrigação burocrática que todas as atividades do projeto vão sendo propostas e as funções divididas. A autonomia na atuação no projeto nos ensina a educar para a autonomia.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Variações sobre a vida e a morte**: o feitiço erótico-herético da teologia. São Paulo: Paulinas, 1982.

ANDRADE, Érica. Psicanálise e sujeitos em situação de drogadição. **Perspectivas Online: Hum. & sociais aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v. 3, n. 7, p. 51-68, 2013.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de; SILVA, Ildisnei Medeiros da. Ensino de Teatro e diálogo freireano: caminhos para uma proposta. **Quipus – Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação**, Ano 4, n. 1, p. 11-21, dez. 2014/maio 2015.

BARBOSA, Caroline da Silva. **Teatro rompendo muros**: Diálogos entre pedagogia e Arte no Território da Cidade. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2014.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA DE SOUZA, Henrique. Jogo, curiosidade e admiração: indícios de aproximação entre a pedagogia da autonomia freireana e a pedagogia do Teatro. **Cena**, Porto Alegre, n. 34, p. 175-184, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.110376>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/110376>. Acesso em: 23 maio 2024.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: FUNARTE: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.

BORGES, Hélia. **Sopros da pele, murmúrio do mundo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado de. O planejamento de Ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 956-966, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45583>. Acesso em: 23 maio 2024.

CARNEIRO NETO, Dib. **Pecinha é a vovozinha**. São Paulo: DBA, 2003.

CARVALHO, Maria Siqueira Queiroz de. **Plano de infiltrações na escola**: uma análise de atuação docente em Teatro no campus Campos Centro IFFluminense. 2020. Dissertação (Mestrado em

Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, Maria Siqueira Queiroz de. **Plano de infiltrações na escola**: contribuições e reflexões do Teatro para a formação de professores. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2022.

CASTILHO, Jacyan; VIANNA, Angel. Percebendo o Corpo. *In*: GARCIA, Regina Leite (org). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Sepe: DP&A, 2002. p. 17-34.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 15. edição. São Paulo: Cortez, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.36200. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/36200>. Acesso em: 23 maio 2024.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Campos dos Goytacazes, 2023. Mimeografado.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PRENTKI, Tim. Acabou a brincadeira: O teatro pode salvar o planeta? **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 187-198, 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SARAPECK, Helen. **O Jogo no Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Unirio, 2021.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. **O Percevejo: Revista de teatro, crítica e estética**, Ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SILVA, Edna. O movimento como dispositivo de poder. **Dança**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 40-53, jul./dez. 2012.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino**: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVA, Quêlen do Espírito Santo. **O Teatro e os projetos**: o papel dos projetos educacionais extracurriculares na democratização da linguagem teatral em Campos dos Goytacazes e região. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Teatro) – Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), Campos dos Goytacazes, 2022.

SITCHIN, Henrique. **Teatro para crianças**: Problemáticas e Soluções. São Paulo: Cia Truks, 2015.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: HUCITEC, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. 5. edição. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TERRA, Clarice Cruz. **Em busca de uma escola viva**: Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016.



PARTE II





Maria de Carvalho

5 ANOS, 100 JOGOS E UM LIVRO

A presente publicação surgiu com o centésimo jogo teatral registrado em nosso fichário que levou à exclamação: “Precisamos disponibilizar este acervo¹!” Nosso acervo sempre foi informalmente compartilhado com pessoas próximas e agora, aos 5 anos de projeto, queremos ampliar esse alcance e dividir com outros educadores nossas ferramentas e reflexões.

Cada turma, cada montagem, cada episódio nos rendeu muita reflexão e suscitou muitos aprendizados. Quando escrevemos este livro, o projeto completa 5 anos e entendemos que vale partilhar nossa história, alguns resultados das pesquisas e dos momentos de troca.

Neste trajeto, meu acervo pessoal de jogos teatrais se tornou o acervo do projeto e passou a ser alimentado e consultado por toda a equipe, além de fazermos circular a versão digitalizada e algumas cópias impressas na comunidade do curso de Licenciatura em Teatro.

¹ Cabe ressaltar que alguns jogos não ficaram suficientemente claros no registro escrito, seria necessária uma demonstração em vídeo ou algum outro suporte e por isso foram omitidos, portanto, não é um catálogo de 100 jogos que chega ao leitor.

As recorrentes consultas ao nosso catálogo foram que nos fizeram querer publicá-lo, mas para tanto é preciso fazer algumas ressalvas: A metodologia de jogos teatrais é extremamente difundida, pesquisada e praticada como ferramenta potente para o ensino de Teatro e um bom acervo de jogos é um aliado poderoso de planejamentos eficazes e versáteis, mas é preciso cuidar para não os utilizar de forma desconexa, transformando a aula em recreação. "Jogos cuidadosamente selecionados também servem como instrumentos valiosos no treino da realidade do teatro" (Spolin, 2015, p. 252). Os objetivos, o encadeamento e a condução são essenciais para que a aprendizagem de fato aconteça.

Para além da responsabilidade no planejamento, é importante ressaltar que todos os jogos foram experimentados por mim ou por algum integrante dos projetos em oficinas teatrais ao longo de nossas trajetórias. Muito antes de pensar em publicá-los, registrava-os para uso pessoal, transformei-os com a experiência e o mesmo aconteceu com os participantes e mesmo com os mestres com quem os experimentamos. Os jogos são cultura teatral viva e mutante, colaborativa e coletiva de caráter efêmero. Apesar disso, podemos sim agradecer a todos os mestres que nos permitiram experimentá-los, em especial a todos os professores que passaram pelo curso de Licenciatura em Teatro do IFF Centro e enriqueceram nosso acervo. Fica registrada nossa imensa gratidão a Raquel Fernandes, Natalie Rodrigues, Takna Formagini, Alissan MARia, Céli Palácios, Mônica Mesquita, Taianã Mello, André Rodrigues, Glauber Coradesqui, Mateus Gonçalves, Tatiana Oliveira, Paola Vasconcelos, Nicaulis Conserva, Clarice Silva. Numa prática fundada na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, suas aulas são coautoras dos projetos e seus nomes não poderiam estar de fora deste registro.

Para fins de situar o público não especializado, fica uma breve explanação a respeito do jogo teatral: O jogo teatral com esta nomenclatura é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem do

Teatro criada e sistematizada pela norte-americana Viola Spolin na década de 1960. A autora Ingrid Dormien Koudela sobre a obra de Viola Spolin discorre:

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação do jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados (Koudela, 1984, p. 43).

Na França surge com Jean Pierre Ryngaert na década de 1980 a sistematização do que o autor intitula jogo dramático. São propostas em muito semelhantes que propõem jogos e exercícios práticos que proporcionam nos jogadores o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à prática teatral, além de democratizar o acesso à linguagem, uma vez que ambos defendem que o jogo permite a qualquer pessoa fazer Teatro. Tais metodologias ganharam desdobramentos e diálogo ao redor do mundo e o jogo tem se mostrado na contemporaneidade elemento fundador da arte teatral para além de uma metodologia de ensino. Carmela Soares atribui ao jogo em si estatuto de Arte:

Ao conferir ao jogo teatral o estatuto de *objeto estético*, defendo a ideia de que o jogo realizado em sala de aula possui uma organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente tanto do aluno como também do próprio professor (Soares, 2010, p. 29, grifo próprio).

Esta metodologia que já transcendeu na bibliografia atual da Pedagogia do Teatro o estatuto de metodologia sendo considerada desde elemento fundante da arte teatral como Teatro em si, é sem dúvida uma aliada dos processos de ensino e criação do Teatro e, portanto, as trocas de jogos e sobre jogos teatrais são sempre bem-vindas. Imbuídos desta certeza, a equipe Siminino 2023 disponibiliza a seguir seu catálogo de jogos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: HUCITEC, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.



Caio Omar Freire Quintanilha, Gabriel Rangel do Nascimento,
Júlia Rocha da Silva, Maria Siqueira Queiroz de Carvalho,
Peterson Ferreira de Oliveira

CATÁLOGO DE JOGOS

Os jogos compilados pela equipe Siminino ao longo destes anos foram organizados em categorias – jogos de integração, descontração e aquecimento; jogos de desenvolvimento de habilidades; e jogos de criação cênica –, porém importa registrar a ressalva de que tal categorização é somente esquemática uma vez que diversos jogos se enquadram em várias categorias.

JOGOS DE INTEGRAÇÃO, DESCONTRAÇÃO E AQUECIMENTO

1. TROCA DE LUGAR PELO OLHAR

Em roda, um começa olhando para alguém, como sinal, avisando que vai para aquele lugar. Antes que a pessoa que vai tomar o lugar chegue, a outra pessoa precisa fazer o mesmo, olhando para outro jogador e tomando o lugar. E o jogo continua assim por diante.

Sugestões:

- usar música

O que trabalha?

- Concentração;
- Conexão com o grupo.

2. PIQUE – PERNA

Pelo espaço, o grupo se senta com as pernas esticadas à frente, mas dois participantes ficam de pé. Destes, 1 está com o pique e o outro deve se “salvar” pulando as pernas de alguém e sentando ao seu lado. Ao fazer isso, o pique passa para quem foi pulada que deve tentar pegar o antigo pegador. E se alguém for pego, “vira pedrinha” e outro se levanta com o pique.

O que trabalha?

- Agilidade
- Leveza e descontração

3. ZIP ZAP BOING / ZIP ZAP ROU

Em roda, passa-se uma faísca imaginária friccionando as mãos direcionando para alguém. Se for para quem esteja imediatamente ao lado, diz zip; para outras pessoas, diz zap, e, para devolver para quem te enviou a faísca, faz um movimento de onda com o corpo dizendo boing ou um escudo com os antebraços dizendo rou. É importante olhar no olho para quem se joga para efetivar a comunicação de envio da faísca imaginária.

Sugestões

- Só permitir 3 boings / rous seguidos

O que trabalha?

- Agilidade;
- Conexão;
- Concentração;
- Contato Visual.

4. PULSO

Em roda, o orientador aperta levemente a mão do jogador a seu lado, este deve transmitir o pulso para o próximo e assim por diante.

Sugestões

- Passar mais de 1 pulso para o mesmo lado;
- Passar pulsos para os 2 lados, fazendo-os se cruzarem em algum jogador.

O que trabalha?

- Conexão;
- Atenção;
- Coletividade.

5. MARIA MOLE E JOÃO BOBO

Em trios, 1 no meio deve se deixar jogar pelos outros mantendo seus pés no chão e sem flexionar joelho ou cintura.

O que trabalha?

- Confiança;
- Consciência Corporal.

6. CONTRAPESO

Em duplas, os participantes devem ficar frente a frente, segurar os pulsos um do outro, aproximar ao máximo os pés e afastar o tronco sem flexionar os cotovelos formando um "V". Apenas o peso deve equilibrá-los, não a força.

Sugestões:

- Manter apenas um braço conectado e abrir o "V" de lado.

O que trabalha?

- Confiança;
- Consciência Corporal.

7. PIQUE-NOME

Um está com o pique e corre para pegar alguém; A pessoa na iminência de ser pego, diz um nome; agora o pique está com quem tem o nome dito. Quem for pego e não disser um salvador, vira pedrinha e o pique continua com a mesma pessoa.

Sugestões

- Sem barulho
- Os dois últimos morrem cenicamente de uma morte inusitada

O que trabalha?

- Integração
- Prontidão
- Leveza e entrosamento
- Estratégia

8. OLHO NO CENTRO, OLHO NO OLHO

Em roda, todos olham para o chão; no som da palma, olham para alguém se o olhar cruzar, saem os dois.

Sugestões

- Para sair, devem morrer tragicamente

O que trabalha?

- Contato visual
- Integração

9. PULINHOS NO QUADRADO

Individualmente, o participante pula 8 pulos olhando para frente, 8 olhando para um lado, 8 olhando para trás, 8 olhando para outro lado. Sem pausa, repete o mesmo comando com 4, 2 e 1 pulos consecutivamente.

O que trabalha?

- Aquecimento rápido.

10. COELHINHO SAI DA TOCA

Em trios, dois formam uma "toca", unindo as mãos formando um "telhadinho" e um fica no meio, sendo o coelho.

Quando o orientador diz "coelho!", os coelhos devem trocar de toca.

Quando o orientador diz "toca!", as tocas (sem soltar as mãos) devem trocar de coelho.

Quando disser "tempestade!" tudo se desmancha e deve se reestruturar.

Sugestões

- Pode sobrar um coelho sem toca que pode tomar o lugar de alguém nos momentos de troca;
- Quem estiver sobrando pode dar o comando

O que trabalha?

- Integração
- Descontração
- Atenção
- Prontidão

11. BALTAZAR

Todos devem obedecer aos comandos precedidos por "Baltazar mandou" e não devem realizar os comandos sem este precedente.

"Baltazar mandou todos correrem!" – Todos devem correr *Façam estátua!"* – Todos devem continuar correndo

Sugestões

- Quem erra pode sair
- Quem sai, vira plateia
- A plateia pode propor

O que trabalha?

- Prontidão
- Foco

12. CAMINHADA DA PEGAÇÃO OU "A PRIMEIRA PESSOA QUE EU VIR"

Pelo espaço, o orientador diz "a primeira pessoa que eu vir, eu vou ____", e todos devem obedecer.

O orientador pode pedir para segurar o pé, outras partes do corpo, abraçar, encostar partes do corpo inusitadas no chão, na parede ou em outra parte do corpo de outro participante etc.

O que trabalha?

- Leveza e entrosamento
- Consciência corporal
- Uso extracotidiano do corpo

13. BOLA-NOME

Em círculo, jogue a bola e diga seu nome.

Sugestões

- Diga o nome da pessoa para quem você está jogando;
- Adicione bolas;
- Caminhando pelo espaço.

O que trabalha?

- Apresentação
- Aquecimento
- Concentração
- Prontidão

14. RODA DENTRO-RODA FORA

Em duas rodas, uma dentro da outra. As rodas giram em sentidos contrários:
8 passos para um lado, 8 para o outro
4 para cada lado
2 para cada lado
1 para cada lado

Sugestões

- Devagar contando alto
- Rápido (pulando) cantando alto
- Rápido em silêncio

O que trabalha?

- Objetivo coletivo (se um errar, todos erram);
- Ritmo.

15. O SOL BRILHA

Em círculo, um participante no centro, os demais marcam o lugar com uma fita ou um sapato atravessado à frente.

Quem está no centro diz "o Sol brilha para quem _____", então todos que _____ devem trocar de lugar passando pelo meio (não vale por fora e não vale sair e voltar para o mesmo lugar na mesma rodada).

O que estava no meio vai tentar ocupar um lugar na roda e outro vai sobrar no meio.

O que trabalha?

- Integração
- Prontidão

16. FIO NO OLHAR

Em duplas, os participantes imaginam que um fio liga seus olhos e se movem pelo espaço espichando e encolhendo o fio, torcendo, etc.; mas sem rompê-lo, ou seja, sem perder o contato visual.

Se alguém passar no meio da dupla, o fio se rompe e novas duplas se formam.

Sugestões

- Usar música

O que trabalha?

- Espacialidade
- Entrosamento

17. NÚMERO-PALMA-PALMA

Em roda, o orientador enumera os jogadores. Todos marcam o ritmo com as palmas e um começa falando seu nº, o nº de alguém que é seguido de palma, palma. Em seguida o nº chamado prossegue fazendo o mesmo e o grupo segue marcando as palmas.

Sugestões

- Quem errar, falar fora do ritmo ou chamar algum nº que já saiu, sai e fica sentado no meio da roda.

O que trabalha?

- Ritmo
- Prontidão

18. BATIZADO MINEIRO

Em roda, cada um diz seu nome fazendo um gesto e todos repetem. Depois todos fazem todos os nomes com gestos numa rodada sem interrupção.

O que trabalha?

- Descontrai a apresentação;
- Expressividade.

19. SHARAPOVA

Dois times em um campo como de queimada: dividido ao meio com um campo atrás de cada time.

Combinam-se três gestos-sons, um para cada personagem: rei, soldado e o povo. O rei ganha do soldado que ganha do povo que ganha do rei.

A cada rodada, cada time combina um dos personagens em segredo.

Em linha no fundo do campo todos gritam "Sharapova", vão até a linha central e fazem o gesto-som do personagem combinado. O time com o personagem ganhador tenta pegar os do time perdedor que para se salvar deve passar da linha de fundo.

Os capturados passam a fazer parte do time ganhador.

O que trabalha?

- Coletividade
- Prontidão
- Ganhar e perder

20. HIPNOTISMO COLOMBIANO

Em duplas, um jogador conduz o outro pela palma da mão, ou seja, um olha fixamente para a palma da mão do outro, que deve movê-la a fim de guiar o primeiro.

Sugestões

- Inverte o guia e o guiado
- Os dois conduzem ao mesmo tempo
- Trio: um hipnotiza dois ou os três se hipnotizam simultaneamente
- Coletivo: um começa a se mover livremente tentando mexer todas as partes do corpo. Um por vez vai escolhendo uma parte do corpo de alguém que já esteja no jogo para se guiar por ela até que todo o grupo esteja "hipnotizado".

O que trabalha?

- Movimentos extracotidianos
- Consciência corporal
- Confiança e parceria

21. DÁ MEDO E PROTEGE

Caminhando pelo espaço, o orientador pede que em segredo, todos escolham um colega para te dar medo e outro para te proteger.

Ao sinal do orientador todos começam a buscar refúgio no seu protetor e fugir da sua ameaça.

Sugestões

- Inverter

O que trabalha?

- Descontração
- Relação ficcional
- Ocupação ampla do espaço

22. BOLA DE CARTA MARCADA

O orientador introduz na roda uma bola e instrui que cada um sempre jogue para o mesmo colega (e naturalmente receba do mesmo colega). Aos poucos introduz mais bolas mas todos devem manter a ordem sempre jogando para a mesma pessoa) sem deixar cair no chão.

O que trabalha?

- Sincronia
- Concentração
- Presença

23. CONTAR SEM FALAR JUNTO (VIEWPOINT)

Em roda ou caminhando pelo espaço cada um deve falar um número, na ordem. Se mais de uma pessoa falar juntas, a contagem recomeça.

Sugestões

- Começar em roda
- Colocar uma meta (ex.: contar até 10 sem falar junto)

O que trabalha?

- Atenção
- Presença

24. AQUECIMENTO EM PÉ

Distribuídos pelo espaço, o facilitador pede que fiquem de pé com os pés à distância do quadril e os olhos fechados. Instruindo a seguir o ritmo da música, o facilitador vai dando comandos para mexer as articulações, mas ao acionar mais uma não deve deixar de mexer as anteriores.

Sugestões

- Ativar as articulações de cima para baixo e, chegando ao tornozelo, ativar os pés e iniciar o deslocamento (dar o comando de abrir o olho)

O que trabalha?

- Aquecimento
- Ritmo
- Expressão Corporal

25. MASSAGEM

Em um círculo (sentados ou de pé) viram-se todos para um lado e massageiam o corpo do colega à frente enquanto são massageados pelo de trás. Depois inverte o lado.

Sugestões

- Direcione as camadas (pele, músculo, osso);
- Informe o momento de finalizar;
- Pode diminuir a luz e usar música;
- Em duplas ou trios, podem alternar entre si quem massageia e quem é massageado;
- Alerta para o respeito ao corpo do outro e abra espaço para sinalização de desconforto.

O que trabalha?

- Autoconhecimento
- Relação respeitosa
- Entrosamento

26. ROUBA PEIXE

Em 2 rodas, uma dentro da outra, cada jogador da roda externa mantém a base fixa durante todo o jogo. No início, todo jogador de fora tem um colega à sua frente. Os de fora são pescadores que pescam piscando o olho, os de dentro são peixes.

Ao comando do facilitador, os pescadores devem piscar para os peixes dos outros, roubando-os. O peixe deve correr quando pescado, mas para salvar seu peixe roubado, o pescador deve tocá-lo sem mover seus pés. Ganha o pescador que conseguir roubar todos os peixes ou que tiver mais peixes ao final.

Sugestões

- Predeterminar o tempo da partida

O que trabalha?

- Atenção
- Presença
- Prontidão

27. A QUE CHAMA B QUE CHAMA C

Caminhando pelo espaço, o aluno A diz:

- A que chama B chama C.

O aluno B continua obedecendo quem A designou para ele chamar:

- B que chama C que chama D.

E assim por diante, o próximo chama quem o anterior designou e designa quem este deve chamar.

O que trabalha?

- Presença
- Concentração
- Conexão de grupo

28. MARÉ

Em roda, o mediador dá os seguintes comandos que devem se seguir das respectivas ações:

- Maré subiu – todos dizem “tchú” e unem as mãos ao centro para cima
- Maré desceu – todos dizem “tchá” e voltam para a roda aberta
- Barco bateu – todos dizem “pou” e fazem com o corpo como se batesse ao lado
- Barco afundou – todos dizem “bler” e descem serpenteando
- Salvaram se X- juntam-se em grupos de X, quem sobrar, sai e pode dar os próximos comandos.

Sugestões

- Ganham os últimos 2;
- Os grupos formados são usados para o próximo exercício

O que trabalha?

- Ritmo
- Coletividade
- Descontração
- Prontidão

29. TELEFONE SEM FIO CORPORAL / QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO CORPORAL

Em fila indiana, o jogo começa do fim da fila para o começo:

- o último da fila, doravante primeiro jogador, chama o segundo, faz um movimento corporal e vira de costas para ele;
- o segundo chama o terceiro, repete o movimento corporal criado pelo primeiro e vira de costas para ele;

Assim sucessivamente o movimento vai sendo passado adiante até chegar no último jogador que repetirá o movimento para todos verem.

A graça está na diferença entre o movimento criado pelo primeiro jogador e aquele executado pelo último.

Sugestões

- com plateia

O que trabalha?

- Observação;
- Experimentação de vocabulário e registro corporal;
- Integração e descontração.

30. NÓ HUMANO

Em círculo, todos devem memorizar quem está à sua direita e à sua esquerda.

Caminham pelo espaço, embaralhando-se e, ao sinal do orientador, param e se aproximam embaralhados. Ainda embaralhados, dão as mãos a quem davam na roda e, sem soltar as mãos, devem reorganizar a roda, "desembaralhando" os corpos.

O que trabalha?

- Trabalho coletivo (organização, comandar-ceder)
- Disponibilidade corporal

31. SIMAMAKA

O facilitador deve ensinar a coreografia e depois executá-la com o grupo enquanto cantam a canção. Os movimentos estão indicados a seguir:

Simamaká – bate a mão no chão (2x)

Ruca – Pula (3x)

Simamaká – bate a mão no chão

Tembeia, tembeia, tembeia, tembeia – anda

Ruca – Pula (3x)

Simamaká – bate a mão no chão

Kimbria, kimbria, kimbria, kimbria – corre

Ruca – Pula (3x)

Simamaká – bate a mão no chão

Sugestões

- Fazer em roda ou pelo espaço

O que trabalha?

- Ritmo
- Aquecimento

32. ÂNGULOS E VELOCIDADES PELO ESPAÇO

Pelo espaço, codificar a caminhada neutra como velocidade 5 e variar para mais e para menos.

Indicar ângulos (90°, 180°, 360°) para caminhadas em linhas retas.

Sugestões

- Pode conjugar estados, intenções, situações, etc., para direcionar a caminhada;
- Compartimentar e desenvolver o foco, dividindo a caminhada em três etapas: 1º olhar; 2º virar o corpo; 3º caminhar e ganhar fluidez no processo de repetição.

O que trabalha?

- Consciência espacial;
- Consciência e controle corporal.

33. RODA DE PRESENTES

Sentados em roda, cada um deve falar em segredo para a pessoa à direita o que lhe oferece de presente. Agora no sentido oposto, cada um diz à pessoa da esquerda onde deve guardar o presente que ganhou. Então, um por vez, conta a todos o que ganhou e onde irá guardar.

Sugestões

- Usar como último exercício da aula para fechar com afeto e descontração.

O que trabalha?

- Construção da relação de grupo;
- Criação, a partir, de associações inusitadas.

34. CORRIDA DO DRAGÃO

O grupo inteiro forma uma fila, o primeiro é a cabeça, o último é a cauda;

A cabeça deve pegar a cauda;

Quando a cabeça consegue, se torna cauda e o segundo da fila se torna a cabeça.

O que trabalha?

- Descontração e espontaneidade;
- Comprometimento coletivo com o objetivo.

35. CONTRÁRIO DE JACKSON

No aquecimento, pelo espaço, o facilitador introduz o código de comandos com sentido invertido onde:

- “abaixa” significa: levanta/pula e vice-versa
- “anda” significa: para/corre e vice-versa.

O que trabalha?

- Atenção
- Presença
- Conexão corpo-mente
- Descontração
- Aquecimento

36. NUNCA, ÀS VEZES, SEMPRE

A sala é dividida no meio e cada extremo significa uma resposta. De um lado “Sim, com certeza, sempre, totalmente”, do outro “não, jamais, nunca” e no meio “às vezes, talvez”.

O facilitador faz afirmações ou perguntas e as pessoas respondem se posicionando na sala e dimerizam as respostas.

Sugestões

- Os jogadores podem fazer as perguntas/afirmações.

O que trabalha?

- Integração do grupo;
- Levantamento de questionamentos e reflexões;
- Construção identitária.

37. FOCO LIGEIRO

Em duplas ou grupos se iniciará uma cena de improvisação de acordo com a tríade teatral: “Onde, o que e quem.”

Os demais grupos, formarão a plateia. Um dos espectadores deve segurar o refletor para iluminar a cena. Quem guia o foco (segura o refletor), comanda a cena. Se o foco está centralizado e os atores estão em pé, e em um instante a luz se transfere para o chão do lado direito, rapidamente os atores necessitam improvisar para que a cena se encaixe daquele modo ao ir para o lado indicado.

Sugestões

- Trabalhar com o estímulo de mais de um refletor.

O que trabalha?

- Improvisação;
- Prontidão e presença para resposta a estímulos;
- Percepção espacial através da iluminação.

38. RU

Em roda, comece marcando o ritmo (sem deixar acelerar) com uma palma na frente do corpo e uma palma para os lados (batendo com as pessoas ao lado na roda).

Depois cada um deve falar um número na ordem da roda no momento da palma lateral. Depois do último número, antes de recomeçar a contagem, todos devem substituir uma palma lateral por "RU": um grito ao mesmo tempo que levanta uma perna e bate palma embaixo dela.

Sem intervalo, a contagem recomeça e a cada volta completada, faz-se um "RU" a mais (alternando as pernas) antes de começar a contagem. Então na segunda volta, faz-se 2 "ru", na terceira volta, 3 "ru" e assim por diante.

O que trabalha?

- Atenção;
- Ritmo;
- Agilidade;
- Coletividade;
- Presença.

39. EU TENHO UMA CASINHA

Em roda, cantam uma música e fazem a coreografia e vão aumentando o volume, a intensidade e o tamanho da voz e/ou dois gestos. Começa abaixado e vai repetindo até estar de pé, cantando a seguinte letra e performando a seguinte coreografia:

*Eu tenho uma casinha
Assim, assim.*

Faz com as mãos o formato de casa

*Eu bato na portinha
Assim, assim.*

Dá batidinhas na porta

*Eu limpo meu sapato
Assim, assim.*

Faz com a mão um gesto de espanar o pé

*E pela chaminé
Sai um assim, assim!*

Faz com o dedo um espiral para cima

O que trabalha?

- Ritmo e musicalidade;
- Liberação emocional;
- Imaginação.

JOGOS DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

40. ESCULTOR E ESCULTURA

Em duplas, um é o escultor e o outro será a escultura. O escultor deverá modelar sua escultura, sua dupla, utilizando de seus membros para compor. Depois de modelar o seu, os escultores apreciam as outras esculturas. Em seguida, o facilitador dá o comando de inversão de papéis.

Sugestões

- Dar vida às esculturas.
- Em roda, todos fazem suas esculturas e as observam. Depois, um de cada vez, irá escolher uma escultura para dar vida e contracenar com ela. Após a cena, a escultura volta a forma original para dar seguimento.

Obs.: Não será um problema repetir a escultura.

O que trabalha?

- Consciência Corporal
- Criatividade

41. 4 CANTOS, 4 ESTÁTUAS

Quatro jogadores em cena, os demais na plateia. Os 4 devem se posicionar nos vértices de 1 quadrado imaginário delimitado previamente. Na primeira palma, todos fazem estátua, e deve-se observar bem as estátuas à sua volta. Nas próximas palmas, todos devem trocar de lugar e fazer a estátua daquele lugar, inventada por quem ocupou 1º. O facilitador propõe uma rodada inteira, até que quem criou a primeira estátua, deve imitar quem está em seu lugar de origem, refazendo sua posição inicial já modificada pelos outros jogadores, como um telefone sem fio corporal.

O que trabalha?

- Fisicalidade;
- Memorização;
- Experimentação de diferentes registros corporais.

42. FUKO XIMO

Em roda, cada um junta as palmas das mãos, como o sinal de reza, e como um grito de guerra, gritam juntos "Fuko Ximo" para início do jogo. Após o grito, todos dão um salto para trás se afastando um do outro e ficam com as palmas viradas para o centro da roda. O orientador deverá indicar quem irá iniciar a partida.

Um de cada vez, a partir da escolha de quem inicia, tenta acertar com a própria mão a palma de um dos participantes, mas apenas com um movimento corporal. Nesse momento que alguém ataca, todos os outros têm direito a um movimento de esquiva para se defender. Caso a palma seja acertada, aquela mão é retirada do jogo como se fosse uma "vida". Quem tem as duas mãos tocadas, sai do jogo. E o jogo vai seguindo um de cada vez no ataque até que sobrem pelo menos dois com uma das palmas.

Sugestões

- Regular a velocidade dos movimentos;
- Jogar até sobrar um vencedor.

O que trabalha?

- Agilidade;
- Atenção;
- Precisão;
- Consciência Corporal.

43. BALÕES PARA O ALTO

Começa individualmente, cada um mantendo um balão no alto sem segurar. Em seguida formam-se duplas que devem manter dois balões no alto. As duplas vão se juntando em grupos até que toda a turma deve manter todos os balões no alto juntos.

Em seguida, em roda, 1 dupla no centro começa tentando manter 1 balão no alto. Aos poucos, os jogadores da roda vão adicionando mais balões (1 por vez) e a dupla deve tentar manter o maior número possível de balões no ar.

Sugestões

Pode-se seguir a este o exercício de resignificação de objetos com os balões tanto em roda quanto usando balões nas cenas sem que eles sejam apenas balões.

O que trabalha?

- Precisão, concentração
- Coletividade
- Prontidão e presença

44. MOSQUITO (BOAL)

Em roda, imagina-se um mosquito sobrevoando a cabeça de alguém. Este deve se abaixar, enquanto os dois que estão ao seu lado batem palma sobre a cabeça juntos.

O "mosquito" então passa para a cabeça da pessoa ao lado, e as duas ao seu lado batem palma sobre sua cabeça (sendo quem abaixa, uma das que bateram palma anteriormente), e assim vai passando pela roda e fazendo ritmo.

Sugestões

- Variar velocidade.

O que trabalha?

- Concentração;
- Ritmo;
- Coletividade.

45. NOMBES LOUCOS

Em roda, o orientador, ou um jogador, passa objetos e diz o nome deles, mas esse nome será criado, como *talievsky*, *xicalabum* etc. E todos seguem passando e dizendo o nome inventado, enquanto o orientador adiciona objetos em ambas as direções gerando confusão dos nomes inventados e produzindo comicidade.

O que trabalha?

- Concentração
- Dicção
- Leveza e entrosamento

46. TREINAMENTO COM O BASTÃO

Exercícios em dupla e grupo com os bastões. Estabilizar na base e lançar o bastão sem que ele perca a posição vertical.

Sugestões

- Utilização de músicas;
- Um dos participantes no centro. O bastão começa no centro, é lançado para alguém da roda e volta para o centro e assim por diante;
- Improvisação com o bastão ressignificado.

O que trabalha?

- Consciência e controle corporal
- Confiança e entrosamento
- Presença

47. NOMES COM PARTE DO CORPO

Pelo espaço o orientador pede que escrevam seus nomes no ar ou em suportes imaginários com diferentes partes do corpo que ele vai sugerindo.

Sugestões

- Sugerir fontes maiores, menores, cursivas etc.;
- Velocidades;
- Nome completo;
- Imaginar cores e materiais como tinta, carvão, lápis etc.;
- Evoluir para criação de partituras.

O que trabalha?

- Consciência Corporal;
- Criação corporal extracotidiana.

48. ESCRAVOS DE JÓ (BRINCADEIRA POPULAR)

Em círculo, sentados, cada um tem a sua frente um objeto que vai sendo passado para a direita no ritmo da música, exceto quando ditas as palavras que seguem, quando devem ser feitos os comandos indicados:

"Tira": levanta o objeto

"Bota": devolve ao chão

"Deixa ficar": não passa para o lado

"Zig": passa

"Zig": toma de volta

"Za": passa

Música:

Escravos de Jó

Jogavam caxangá

Tira

Bota

Deixa ficar

Guerreiros com guerreiros

Fazem zig-zig-za

Sugestões

- Cantarolando
- Mudo
- Com o corpo (dando passos ou saltando em roda)

O que trabalha?

- Ritmo;
- Coletividade-complementaridade;
- Sincronia;
- Metáfora com a cena.

49. QUEM É O MESTRE?

Em círculo, um sai e quando volta tem que descobrir quem está comandando os movimentos. O grupo deve seguir os movimentos da forma mais fluida possível.

Todos em roda, todos podem propor movimentos sem nunca deixar as proposições evidentes, gerando uma movimentação fluida e coletiva.

O que trabalha?

- Integração
- Sincronia
- Propor e ceder
- Vocabulário corporal

50. RÁ-XI-RÁ

Em roda, primeiro simulam todos o lançamento de uma espada para os dois lados para codificar o movimento.

A seguir, um lança a "espada" na direção de alguém dizendo "Rá"; as pessoas dos lados do que recebeu a "espada" defendem-na posicionando suas "espadas" na frente do atacado e dizendo "Xi"; o atacado então lança para outro e assim sucessivamente.

O que trabalha?

- Centro de força, tônus, eixo e base;
- Prontidão;
- Concentração.

51. FLORESTA DOS SONS

Versão 1: em duplas, um escolhe um som que o outro deve conseguir identificar. Depois de embaralhar o grupo pelo espaço, todos fecham os olhos, giram para desorientar e devem se guiar pelo som de sua dupla até encontrá-la.

Versão 2: em roda, cada pessoa cria um som diferente e decora o som da pessoa à sua direita. Todos fecham os olhos, o orientador embaralha-os pelo espaço e cada um deve encontrar seu colega da direita até que a roda volte à posição inicial. Quem for encontrado vai cessando o som, assim quando houver silêncio, podem abrir os olhos.

O que trabalha?

- Sentido da audição
- Confiança
- Cuidado com o outro
- Orientação espacial

52. GATO E RATO

Círculo. 2 jogadores no centro, define-se quem é o gato, quem é o rato. O orientador/um participante posiciona em algum lugar dentro do círculo algum objeto barulhento (molho de chaves ou chocalho, por exemplo). Todos devem fazer barulho para que os dois jogadores do centro não ouçam a posição do objeto do centro (queijo).

Os dois ao centro devem permanecer de olhos fechados, eles são girados por colegas e o jogo começa. O rato ganha se pegar o queijo, o gato ganha se pegar o rato.

O que trabalha?

- Tato, audição
- Disponibilidade e prontidão
- Consciência corporal
- Confiança no grupo

53. PERGUNTA-PERGUNTA

Duas filas, uma de frente para outra. Os primeiros de cada fila devem estabelecer um diálogo usando apenas perguntas. Não é permitido usar "né" depois de uma afirmativa. Cada jogador pode responder com o corpo no lugar da pergunta por três vezes. Quando um jogador erra, ele sai e o próximo da fila continua.

Sugestões

- A fila que acabar primeiro perde

O que trabalha?

- Agilidade de pensamento
- Construção criativa de diálogo
- Situações extracotidianas

54. PULAR CORDA

2 jogadores batem a corda e os demais pulam de variadas formas.

Sugestões

- Passar "zerinho" (sem pular)
- Pular x vezes, bater x vazio e entrar o próximo
- Pular x vezes sozinho, x junto com o próximo

O que trabalha?

- Ritmo
- Agilidade
- Prontidão

55. ESPELHO

Em duplas, 1 deve propor os movimentos enquanto o outro deve espelhá-los. Depois inverte. Para que aconteça, o guia deve fazer movimentos fluidos e lentos.

Sugestões

Pode pedir para 1 dupla por vez repetir sem contar quem é o espelho. Eles devem tentar manter a sincronia a ponto de ser impossível distinguir o espelho.

O que trabalha?

- Concentração;
- Consciência corporal;
- Sincronia e conexão.

56. BOLA, BEXIGA, COPO

Em roda, orientador inicia jogando a bola e instruindo que o grupo trabalhe junto para não deixar ela cair. Em seguida, ele recolhe a bola e insere uma bexiga cheia de água, mantendo a instrução.

Em seguida, finge que fará o mesmo com um/a copo/taça de vidro. Deixa passar de mão em mão mas na hora de arremessar, recolhe.

Sugestões

- Em vez do copo, pode ser qualquer outro objeto frágil.

O que trabalha?

- Trabalho em grupo;
- Fiscalização;
- Prontidão.

57. PULA 1, VOLTA 1

Em roda, um bate palma, o próximo não bate (pula 1), mas o outro sim; em seguida o que não havia batido bate (volta 1) e assim por diante.

O orientador pode começar "regendo" do centro da roda e depois deixa os jogadores fazerem por conta própria.

O que trabalha?

- Ritmo
- Trabalho em grupo

58. CORO E CORIFEU

Em dois grupos ou mais, um deve ser o Corifeu e os outros o coro. O Corifeu é quem está à frente do grupo de pessoas, o coro. Todo movimento do Corifeu deve ser replicado simultaneamente pelo coro, portanto devem ser lentos e amplos.

Conforme o grupo vai se movimentando deslocando, principalmente mudando a direção do deslocamento, naturalmente outro membro do coro se tornará o Corifeu e o Corifeu anterior se incorporará ao coro.

Sugestões

- Fundir os grupos;
- Propor duelo ou dança.

O que trabalha?

- Expressão Corporal
- Trabalho em grupo
- Presença

59. CEGO GUIA

Em duplas, um permanecerá de olhos fechados, ou vendados, e o outro será seu guia que deverá guiá-lo pelo espaço.

Sugestões

- A dupla combina um som e o guia não toca no cego, guiando pela sala apenas através do som.
- Explorar área externa à sala

O que trabalha?

- Confiança
- Sentidos do tato e da audição

60. MEMÓRIAS COMPARTILHADAS

Depois de embaralhar o grupo, o facilitador divide em duplas que devem:

- Contar uma memória;
- Inventar uma memória para o outro;
- Criarem uma memória juntos.

Volta a caminhar e ao comando, todos se abaixam e um fica de pé para contar uma das memórias.

Sugestões

- O facilitador pode falar o nome ou tocar em quem deve ficar de pé.

O que trabalha?

- Criação
- Autoficção;
- Contação de histórias;
- Entrosamento.

61. QUANTOS AS TEM A LETRA A?

Em roda, um por vez deve falar apenas o som da vogal A imprimindo diferentes sentidos a partir da entonação, duração, repetição e gestual, transformando o A numa fala. A cada jogador, todos os demais devem repetir em uníssono a última proposição.

Sugestões

Variar o mesmo exercício com:

- Vogais
- Frases
- Palavras (Sim ou não, por exemplo).

O que trabalha?

- Comunicação sensível;
- Expressividade;
- Criatividade;
- Alteridade expressivo-oral-corporal.

62. ARCA DE NOÉ

Num sorteio, cada jogador pega um bicho. Deve haver nos papéis pares de animais: a fêmea e o macho de cada espécie.

Pelo espaço, cada um deve interpretar o animal sem fazer som e pelos corpos uns dos outros, devem encontrar o par (o outro animal da mesma espécie).

Sugestões

- Emissão de sons

O que trabalha?

- Escuta e generosidade;
- Expressividade;
- Corpo Extracotidiano.

63. JOGAR BOLA E TRIANGULAR

Dupla em cena deve jogar a bola um para o outro e triangular comentando com a plateia a cada reação ou intenção.

Sugestões

- Com ou sem fala.

O que trabalha?

- Concentração;
- Triangulação.

64. O QUE MUDOU? (JOGO DA SOBREVIVÊNCIA – VIOLA SPOLIN)

Uma fila de frente para outra, os jogadores devem observar atentamente o colega à sua frente. Todos se viram de costas e operam três mudanças na aparência que o colega à frente deve identificar.

Sugestões

- Repetir trocando a ordem da fila;
- Aumentar a quantidade de modificações.

O que trabalha?

- Atenção

65. BOLA MAIOR, BOLA MENOR, BALÃO

Caminhando pelo espaço, o orientador introduz uma bola por vez com a instrução de como deve ser passada pelos jogadores.

1º: a bola menor que deve ser jogada;

2º: a bola maior que deve ser rolada pelo chão;

3º: a bola de soprar (bexiga, balão) que deve ser entregue de mão em mão.

Depois o orientador deve retirar uma bola por vez instruindo que os jogadores continuem passando bolas imaginárias com o mesmo peso e tamanho, usando as mesmas técnicas.

O que trabalha?

- Fisicalização;
- Criação coletiva.

JOGOS DE CRIAÇÃO CÊNICA

66. IMAGENS COM CORPO(S)

Consiste em dizer uma palavra e, sem dar muito tempo para a racionalização, pedir que façam a imagem daquela palavra. Ex.: liquidificador, aquário, espremedor de laranja, etc.

Sugestões

- Podem ser utilizadas folhas para desenhar um objeto e sortear quem ficaria com cada desenho para representar.
- Pode pedir que façam um pequeno movimento sendo o objeto, transformando a imagem em gifs.
- Formar a imagem coletivamente.
- Pode-se utilizar em diversos momentos com estruturas diferentes, duas filas, uma de frente para a outra, palco-plateia, círculo, coletivamente ou individual.
- Pode evoluir para uma cena a partir das imagens, ou uma partitura de movimentos.
- Pedir que as imagens se completem, interajam, etc.

O que trabalha?

- Desconstrução do corpo cotidiano
- Situações específicas
- Redução da interferência racional
- Criatividade
- Expressão e consciência corporal.

67. POEMA PICADO

O orientador dá versos ou fragmentos de um poema.

Pelo espaço, todos devem repetir seu fragmento, em seguida repetir com as intenções ou ações indicadas pelo orientador como alegria, raiva, comemorando, com medo etc.

A seguir cada participante deve ficar livre para investigar formas de dizer seu fragmento ou parte dele, podendo repetir ou suprimir palavra(s). Aprofundando a investigação cada um deve criar movimentos para seu texto.

Cada grupo apresenta.

Sugestões

- Em grupos ou duplas, os participantes devem combinar suas partituras formando uma pequena cena ou partitura para apresentar para a turma.

O que trabalha?

- Relação com o texto como indutor da cena;
- Criação.

68. RECORTES DO ESPAÇO

Em grupos, os participantes devem escolher um recorte no espaço e, usando de sua configuração, função prática ou dimensão social, transformá-lo em cenário para uma imagem congelada ou cena.

Sugestões

- Ressignificar o espaço, transformando-o com a cena;
- Cena com *site specific*: criar uma cena que precise necessariamente de 1 local específico para acontecer devido às suas características físicas ou funções e significados socioculturais.

O que trabalha?

- Criação;
- Desconstrução do drama;
- Cenografia;
- Arte Urbana.

69. QUEM, ONDE, O QUÊ? (VIOLA SPOLINI)

Em 3 caixas, deve-se depositar papéis com indicações de personagens (quem), lugares (onde) e ações/conflitos (o que).

Depois, cada grupo deve sortear 1 "quem?", 1 "onde?" e 1 "o quê?" e criar/improvisar 1 cena a partir das indicações sorteadas.

Sugestões

- As indicações podem ser sugeridas pelo próprio grupo ou trazidas pelo orientador.

O que trabalha?

- Improvisação estruturada

70. SIAMESES

Em duplas que devem permanecer abraçadas e manter contato visual, os participantes vão à cena e improvisam algo, sendo que os dois devem ser uma pessoa só, devem falar e se mover juntos.

Sugestões

- Pode-se colocar duas ou mais duplas para contracenar, sendo que cada dupla será sempre um personagem.

O que trabalha?

- Propor e ceder
- Sincronia
- Improvisação

71. ESTADOS NA TESTA

O orientador cola na testa de 2 jogadores um estado. Eles devem improvisar uma cena em que cada um esteja no estado escrito na testa do outro. Ao final, eles devem descobrir o estado escrito em sua própria testa.

Sugestões

- Pode ser com ou sem fala.

O que trabalha?

- Improvisação
- Interpretação de estados emocionais

72. GANHA QUEM SE SENTAR PRIMEIRO

Em duplas, os participantes devem improvisar cenas em que cada ator justifique cenicamente e consiga criar razões para seu personagem sentar-se primeiro que o outro na única cadeira em cena.

Sugestões

- O orientador pode determinar ou sortear quem e onde.

O que trabalha?

- Construção cênica
- Dissociação entre lógicas interna e externa à cena

73. MÁQUINA (AUGUSTO BOAL)

Em roda, um par por vez entra e propõe um movimento e um som repetitivos, como peças de uma máquina em funcionamento. Os que vão entrando devem se encaixar nos que já estão em ação até que todos estejam fazendo, ou um número de jogadores definido pelo orientador.

É interessante não irem todos para estabelecer a relação de plateia.

Sugestões

- Com temas
- Variar o ritmo de funcionamento da máquina

O que trabalha?

- Criação coletiva
- Ritmo
- Cooperação

74. RECEITA COM O CORPO

Cada jogador deve ensinar uma receita, sendo que seu próprio corpo é a receita, os ingredientes e utensílios. Ele dá as instruções enquanto "se cozinha".

Sugestões

- Um explica a receita e o outro performa os ingredientes e utensílios.

O que trabalha?

- Construção não realista
- Sinestesia
- Qualidades do movimento

75. 1, 2, 3 EM DUPLA

Em duplas (A e B), um de frente para o outro, devem contar A:1, B:2, A:3, B:1, A:2, B:3, A:1 continuamente.

Depois o orientador pede que substituam o 1 por um movimento-som. Quem for falar 1, deverá sempre fazer o mesmo movimento-som. Depois o mesmo com o 2 e depois com o 3 até que cada dupla tenha uma "contagem" própria.

Uma vez memorizada a sequência, cada dupla apresenta para o grupo.

O que trabalha?

- Ritmo
- Lógica
- Criação não realista
- Introdução à construção cênica

76. TEATRO-ESPORTE

Improvisação em grupos com plateia, com regras específicas pré-combinadas.

Sugestões

- Não pode falar, só cantar
- Troca 1: toda vez que o orientador fala "troca", o jogador deve mudar o que acabou de fazer ou dizer
- Troca 2: toda vez que alguém diz "troca", ela entra e toma o lugar de algum personagem.

O que trabalha?

- Improvisação
- Construção de cena

77. MASSA DE MODELAR

Em círculo, o orientador explica que há um fluido mágico que se expande, se contrai e se transforma no que modelarmos, mas é invisível.

Os jogadores devem modelar algo e passar para o próximo que deve usar e transformar o objeto remodelando-o.

Sugestões

- Usando o corpo todo;
- Usando apenas as mãos.

O que trabalha?

- Fisicalidade;
- Limpeza e precisão de movimento.

78. MOSTRAR SEM CONTAR (VIOLA SPOLIN)

Em grupos de improvisação, devem combinar entre si a variação de cena sem contar para a plateia que deverá entender.

Sugestões

- Assistir um esporte, comer uma comida, etc.
- Com ou sem fala

O que trabalha?

- Fisicalidade;
- Improvisação.

79. RESSIGNIFICAÇÃO DE OBJETOS

Em roda (pode ser sentado), cada jogador pega um objeto e com sua ação transforma-o em algo diferente (só não é permitida sua função original).

Sugestões

- Pode ser feita com algum objeto de um jogo anterior (sugestão dos balões e bastão).
- Com um só pedaço de tecido, o orientador começa falando “isso não é um pano, isso é X” e com sua ação, transforma o tecido no que diz ser. O próximo deve repetir a frase, negar a criação anterior e propor a sua: “isso não é um pano, isso não é X, isso é Y”, e assim a frase vai crescendo até que o último deverá dizer tudo que os demais propuseram antes de propor, criando um exercício também de memorização.
- Em duplas, devem brincar de transformar o objeto em várias coisas num fluxo interrupto.
- Em grupos deve improvisar cenas usando objetos em funções distintas da real.

O que trabalha?

- Improviso;
- Criatividade.

80. HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Divide-se o palco em três. O facilitador explica que se trata de quadrinhos de uma HQ e que eles devem montar os desenhos com seus corpos congelados que se posicionarão um por vez.

No primeiro quadro, os jogadores devem estabelecer o “onde” e o “quem”. Depois, na ordem que entraram, se descongelam um por vez e congelam. No segundo quadro formando a estátua do conflito (o que). Por fim repete-se o procedimento formando o desfecho no terceiro quadro.

O primeiro jogador parte do zero, mas os demais devem entrar somando.

Sugestões

- O professor pode estabelecer quantos vão entrar, dividir grupos, esperar voluntários e se destacarem da plateia, permitindo ou não que entrem novamente.

O que trabalha?

- Improvisação
- Construção dramatúrgica linear

81. RUAS E VIELAS

Em duas filas, uma de frente para a outra, os jogadores formam a rua, deixando a passagem larga e única. Dando um braço ao colega da frente, os jogadores formam vielas.

Devem sobrar duas pessoas: um cobrador e um devedor – não necessariamente de dinheiro, mas um quer pegar o outro. Eles devem travar um diálogo e quando se formarem as vielas, o cobrador deve tentar pegar o devedor. A rua os separa ou entrega o devedor.

O revezamento entre rua e vielas deve ser comandado pelo mediador ou por um jogador que pode ficar de costas.

Sugestões

- Trabalhar personagens conflituosos de uma obra dramática ou de inspiração real

O que trabalha?

- Diálogo espontâneo – criatividade
- Agilidade
- Acesso não racional a estados e personagens

82. CRIAÇÃO COM MÚSICA

Possibilidades de uso da música como indutor da cena.

Pelo espaço – os jogadores devem deixar os corpos responderem a diferentes músicas e criarem caminhadas, vozes e um rascunho de personalidade para cada uma.

Sugestões

- Criar cenas com algum dos personagens de cada jogador
- Improvisação – cada grupo tem uma trilha e deve criar uma cena sem falas sobre ela. O professor coloca a trilha e, um por vez, entra compondo a cena (preferencialmente sem fala)

O que trabalha?

- Sensibilização musical
- Construção de comunicação não verbal
- Criação de personagem

83. LEÃO E RATO

Um jogador é o leão, o outro é o rato, os demais são gaiola (círculo ombro a ombro). O leão fica dentro da gaiola (círculo) e o rato fora.

O círculo roda enquanto o leão ameaça o rato e o rato debocha/desafia. Se a gaiola der uma brecha, o leão sai e pega o rato.

Sugestões

- Modificar os personagens do leão e do rato de acordo com alguma criação na qual o grupo esteja trabalhando.

O que trabalha?

- Concentração
- Sincronia
- Construção de diálogo, estados e personagens

84. TRADUTOR

O facilitador começa apresentando o contexto de uma conferência internacional sobre os mais variados assuntos. Em duplas, os jogadores vão à cena. Um é o professor (ou palestrante ou outra possibilidade de orador) e o outro, é o tradutor. A língua falada pelo 1º ("professor") não pode ser nenhuma que exista.

O que trabalha?

- Negociação e contracenação;
- Criação;
- Comicidade.

85. SEGUE, DESENVOLVE, MENTIRA

Em grupos, disposição palco-plateia, o facilitador direciona o local e, se julgar pertinente, os personagens.

No decorrer da improvisação (sem combinação prévia), ele e/ou a plateia dão os comandos:

- Segue: a cena continua;
- Desenvolve: os atores devem aprofundar ou ampliar o último acontecimento ou ação;
- Mentira: os atores devem trocar o último acontecimento ou ação.

Sugestões

- Pedir sugestões à plateia.

O que trabalha?

- Criação;
- Contracenação;
- Prontidão e presença.

86. HISTÓRIA COLETIVA

Em roda, cada um deve contar uma parte da história a partir do que foi contado até o jogador anterior. Buscando continuidade, coesão, coerência e criatividade.

Sugestões

- Reestruturar uma história conhecida;
- Cada um parar quando desejar ou o facilitador decidir;
- Cada um falar 1 palavra ou 1 trecho.

O que trabalha?

- Construção Coletiva
- Busca coletiva pela experiência
- Propor e ceder
- Improvisar

87. BATALHA MÍSTICA

Pelo espaço, o facilitador dá comandos de andares, cita partes do corpo e propõe exploração dos movimentos do corpo, acessando registros extracotidianos. Com comandos de congelar, expandir, contrair etc. O facilitador vai direcionando para que cada jogador fixe um corpo. A partir da fixação dos corpos, o facilitador comanda a criação de sons e de um ataque mágico.

Em duplas, ao sinal, cada um deverá realizar o ataque e sofrer a consequência do ataque da sua dupla.

Sugestões

- Aproveitar corpos criados em exercício anterior;
- Podem atacar 1 por vez ou simultaneamente;
- Podem ser todas as duplas ou palco-plateia.

O que trabalha?

- Criação de personagens;
- Exercício de não realismo/realismo fantástico;
- Jogo e relação.

88. REPÓRTER

Em roda ou palco-plateia o facilitador, ou um dos jogadores, é o âncora de um telejornal que deve convocar os jogadores indicando o local de onde atuam como correspondentes jornalísticos ou a situação/evento que estão cobrindo ou ambos.

O que trabalha?

- Improvisação

89. MÁSCARAS SOCIAIS (BOAL)

Através de sorteio, cada jogador recebe um personagem. É importante que haja personagens semelhantes nuns aspectos e distintos em outro, especialmente no que tange relações de opressão.

Portanto pode haver agricultor pobre, rico, familiar, latifundiário, negro branco, jovem, velho etc.

Sugestões

- Pode-se fazer cenas ou entrevistas aos personagens, construção de corpo pelo espaço etc.
- Os personagens formarem duplas conflitantes na sociedade atual: agricultores-latifundiários, pobre-rico, negro-branco etc.

O que trabalha?

- Improvisação
- Construção personagem
- Alteridade
- Consciência de Classe

90. VENDEDOR SURREALISTA

Um por vez ou em duplas vai ao palco (pode ser em círculo também) vender algo, porém o objeto não pode ter a mesma função cotidiana e pode ter funções ou origens fantásticas.

O que trabalha?

- Criação;
- Ressignificação;
- Improvisação.

91. PANQUECAS TRÁGICAS

Duplas para improvisar. Os demais da plateia.

Um começa em cena: a. As intenções, cacos, gestos e tempos são livres, a dupla tem como base o seguinte roteiro:

B: O que está fazendo?

A: Panquecas.

B: Amo panquecas.

A: Quer?

B: Quero.

(B come e morre)

O que trabalha?

- Intenção e interpretação;
- Adaptação dramática;
- Concentração.

92. ATENDER TELEFONE E REAGIR TRIANGULANDO

Um telefone ou um objeto qualquer passa por cada jogador na roda. Cada um por vez atende o telefone e reage dividindo com a plateia.

Sugestões

- Pode ser sem fala ou em gromelot.

O que trabalha?

- Expressão não verbal;
- Triangulação.



Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

PALAVRAS FINAIS

Este livro se encerra cheio de intenções.

A intenção de diálogo, de construir pontes e abrir caminho para trocas entre professores.

A intenção de manter vivos os jogos, que eles possam ser matéria-prima para a construção docente e nunca receita de bolo.

A intenção de celebrar a extensão, a educação pública, gratuita, de qualidade.

A intenção de agradecer em nome de todos nós – autores deste livro e também aqueles que passaram e que hoje compõem o Siminino – a oportunidade de fazer parte de coisas que são certamente maiores que nós.

A intenção de brindar ao Teatro: Evoé!



SOBRE A ORGANIZADORA

Maria Siqueira Queiroz de Carvalho

Iniciou sua formação profissional em 2008 com formação técnica em Teatro na ETET Martins Penna. Em 2015 se licenciou em Teatro pela Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde, em 2020, se fez mestra pelo PPGEAC. Em maio de 2017 ingressou na carreira pública como professora EBTT do Instituto Federal Fluminense, atuando no Ensino Médio e Superior, além de representação docente e gestão. Se interessa predominantemente pela área de encontro entre arte e educação, teatro para crianças e teatro aplicado (*applied theater*).

SOBRE OS AUTORES

Renata Barbosa Del Ducca

Professora da rede Municipal de Conceição de Macabu. Licenciada em Letras – Português e Inglês e respectivas Literaturas pelo Centro Universitário de Itajubá (2003) e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017). Especialista em Língua Portuguesa (2005) e Gestão Escolar (2021). Atualmente é estudante

dos cursos de Licenciatura em Teatro e do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense onde pesquisa as possibilidades de acesso da linguagem teatral em comunidades rurais e periféricas.

Peterson Ferreira Oliveira

Iniciando os trabalhos teatrais em 2015, formou-se como Professor I no Curso Normal (Magistério) no Instituto Municipal de Educação de Rio das Ostras em 2018 e no curso Técnico de Arte Dramática no Centro de Formação Artística de Música, Dança e Teatro em 2019. Ingressou no Instituto Federal Fluminense (IFF) em 2022 no curso de Licenciatura em Teatro, atuou como bolsista de facilitador de teatro da turma de adultos em 2023 no projeto de Extensão “Siminino” e, atualmente, em 2024, segue como participante voluntário. Além disso, atua como Estagiário da Educação no projeto Navegando na Poesia, o qual é realizado pela Associação Raízes em parceria com a Petrobras, realizando oficinas literárias em escolas municipais.

Diana Barreto Carneiro

Ingressou na Licenciatura em Teatro em 2019 pelo Instituto Federal Fluminense. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2020 a 2022. Em seguida, tornou-se bolsista do projeto de extensão Siminino. No projeto, já atuou como bolsista de pesquisa e extensão. É responsável por mediar as aulas da turma juvenil do projeto. Foi selecionada pelo programa Futuros Líderes das Américas (ELAP) para um intercâmbio universitário no Canadá durante 4 meses, lá estudou sobre os povos indígenas canadenses, Sociologia e História da Arte Contemporânea. Seu trabalho de conclusão de curso teve como tema o ensino de palhaçaria para amadores a partir de uma pedagogia libertadora da palhaçaria.

Quélen do Espírito Santo Silva

Iniciou sua formação profissional em 2017 com formação em licenciatura em Teatro no IFF *Campus* Campos Centro. Em 2024 concluiu uma pós-graduação em Arte e Educação. Hoje é professora de Arte na Escola Científica, e facilitadora em um projeto na Clínica e consultório Tomtom, onde trabalha teatro com foco em habilidades sociais. Atualmente é estudante do curso de licenciatura em Educação Física no IFF *Campus* Campos Centro. Não sendo mais facilitadora do projeto Siminino, Quélen se dedica a ele pesquisando sobre a relevância de projetos para a democratização da linguagem teatral, e desfrutando dos espaços de troca e saberes para conseguir alcançar a potencialidade nos seus trabalhos e projetos individuais, agora como docente, artista e pesquisadora.

Anna Luiza Nunes Rafero Bonati

Artista e licencianda em Teatro. Ingressou no ensino superior em 2021 e, desde então, passou integrar o projeto Siminino. Hoje atua voluntariamente como facilitadora de Teatro no núcleo infantil do projeto, já tendo sido bolsista de extensão pelo Instituto Federal Fluminense (2021-2022) e, também, pelo Programa Mais Ciência desenvolvido pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Campos dos Goytacazes (2022-2024). Desenvolve sua pesquisa ambientada na prática docente, de modo a investigar a relação entre a comunidade escolar e o cristianismo evangélico, com foco no impacto desse binômio no desenvolvimento das aulas de Teatro para crianças. Desde seu ensino médio até o início de sua graduação, participou de grupos teatrais dentro de Institutos Federais e, hoje, tem aberto seu leque de experiências artísticas para produções em contexto profissional.

Gabriel Rangel do Nascimento

Iniciou na graduação em 2021, licenciando-se em Teatro pelo Instituto Federal Fluminense. Desde 2022, atua como bolsista do projeto Siminino como facilitador da turma de jovens do ensino médio. Foi bolsista da CAPES pelo programa Pibid de 2023 a 2024. Além disso, é voluntário no projeto LEI 10.639/03 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEATRO: Debates acerca de abordagens, metodologias e epistemologias en-cruzilhadas. Seus interesses de estudo incluem a História do Teatro e do Espetáculo, bem como as perspectivas indígenas sobre o ensino de teatro.

Caio Omar Freire Quintanilha

Ingressou no ensino superior em 2021 no curso de Licenciatura em Teatro pelo Instituto Federal Fluminense (IFF), bolsista voluntário do projeto Siminino (2022-2023) e bolsista de iniciação científica (PIBIC-CNPq) do projeto Cena Mediada (2022-2023). Atua desde 2023 no projeto Navegando na Poesia realizado pela Associação Raízes com apoio da Petrobras, atualmente como Educador Social em turmas de 3.º a 5.º anos em 43 escolas públicas municipais em 11 municípios da Bacia de Campos. Interesse de estudos pela arte-educação, mediação cultural especificamente mediação de espetáculos.

Mariana Monteiro Soares

Mariana Soares é Artista e Arte-educadora. Sua experiência nos palcos como cantora, multi-instrumentista e intérprete se estende ao universo teatral, aos bastidores como produtora musical e cultural e à sala de aula como professora de teatro e práticas corporais sensíveis. Formada em Engenharia Ambiental e Licenciatura em Teatro, Mariana se aventura no Mestrado em Dança Contemporânea com foco no estudo corporal e seus efeitos. Desenvolve uma pesquisa em educação somática e reeducação do corpo sensório. Sua pesquisa tem sido difundida em congressos acadêmicos e ganhando forma

em oficinas ministradas por ela em comunidade terapêutica, clínica de psicologia e escolas, com o propósito de estimular a sensibilidade corporal dos participantes. Sua missão é promover uma experiência existencial através da percepção do próprio corpo que pode ser chamado de casa.

Thalía Cardozo Marques

Mãe, atriz e pesquisadora, apaixonada pela arte e pelo teatro. Com mais de 15 anos de palco, ganhou troféus no Festival de Esquetes de Castelo/ES como melhor atriz e roteiro, foi produtora da Cia. Baiana de Risos, ganhou menção honrosa na Faculdade IFF *Campus* Campos Centro, com a cena teatral "Joanas". Pesquisadora do projeto Siminino desde 2018. Cursa licenciatura em Teatro. Atualmente está como facilitadora de Teatro da prefeitura de Venda Nova do Imigrante/ES, destacando-se no município por um trabalho social que possibilita a centenas de crianças, adolescentes e idosos envolvimento com a linguagem teatral.

Júlia Rocha da Silva

Iniciou na graduação em 2021, licenciando-se em Teatro pelo Instituto Federal Fluminense. Participou como voluntária no projeto Câmera e Cena (2022), e Introdução à Perspectiva Oxibatá (2022-2023). Foi bolsista de Pesquisa pelo Programa Mais Ciência, desenvolvido pela Prefeitura de Campos dos Goytacazes (2022-2023). Atuou como bolsista da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2023-2024). Em 2022 entrou como bolsista voluntária no projeto Siminino, no qual transitou como facilitadora na turma de crianças. Em 2023, criou a turma Siminino Adultos. Atualmente, está atuando como bolsista de extensão no projeto Siminino, com a criação de uma nova turma.



Essentia
E D I T O R A
I F F L U M I N E N S E

Tipologia The Bold Font (titulos)
Libre Franklin (subtitulos)
Raleway (texto)

Formato 17 x 24 cm