



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro Acadêmico do Agreste

Núcleo de Formação Docente

Curso de Química – Licenciatura



UMA PROPOSTA DE JOGO TEATRAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA:

A postura do professor em sala de aula e seu duplo, o ator de teatro

ALDENY JOSÉ CARDOSO DOS SANTOS

Caruaru

2021

ALDENY JOSÉ CARDOSO DOS SANTOS

UMA PROPOSTA DE JOGO TEATRAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA:

A postura do professor em sala de aula e seu duplo, o ator de teatro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Gonçalves de Azevedo.

Caruaru

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Aldeny Jose Cardoso dos.

Uma proposta de jogo teatral para o ensino de química: a postura do professor em sala de aula e seu duplo, o ator de teatro / Aldeny Jose Cardoso dos Santos - 2021.

54f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Fernando Antonio Gançalves de Azevedo
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Química -
Licenciatura, 2021.

Inclui referências, anexos.

1. Educação. 2. Teatro. 3. Ensino de química. 4. Jogos Teatrais. I. Azevedo,
Fernando Antonio Gançalves de II. Título.

370 CDD (22.ed.)

ALDENY JOSÉ CARDOSO DOS SANTOS

**“UMA PROPOSTA DE JOGO TEATRAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA: A
POSTURA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E SEU DUPLO, O ATOR DE
TEATRO.”**

TCC apresentado à Universidade Federal de Pernambuco,
como parte das exigências para a obtenção do título de
graduado em Química-Licenciatura.

Caruaru, 23 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (NFD/UFPE)
(Orientador)

Prof. Dr. João Roberto Ratis Tenório da Silva (NFD/UFPE)
(Examinador I)

Prof^ª. Dr.^a. Clarissa Martins de Araújo (PPGE/UFPE)
(Examinador II)

Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar: o primeiro, sozinho ou acompanhado, mostra um personagem e um comportamento deste personagem em uma determinada situação, através de palavras ou gestos, talvez através da imobilidade e do silêncio, enquanto que o segundo, sozinho ou acompanhado, sabe que tem diante de si uma reprodução, falsa ou fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens de fantasia ou realidade.

(Fernando Peixoto, 1980)

RESUMO

Esta pesquisa busca fazer a aproximação entre o teatro e a educação, refletindo sobre as relações possíveis entre esses dois campos de conhecimento com o intuito de identificar como os jogos teatrais se inter-relacionam com o ensino de química. Nessa perspectiva, este trabalho discute teatro, os jogos teatrais de Viola Spolin e educação; propondo o diálogo destas linguagens principalmente através da ontologia freiriana, discutida por Romão (2010) e das (re)traduções do mundo, debatidas por Melucci (2005). Para fundamentar essas reflexões, foi elaborada uma pesquisa no site de Teses e Dissertações da CAPES, buscando trabalhos produzidos no período de 2011 à 2021 que estejam relacionados com as palavras-chaves: Ensino de Química e Jogos Teatrais. Nesta busca foram encontrados 26 artigos distintos, os quais discutem grupos musicais, ensino de matemática, estudos sobre teatro, ensino de química com atividades lúdicas, a importância do teatro para a formação (profissional e pessoal), e a importância da arte para o ensino de ciências. Entre esses artigos, apenas 6 debatem sobre temáticas que se aproximam do eixo desta pesquisa – o diálogo entre ensino de químico e teatro. Estes 6 artigos, escolhidos para debate por enfatizarem a importância do teatro/jogo teatral para educação, nos trazem tanto a importância do teatro e seus jogos para a formação humana, como para a formação profissional, apresentando os jogos teatrais/teatro como algo mais do que uma forma de se expressar, mas sim um meio de desenvolvimento do diálogo, de emoções, bem como um caminho possível para diminuir a distância entre a teoria e a prática. Todavia, nenhum desses artigos trazem especificamente os jogos teatrais e o ensino de química, apontando assim uma carência de produções acadêmicas sobre essa temática. Visto essa ausência de materiais sobre o ensino de química e os jogos teatrais no site de Teses e Dissertações da Capes, esta pesquisa propõe 3 jogos teatrais para serem aplicados e discutidos em sala de aula, com o intuito de construir o conhecimento dos alunos sobre interações intermoleculares, mudança de estado e entalpia/calor, além de desenvolver habilidades importantes para o meio teatral, como a percepção de espaço.

Palavras-Chave: Educação. Teatro. Ensino de química. Jogos teatrais.

ABSTRACT

This research seeks to bring theater and education closer, reflecting about the possible relationships between these two fields of knowledge in order to identify how theatrical games interrelate with the chemistry teaching. In this perspective, this work discusses theater, Viola Spolin's theatrical games and education; proposing the dialogue of these languages mainly through Freirean ontology, explored by Romão (2010) and the (re)translations of the world, debated by Melucci (2005). To support these reflections, a research was elaborated on the CAPES Theses and Dissertations website, seeking works produced in the period from 2011 to 2021 that are related to the keywords: Chemistry Teaching and Theater Games. In this search, 26 different articles were found, which discuss musical groups, mathematics teaching, theater studies, chemistry teaching with playful activities, the importance of theater to formation (professional and personal), and the importance of art to science teaching. Among these articles, only 6 debate about thematics that approach the axis of this research — the dialogue between chemistry teaching and theater. These 6 articles, chosen for debate because they emphasize the importance of theater/theatrical game for education, bring us both the importance of theater and its games for human formation, as for professional formation, presenting theatrical games/theater as something more than a way of expressing oneself, but rather a means of developing dialogue, emotions, as well as a possible way to bridge the gap between theory and practice. However, none of these articles specifically bring theatrical games and the chemistry teaching, thus indicating a lack of academic productions about this topic. Given the absence of materials about the chemistry teaching and theatrical games on the Capes Theses and Dissertations website, this research proposes 3 theatrical games to be applied and discussed in the classroom, in order to build student's knowledge about interactions intermolecular, state change and enthalpy/heat, in addition to developing important skills for the theatrical environment, such as the perception of space.

Keywords: Education. Theater. Chemistry Teaching. Theatrical Games.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	OBJETIVOS	12
2.1	OBJETIVO GERAL	12
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
3	REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1	PENSARES SOBRE TEATRO.....	13
3.1.1	FUNDAMENTANDO A TRÍADE DO TEATRO.....	13
3.1.2	PENSARES SOBRE A OBRA, EM UMA SEMANA DE APRESENTAÇÕES.....	15
3.2	JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN.....	18
3.2.1	A FORMA DE UM JOGO TEATRAL DE SPOLIN.....	20
3.2.2	A TRÍADE DOS JOGOS DE SPOLIN: ONDE, QUEM, O QUE.....	23
3.3	PENSARES SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DA FUNDAMENTAÇÃO TEATRAL.....	24
3.3.1	(RE)FUNDAMENTANDO A TRÍADE DA EDUCAÇÃO EM SALA DE AULA.....	25
3.3.2	(RE)PARAFRASEANDO MAGALDI.....	29
3.4	UMA ANÁLISE SOBRE O ARTISTA RADICANTE E A RELAÇÃO DIALOGAL ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO.....	29
4	METODOLOGIA	32
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
5.1	ARTIGO A11 – JOGOS TEATRAIS COM DROGADICTOS: UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
5.2	ARTIGO A22 – PALCO E RESILIÊNCIA: NARRATIVAS DE ARTISTAS DE TEATRO DE MOSSORÓ-RN.....	40
5.3	ARTIGO A24 – TEATRO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES.....	41

5.4	ARTIGO A5 – CIÊNCIA E ARTE: UM “ENTRE-LUGAR” NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE.....	42
5.5	ARTIGO A4 – EXPERIMENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE: MAPEANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	43
5.6	ARTIGO A6 – O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	44
5.7	JOGOS TEATRAIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS PROPOSTAS DOS ARTIGOS ANTERIORES.....	45
5.7.0	CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE OS JOGOS QUÍMIO-TEATRAIS PROPOSTOS.....	47
5.7.1	JOGO 1: MUDANÇA DE ESTADO – SOZINHO.....	49
5.7.2	JOGO 2: MUDANÇA DE ESTADO – COLETIVO.....	51
5.7.3	JOGO 3: ENTALPIA, MOVIMENTO E AUMENTO DE CALOR.....	53
5.8	UM PEQUENO ADENDO: BREVES PENSARES SOBRE A IMPROVISAÇÃO PICTÓRICA.....	55
6	(IN)CONCLUSÕES.....	57
	REFERÊNCIAS.....	58
	ANEXO A – DIGITALIZAÇÃO DA FICHA PARA JOGOS TEATRAIS DO LIVRO ‘JOGOS TEATRAIS: O FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN’ DE 2008.....	61

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir de uma inquietação sobre a leitura do livro ‘Iniciação ao teatro’ de Sábato Magaldi (1985). Ao ler sobre a conjugação da tríade teatral, que será apresentada de forma mais detalhada no decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso, cria-se uma inquietação sobre como essa mesma conjugação acontece com a educação. Para Magaldi (1985), o teatro é composto pela conjugação do texto, ator e público e, através de uma breve associação, podemos ver que a educação em sala de aula se conjuga também em um sistema de tríade: o educando, o educador e o conhecimento a ser construído em aula.

É comum o pensamento que a ciência vista na escola, traduzida em Física, Química e Biologia durante o Ensino Médio, não possui diálogos com o Teatro – com exceção de casos tecnicistas e de cunho instrumental, como o uso de maquinários para produção de elementos cênicos, como, por exemplo, gelo seco, ou roldanas que movem as cortinas em um espetáculo.

Todavia, o processo Teatral é dotado de conceitos científicos, técnicos, poéticos e filosóficos, como, o mais sutil exercício de respiração, em que podemos trabalhar com diversos conceitos e definições anatômicas acerca desse procedimento, por exemplo ao usar o livro ‘Respiração’, de Philippe-Emanuel Souchard (1989)¹, como também, indo para o parâmetro mais técnico, podemos estudar na prática a forma que a tensão corporal pode afetar o ator, inclusive o diafragma, ao nos depararmos com o capítulo VI, ‘A Descontração’(p. 226-255), de ‘A Preparação do Actor’ de Konstantin Stanislavski (2016)²; e quanto a dimensão poética e filosófica, podemos trazer o pensamento de Antonin Artaud (1987) no livro ‘O Teatro e seu Duplo’, propondo relações simbólicas entre o Teatro e situações, como a peste, por exemplo, ao dizer:

Se o teatro essencial é como a peste, não é por ser contagioso, mas sim porque, como a peste, é a revelação, a ascensão do primeiro plano, a exteriorização de um fundo de crueldade latente através do qual se localizam num indivíduo ou num povo todos as possibilidades perversas do espírito. (ARTAUD, 1987, p. 43)

¹ SOUCHARD, Philippe-Emanuel. **Respiração**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

² STANISLAVSKY, Konstantin. **A Preparação do Actor**. Lisboa: Bibliotronica Portuguesa, 2016.

E todo esse estudo sobre o Teatro, como o respirar, o ato de ensinar ao seu corpo como se movimentar em questão, além de como agir em problemáticas espontâneas, no qual os atores nem sempre tem controle, por causa da interferência externa – como erros, acidentes, ou afins – é trabalhado, de forma prática principalmente com os Jogos Teatrais, como os de Spolin, uma vez que, segundo Koudela, “Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos” (2009, p. 45).

Então se, em uma área do conhecimento artístico, há uma base de construção procedimental tão rica de bases teóricas, por que não se nutrir da mesma base procedimental para a educação? Como, por exemplo, por que não propor o diálogo dos Jogos teatrais com o ensino de Química?

Para respondermos essas problemáticas precisamos propor a relação entre o educador e o ator de teatro, utilizando de estudos acerca das perspectivas freirianas estudadas no dicionário Paulo Freire (2 ed. 2010), junto ao pensamento de Magaldi (1985), Peixoto (1980) e Bourriaud, apresentado por Fabbrini (2012). Além do mais, há uma grande carência no ensino de Química, tal que podemos citar o professor Airton Marques da Silva, em que “boa parte dos professores não procura alternar as aulas tradicionais com outras metodologias mais atraentes e eficiente” (2011, p. 8). Logo, pensar e elaborar uma abordagem artística, poderia significar uma saída desse estilo de aula, visto que:

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complemento da aprendizagem escolar, aplicando a consciência de problemas e ideias, fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2017, p. 29)

Assim, buscaríamos tornar as aulas mais atraentes de forma que permitam esse diálogo agradável que o professor Silva (2011) fala. Saindo assim da monotonia das aulas tradicionais.

Para tal, trazendo como relato o meu ensino médio, grande parte dos alunos tinham problemas com a química, por ser, segundo eles, muito abstrata. Apresentando conceitos longe da realidade visual. Logo, era difícil imaginar como os átomos regiam/interagiam entre si, quando nem mesmo podíamos usar o nosso laboratório, pois na época – por causa de um problema com a gestão de quantidade de turmas, e os horários – os materiais de laboratório

foram colocados na despensa e o laboratório em questão foi transformado em uma sala de aula. A única representação que tínhamos das reações descritas pelo professor eram desenhos no quadro e alguns slides.

Por isso, ao trazer os Jogos teatrais para ensino de química, essa pesquisa apresenta como objetivo propor uma prática de ensino, que tenha como base os Jogos Teatrais, com o intuito de tentar diminuir a distância dos átomos invisíveis e trazê-los para os corpos visíveis. Desta forma, tenta-se apresentar uma prática de ensino de química com o princípio de trabalhar o problema da abstração dos alunos do Ensino Médio. Não apenas no sentido de representação molecular, mas no sentido de estar imerso na compreensão através de uma metodologia lúdica, a qual envolverá o educando como um ser participativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Aliás, mudar o professor de um centro de informação estático e propor o diálogo, não apenas o falado, mas o corpóreo, se faz necessário para uma educação participativa, inventiva e dialógica. Para tal, essas nossas propostas de jogos tomaram como referência teórica os Jogos Teatrais de Viola Spolin, traduzidos e discutidos por Ingrid Koudela nos livros: 'Jogos teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor' (SPOLIN, 2017), 'Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin' (SPOLIN, 2008) e 'Jogos Teatrais' (KOUDELA, 2009).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL:

Identificar como os jogos teatrais se inter-relacionam com o ensino de química através dos materiais acadêmicos produzidos entre 01/01/2011 e 01/11/2021, presentes no site de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), enfatizando a importância do diálogo entre educação e teatro.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir a importância do teatro para o ensino;
- Investigar se há carência de textos acerca de jogos teatrais para o ensino de química;
- Propor jogos teatrais para o ensino de química a partir do conceito de Jogos teatrais de Viola Spolin.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 PENSARES SOBRE TEATRO

Por meio da epígrafe deste trabalho, podemos interpretar o teatro como a construção de uma história com personagens vivendo um certo espaço/tempo. Alguém representa esse personagem e outro alguém o assiste, neste sentido o teatro parte de um diálogo, no qual os atores adotam a função de narradores/mediadores entre uma história e um público.

Claro que o teatro não é puramente uma contação de história, ele se constitui de diversos signos – como o figurino, cenário, música, e afins – que são ligados à produção de significados e aguçamento dos sentidos, no qual por meio de qualquer utensílio em cena, do mais decorativo até o mais simplista, os atores – falantes, interativos ou silenciosos – adotam a função de propor uma imersão.

Para tal, os atores apresentam como função, fazer com que o público adentre naquela representação, seja ela uma peça no modelo de Stanislavski, na qual os atores se entregam à vida do personagem e envolvem o público numa catarse envolvente, como um vórtex de sentimentos e sensações, ou numa peça crítica no estilo de Bertolt Brecht, na qual os atores desenvolvem problemáticas político-sociais e que a quebra da quarta parede teatral – distanciamento ator-público – coloque o público em uma situação de reflexão, na qual o espectador adota a postura crítica ao agir como um ser intelectualmente ativo (PEIXOTO, 1980).

Neste sentido, a sensação, o sentimento, o significado, a vivência, a reflexão e o prazer, fazem parte do que é o teatro. Todavia, para que se faça uma melhor compreensão da constituição etimológica do teatro, podemos guiar nossos pensamentos para a conjugação da tríade do teatro segundo Sábado Magaldi (1985).

3.1.1 FUNDAMENTANDO A TRÍADE DO TEATRO

No teatro dramático ou declamado [...] são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade. É preciso que um ator interprete um texto para o público, ou, se quiser alterar a ordem, em função da raiz etimológica, o teatro existe quando o público vê e ouve o ator interpretar um texto. (MAGALDI, 1985, p. 8)

Fazendo uma análise deste trecho do livro ‘Iniciação ao Teatro’ de Sábato, ousamos dizer que o teatro existe quando o público desenvolve uma concepção emocional, ou racional, sobre a interpretação dos atores.

Ao olharmos criticamente sobre esse termo Texto. Para Magaldi (1985), o Texto aparece como a mensagem a ser trabalhada em cena, logo temos o Texto como todo e qualquer material em cena que tenha um significado, seja funcional ou decorativo, e como comentamos acima, existem vários elementos em cena que desencadeiam essa função – os signos supracitados. Portanto, devemos repensar no Texto como sendo a Obra, mas não no sentido de “Obra Prima”, mas sim no sentido da construção do trabalho artístico. Assim, podemos dizer que, desde aquele figurino escandaloso que os atores usam, até uma simples lona levantada, que tenham uma utilidade, seja física/mecânica ou interpretativa, fazem parte da Obra. Logo, a Obra deixa de ser apenas a mensagem a ser trabalhada, e passa a ser a forma que ela é pensada e elaborada, assim como todos os elementos que a compõem.

Sendo assim, ao pensar melhor sobre a produção dessa Obra, podemos deduzir os seguintes pontos. Primeiramente, que a produção da Obra gera novos conceitos acerca daquilo que está sendo trabalhado para os atores/autores, visto que, durante o processo de construção dessa peça, os atores/autores passam por diversos estudos, não apenas para a criação de personagem, mas também para compreender a situação em que os personagens estão envolvidos, como por exemplo, o contexto histórico-social. E no segundo plano, que os atores/autores, após se apresentarem, criam diversas novas interpretações a partir do *feedback* do público. Moldando assim a Obra e lapidando-a, fazendo com que ela produza novos sentidos.

Desse modo, podemos dizer que a Obra não é imutável, ou seja, ela não é algo fixamente acabado, estando sujeita a mudanças – e por isso, sujeita a variadas interpretações –, além do mais, quando paramos para pensar sobre o sentido de Ontologia para Freire – teoria do ser baseada na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty – citada por Romão (2010, p. 292), se “somos seres incompletos, inconclusos e inacabados”, por que nossa produção, nossa Obra, não estaria sujeita a essa incompletude?

Para compreender melhor essa relação de Obra com a mutabilidade da própria, podemos pensar em uma semana de apresentações, na qual a mesma peça está em cartaz todos os dias da semana. Deste modo colocaremos você como público e como ator da mesma peça.

3.1.2 PENSARES SOBRE A OBRA, EM UMA SEMANA DE APRESENTAÇÕES

Como público, você resolve assistir a estreia (primeira apresentação de uma peça). Com o decorrer da apresentação, você se encanta com a peça, assim, você acaba chamando seus amigos/família para assistir outro dia – o último dia da mostra, por exemplo.

Ao ir assistir o último dia da mostra, você percebe algumas mudanças sutis, porém nada que chame realmente a sua atenção, ou que faça pensar “Nossa, mudou isso daí!”. A mostra se encerra. Um semestre depois, uma nova mostra é iniciada com a mesma peça, e por você ter gostado muito de assistir, você resolve apreciar a apresentação mais uma vez, entretanto você se surpreende, pois começa a perceber mudanças na peça. Sendo, desde o acréscimo, ou ausência, de atores, adereços e cenário, até cenas modificadas, retiradas e colocadas. A peça é quase como uma nova. No fim, a mensagem/ideia da peça se mantém a mesma, porém os novos “recortes” e ajustes deixaram mais nítido a mensagem a ser trabalhada – ou não, aliás, essa relação de nitidez é relativo às interpretações de cada espectador, uma vez que, uma mudança pode funcionar para espectador X, mas tem efeito inverso para espectador Y, por exemplo.

Agora, coloquemos você como um ator do grupo, na mesma peça, nas mesmas mostras.

No primeiro dia: Em uma cena, você deveria propor que estava apenas se defendendo contra uma criatura mítica, então você saca a espada e aponta para a criatura. Isso pode ter dado a entender que investiria, logo, estaria atacando a criatura. Ou seja, o sentido de se defender não foi colocado com ênfase, tornando assim confuso de primeira mão a interpretação da espada.

No último dia: Na mesma cena, com a mesma ideia de se defender da criatura vil, você saca a espada, entretanto deixa ela próxima do seu corpo, como se estivesse esperando a criatura atacar para poder se defender. Agora, você tem uma tendência a excluir o sentido de

você está investindo e atacando a criatura, entretanto o sentido pode ainda não ser o esperado, pois pode deixar transparecer que você só está esperando uma oportunidade para matar a criatura. Ou seja, mais uma vez, não se teria o sentido esperado (apenas se defender).

Na próxima mostra: Você já troca a espada por um escudo, esperando assim que diminua esta ambiguidade.

Portanto, temos que o problema em si, não era o seu movimento/ação, mas sim o adereço – espada – que deixava a sua ação/intenção confusa, mas você, como ator participante, não percebeu inicialmente que esse era o fato. Via-se a ambiguidade do sentido, mas foi necessário propor-se a mudar, ou seja, você voltou a estudar a sua Obra, utilizando do *feedback* do público, e só assim, pôde decifrar o que estava sendo responsável por esse impasse. Modificando assim a sua Obra.

Essa confusão de sentidos é comum, e isso se dá pelo fato de sermos seres pensantes com diferentes perspectivas, e que, além disso, somos frutos da imperfeição. Logo, é notório que as nossas Obras também serão inconclusas, incompletas e inacabadas, em contrapartida, isso permite que possamos aprimorar nossas produções com base na sua execução, mesmo “falha” inicialmente. Ou seja, podemos ver, separar e trabalhar, aquilo que funciona e aquilo que não funciona. Podemos pesquisar sobre o nosso trabalho, fazendo uma desconstrução, que leva ao rearranjo da própria Obra, fazendo novas pesquisas de campo, trocando vivências, criando assim um acréscimo de conceitos acerca da temática a ser apresentada.

Deste modo, estamos buscando algo que diminua a nossa incompletude – e da nossa Obra. Logo, podemos dizer que, com essa postura, o artista, passa a (re)criar-se através das experiências e trocas culturais – valorizando as diferentes culturas, assim como é pensando por Fabbrini (2012), ao interpretar a Altermodernidade de Bourriaud, em que o Artista Radicante, é um ser que se abre ao aperfeiçoamento através do diálogo entre as diferentes culturas, permitindo um espaço de convívio entre os artistas e o público.

Assim, o artista passa a ter uma resposta para o autoaperfeiçoamento, junto a aceitação da sua Obra como inacabada, logo apta a mudanças – não apenas na parte de execução, mas também na linguagem e na forma que o material é apresentado.

Nesse sentido, para Brecht (1978), uma das dificuldades – se não a maior – da linguagem teatral, é a múltipla forma de se ver/ler um trabalho artístico e assim a criação de

diversos sentidos para uma mesma Obra. Sendo assim, é difícil chegar a um conceito único ou homogêneo sobre algo apresentado. Melucci (2005) nos guia sobre essas questões ao propor que os pesquisadores, imbuídos de interpretações de suas concepções de mundo, são tradutores de suas perceptivas para um público, logo nós, eternos pesquisadores – enquanto público, atores, autores e afins – estamos sempre traduzindo a informação que captamos para uma linguagem própria através da nossa concepção de mundo e, portanto, retraduzindo os nossos pensares para o mundo externo, seja como uma pesquisa, uma peça ou mesmo uma conversa casual entre amigos.

A partir dessa questão são geradas as ambiguidades de sentidos e significados, pois o mesmo símbolo que eu uso e entendo de uma forma, pode ser visto por um viés diferente, criando uma interpretação que tem uma forma completamente distinta do que seria proposto inicialmente. Entretanto, é um erro achar isso como algo “maléfico”, uma vez que, graças a essas divergências de formas de ver, de se construir e pensar, é permitido o gerar de debates, com o intuito de gerar diálogo entre as diferentes culturas, raízes e formas de ver, surgindo assim aprendizado.

Para que este aprendizado aconteça, muitos grupos de teatro fazem intercâmbio entre si. Procurando propor diálogo entre as suas produções artísticas. Desta forma, os grupos compartilham entre si as suas ideias, apresentando as suas Obras, debatendo sobre a construção das próprias, propondo oficinas e afins. Fazendo com que cada grupo interaja ativamente com o processo de construção da Obra do Outro, Obras estas que, como dito anteriormente, são sempre incompletas, inconclusas e inacabadas.

Através desses intercâmbios, os grupos partilham seus momentos de criações, conversando sobre o trajeto – intelectual e/ou "prático" – das suas peças. Assim, os coletivos partilham suas ideias, dificuldades, exercícios, jogos e experiências acerca do processo de desenvolvimento das suas obras.

Gostaria de levantar uma atenção especial aos jogos, uma vez que os próprios desenvolvem habilidades teatrais dos seus jogadores, principalmente trabalhando suas dificuldades individuais (KOUDELA, 2009; SPOLIN, 2017). Deste modo, quando os atores se abrem ao diálogo de seus jogos, eles apresentam quais habilidades teatrais foram mais

desenvolvidas para a criação da sua obra, ou enfatizam como algumas cenas podem ter sido desenvolvidas – ou até mesmo surgido – a partir dos jogos teatrais.

Deste modo, o jogo surge como um processo importante na construção do ator e da peça teatral. Tal que, para compreendermos melhor a importância do jogo teatral, vamos nos aprofundar no que diz Koudela (2009) e Spolin (2008, 2017) acerca dos jogos teatrais.

3.2 JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

Os jogos teatrais são uma abordagem teatral que faz parte do processo de construção da obra, apresentando destaque na sua construção inicial (dos jogos) nos grupos de teatro do improvisado (SPOLIN, 2017). Os jogos teatrais aparecem no início da década de 1960 com o livro *'Improvisation for the Theatre'*³(1963) e mais tarde apresentado de forma mais dedicada em *'Theater Game File'*⁴ (1975) (KOUDELA, 2009). Essa proposta de trabalho surge quando Viola Spolin – autora e diretora de teatro considerada por muitos como a fundadora ou a avó norte-americana do teatro improvisatório – se encontrava numa situação desafiadora de “treinar alunos (de cinco anos a adolescentes) em técnicas teatrais” (SPOLIN, 2017, p. 30). Para resolver esse problema ela desenvolve uma série de jogos, em que os alunos aperfeiçoassem as suas habilidades teatrais de maneira inconsciente (SPOLIN, 2017).

Segundo Ingrid Koudela (2009), essa abordagem de Spolin é uma consequência dos experimentos de práticas/técnicas resultantes do fenômeno do teatro de criação coletiva, intensivado pelo movimento *off-off-Broadway* nos anos de 1960 nos Estados Unidos, em que se tinha a procura por novas formas de fazer teatro. Nesse período, “muitos grupos ‘reinventaram’ o teatro e a técnica era aprendida durante os *workshops*” (KOUDELA, 2009, p. 41).

Esses jogos propostos por Viola apresentam quatro conceitos fundamentais que os definem, sendo eles o Brincar, a Liberdade, a Intuição e a Transformação.

³ SPOLIN, Viola. *Improvisation for the Theatre*. Illinois: North Western University, 1963. Traduzido ao Brasil como 'Improvisação para o Teatro'

⁴ SPOLIN, Viola. *Theater Game File*. St Louis: CEMREL, 1975. Traduzido ao Brasil como 'Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin'

No Brincar, os jogadores “desenvolvem suas habilidades”, criam “estratégias necessárias para o jogo”, trabalhando a sua “engenhosidade e inventividade” (SPOLIN, 2017, p. 30) para resolver as problemáticas propostas pelos jogos de Viola. É importante frisar que, grande parte dos jogos apresentam um forte caráter social, uma vez que, como o teatro é coletivo, a interação entre os jogadores é constante. Para tal, ao tentar atingir um objetivo de um jogo teatral cada jogador “se envolve e interage na busca de atingi-lo” (SPOLIN, 2017, p. 30).

Na Liberdade os jogadores estão colocados a contribuir de forma franca ao jogo, podendo se expressar, experimentar, e intervir de maneira livre (SPOLIN, 1998; SPOLIN, 2017). Assim os jogadores acabam por “aceitar responsabilidades para comunicar-se, ficar envolvidos, desenvolver relacionamentos e cenas teatralmente válidas” (SPOLIN, 2017, p. 31) graças a essa liberdade. Todo jogo só pode ser executado de maneira adequada se o jogador estiver à vontade, de modo a participar de forma honesta, logo, permitir essa liberdade aos jogadores, diminui qualquer tensão relativa a “uma maneira definitivamente certa de se fazer”.

Quanto a Intuição, temos o contato e a interpretação espontânea do ambiente pelo jogador, seja intelectual, físico ou até mesmo intuitivo (SPOLIN, 2017). Esse tipo de processo é muito mais intrapessoal, e acaba até mesmo sendo considerado como algo místico, como diz a autora: “o intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade, no momento que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo [...] à nossa volta” (SPOLIN, 2017, p. 31).

Já na Transformação é onde a mágica do teatro acontece. Como diz Spolin (2017), nesse conceito, os jogadores são agentes transformadores do mundo à sua volta, criando/modificando objetos e até mesmo desenvolvendo todo o cenário/ambiente à sua volta a partir de muito pouco, ou até mesmo de nada. Nesse trabalho de transformação se formam personagens, viventes de um certo lugar, usando de certas roupas e que se encontram em determinado problema.

Nesse quesito, quando os jogadores estão imersos na liberdade de forma à, espontaneamente, constroem suas narrativas – principalmente através de improvisos – cenas e adereços/figurinos podem facilmente serem criados(as) nesse processo. Como exemplo, uma zabumba pode se transformar em uma espingarda de um caçador, caixotes de madeira

que viram nuvens indicando um céu em que pássaros voam, como acontece na peça ‘Passaredo’⁵, estreada em janeiro de 2013. Peça essa em que fiz parte como ator/músico, interpretando o personagem de Luiz/Assum Preto.

Logo, quando esses quatro trabalham juntos – Brincar, Liberdade, Intuição e Transformação – o processo criativo de uma peça pode facilmente acontecer durante o jogo. Os jogadores, ao se entregarem aos jogos, podem construir cenas que estarão em um futuro espetáculo, uma futura obra.

Todavia, é importante frisar que, mesmo que os jogos teatrais sigam essa mesma base de construção, existem variações na forma em que eles são apresentados de acordo com cada livro. Deste modo, podemos discutir a forma que esses jogos são apresentados no livro ‘Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um manual para o professor’ (SPOLIN, 2017), o qual também servirá de modelo para propor os nossos jogos.

3.2.1 A FORMA DE UM JOGO TEATRAL DE SPOLIN

Normalmente, os jogos de Viola são escritos de maneira simples, de modo que é fácil a leitura e compreensão do mesmo, de maneira a ter uma execução até mesmo intuitiva de se seguir. Para se compreender melhor, podemos observar o jogo abaixo, presente no livro ‘Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um manual para o professor’ (SPOLIN, 2017):

Figura 1 – Jogo Teatral ‘Sentindo o Eu com o Eu’ de Viola Spolin
Fonte: Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. Spolin (2017).

⁵ Peça teatral produzida durante o ano de 2012 pelo Grupo Proscênio de Teatro do Sesc-Ler Surubim, escrita pelo dramaturgo Alexsandro Silva, com direção de André Chaves, com direção Musical de Tomás Brandão e Surama Ramos, e direção de Arte de Danilo Leal e Thalita Rodrigues. A peça é uma tragédia para crianças baseada nos pássaros cantados pelas músicas de Luiz Gonzaga, trazendo como enredo a migração da personagem Rosinha, amor de Luiz, que parte para o sul por causa da seca. Todavia, por causa de uma grande tristeza que afligiu Rosinha, ela se transforma em uma Asa Branca. O elenco da peça durante a estreia era composto por: Aldeny Cardoso, André Chaves, Adriele Silva, Aline Silva, Eduardo Silva, Eurípedes Júnior, Felipe Ferro, Vanessa Chagas e Wellington Fonseca.

SENTINDO O EU COM O EU ★

Objetivo: Descobrir a percepção com o corpo todo.

Foco: Na percepção da parte do todo que está sendo solicitada pela instrução.

Descrição: Os jogadores permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução.

Notas: 1. *Sentindo o Eu com o Eu* é um dos exercícios básicos de aquecimento.

2. Dê a instrução “Fique de olhos abertos!”, se necessário. Olhos fechados podem ser uma defesa.

3. Este é um ótimo exercício para relaxar e trazer novo frescor para os alunos.

Dessa forma, podemos observar que o jogo é composto por um título, que apresenta o jogo como uma “chave para rápida identificação [e] reconhecimento do jogo/exercício” (SPOLIN, 2008). Um objetivo, que determina aquilo que se deseja almejar com a execução do jogo, de modo a definir “o principal resultado que o professor ambiciona alcançar em cada jogo” (SPOLIN, 2017, p. 38). Um foco, que é o direcionamento da atenção dos jogadores, de modo a garantir um “envolvimento de todos os participantes, em todos os momentos, durante o processo do jogo” (SPOLIN, 2017, p. 38).

Uma descrição, que demonstra de forma descritiva a forma que o jogo deveria funcionar, apresentando “como jogar – regras, limites, número de jogadores [...], limites de horários etc.” (SPOLIN, 2008 p. 23). As notas aparecem como dicas e conselhos, apresentando recomendações acerca do jogo proposto, de maneira geral essas notas possuem “observações sobre como tornar o jogo mais eficiente, quais dificuldades podem surgir no jogo e como solucioná-las” (SPOLIN, 2017, p. 38). Acima das notas pode conter um tópico na parte superior chamado de ‘variação’. Este ponto (variações) apresenta propostas que alteram o funcionamento do jogo teatral, mudando a descrição e até mesmo as instruções do próprio. É possível ver um bom exemplo de variação no jogo apresentado abaixo:

Figura 2 – Jogo Teatral ‘Caminhada no Espaço: Cego’ de Viola Spolin

CAMINHADA NO ESPAÇO: CEGO

Objetivo: Desenvolver a consciência sensorial.

Foco: Movimentar-se na área de jogo de olhos vendados como se pudesse ver.

Descrição: Dois ou mais jogadores entram em acordo sobre Onde, Quem e O Que e preparam a área de jogo com adereços, peças de cenário, mesas e cadeiras reais. O Que (atividade) deve solicitar que sejam manipulados e passados muitos objetos, como um café ou chá social. Os jogadores estão com os olhos vendados e atuam no Onde, Quem, O Que como se pudessem ver.

Varição: Este jogo também pode ser jogado sem adereços pedindo que os times se movimentem através da área de jogo respeitando o espaço dos parceiros.

Notas: 1. No início, a perda de visão provoca ansiedade em alguns jogadores, que ficarão parados no mesmo lugar, imobilizados. A instrução e a utilização de um telefone como adereço ajudarão. Toque o telefone (vocalmente se necessário) chamando o jogador (pelo nome). Não há necessidade de conversar. O jogador irá compreender. Será muito divertido quando o jogador mostrar dificuldade de encontrar o telefone e colocá-lo de volta.

2. Contato por meio da manipulação de adereços reais é necessário para o sucesso desse jogo.

3. Pergunte aos alunos qual dos seus sentidos está sendo mais utilizado. Qual é o segundo em importância? Quando um dos sentidos é suprimido, isto faz alguma diferença?

Fonte: Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. Spolin (2017)

Além disso, é importante destacar que a forma que os jogos se apresentam, contém variações de acordo com o material de referência utilizado. Como exemplo temos a forma que os jogos se apresentam no livro ‘Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin’ (Spolin, 2008), presente no ANEXO A.

No fichário os jogos são apresentados na forma de ficha, diferente do modelo do livro ‘Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor’ (Spolin, 2017) que apresenta um caráter mais descritivo, apresentando mais o formato do jogo em si. No fichário, o foco do jogo é antecedido por ‘preparação’, em que são propostos aquecimentos, jogos introdutórios, requisitos de participação e afins (SPOLIN, 2008). Após a descrição do jogo, o fichário apresenta o tópico ‘instrução’ e em sequência a ‘avaliação’.

Na instrução, apresenta palavras, ou até mesmo gestos que conduzem o jogo, de maneira a “manter os jogadores com o FOCO e participando do jogo” (SPOLIN, 2008, p. 23).

A avaliação parte de questões objetivas que buscam o afastamento de julgamento e críticas pessoais, tendo ênfase na solução do problema apresentado no jogo, podendo assim avaliar os jogadores a partir de reflexões sobre as propostas de trabalhar o problema em questão (SPOLIN, 2008).

Todavia, não podemos falar dos jogos de Spolin, sem comentar sobre a sua tríade ‘Onde, Quem, O Que’.

3.2.2 A TRÍADE DOS JOGOS DE SPOLIN: ONDE, QUEM, O QUE

‘Onde, Quem, O Que’ são termos bastante presentes nos jogos de Viola. Esses termos, segundo Spolin (2008 e 2017) e Koudela (2009) são substituições dos termos específicos ‘cenário’, ‘personagens’ e ‘ação de cena’ (respectivamente). Neste quesito, podemos pensar em um local (Onde) em que uma personagem (Quem) vive a sua vida, a qual é atravessada por um problema (O Que). E então, a partir desse pensamento, o jogo cria uma dimensão mais ampla, adentrando de maneira mais fiel à transformação que os jogadores propõem ao espaço que os cerca.

Deste modo, para Koudela (2009), quando o foco de um jogo é o Onde, por exemplo, o jogo tem ênfase na caracterização do espaço, assim, “auxiliando na visualização do ambiente” (2009, p. 57), entretanto, mesmo quando temos o foco no Onde, o Quem e o O Que não são dispensados da construção cênica. Uma vez que é impossível descontextualizar um espaço de seus sujeitos transformadores (Quem), e muito menos descontextualizar a problemática apresentada em cena (O Que) com o sujeito e seu espaço/ambiente (Onde). Desta forma, uma cena sempre vai ser desenvolvida pela conjugação dessa tríade – Onde, Quem, O Que –, mesmo que o jogo de interpretação tenha foco em uma dessas dimensões, as outras sempre estarão presentes de maneira articulada ao foco.

Assim, os jogos teatrais acabam por ganhar uma enorme força dramática, principalmente quando relacionamos com o que diz Peixoto (1980) na epígrafe desse texto, pois temos a construção (no jogo) do comportamento do personagem, do personagem e da situação a ser reproduzida.

Segundo Koudela (2009), essa força dramática foi muito usada na Escola Nova para se trabalhar o Teatro com crianças, visto que poderia trazer as suas emoções – e experiências – para o jogo, favorecendo assim a espontaneidade para a execução do jogo teatral. Nesta perspectiva, podemos pensar em uma conjugação de tríade na execução do jogo, onde o professor dialoga com seu aluno (jogador) através do jogar, gerando assim aprendizado nas técnicas teatrais a serem trabalhadas ao se “resolver” o problema proposto no jogo.

Desta forma, podemos direcionar nossos pensamentos sobre a forma que professor e os alunos dialogam durante o processo de aprendizagem, debatendo com a proposta de Magaldi (1985)⁶ sobre a tríade teatral.

3.3 PENSARES SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DA FUNDAMENTAÇÃO TEATRAL

Ao analisar a educação em sala de aula, podemos observar como a sua base estrutural é constituída de forma semelhante ao teatro. Para tal, poderíamos até mesmo fazer uma substituição de termos (Ator – Professor; Público – Educando; Texto – Conteúdo), propondo assim uma “paráfrase” do texto de Magaldi (1985, p. 8), já citado acima.

‘Na educação são essenciais três elementos: o professor, o conteúdo e o educando. O fenômeno educacional não se processa, sem a conjugação dessa tríade. É preciso que um professor interprete um conteúdo para o educando, ou, se quiser alterar a ordem, em função da raiz etimológica, a educação existe quando o educando vê e ouve o professor interpretar um conteúdo.’

Porém, essa paráfrase apresenta alguns pontos incoerentes ao pensar atual sobre a educação. Tal que, para que essa sentença fosse reescrita de forma condizente aos novos vieses educacionais, em maioria freirianos, precisaríamos fazer uma análise um pouco mais delicada da sentença no lugar de uma simples associação e troca de termos, como acontece no caso acima (Ator – Professor; Público – Educando; Texto – Conteúdo).

Deste modo, para que tal paráfrase possa ser feita de maneira satisfatória, precisamos fazer uma “refundamentação” dessa tríade teatral para a educação.

⁶ Presente no ponto 3.1.1 deste texto.

3.3.1 (RE)FUNDAMENTANDO A TRÍADE DA EDUCAÇÃO EM SALA DE AULA

Para tal, é notório que a “analogia” formada no parágrafo anterior acaba não sendo precisa, visto que o texto inicial de Magaldi (1985) foi construído pensando nos termos do âmbito teatral. Todavia, se começarmos a pensar nessa questão – professor como ator, aluno como público e conteúdo como a Obra –, pensando a educação no contexto da sala de aula, podemos definir o processo educativo como uma resignificação dos conceitos a serem estudados (conteúdo como a Obra).

Logo, o professor teria como função a reconstrução daquilo que o educando tinha como base conceitual do conteúdo a ser abordado na aula. Sendo assim, ele adota uma postura similar ao de um mediador entre o conhecimento prévio do estudante e todo o conhecimento que ele, quanto profissional da área, adquiriu durante seus anos de formação acadêmica, seja inicial ou continuada, experiência e estudos. É notório que essa desconstrução se dá por um processo de quebrar alguns dogmas – que em muitos casos os alunos colocam como se o fossem imutáveis – com o intuito de desenvolver o que o estudante já conhece.

Sendo que, a interpretação gerada por nossa errônea analogia, acaba por constituir o único eixo fundamental para a educação, ou seja, nessa forma de trabalhar, o processo educativo só aconteceria exclusivamente se o professor interpretar um conteúdo para o educando. Apresentando-se de maneira similar à educação bancária criticada por Paulo Freire, em que:

De acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, [...] Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade. (SARTORI, 2010, p. 135, Grifos do autor)

Nesse caso, mesmo se o aluno apresentasse um conhecimento prévio, esse conhecimento só seria validado depois de passar pela visão do educador. Logo, teríamos uma tendência ao educador ter uma postura “de aquele que é proprietário do conhecimento”. O que acaba indo em oposição aos pensares atuais de educação, em que “a educação é também

dialógico-dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo” (ROMÃO, 2010, p. 134). Ou seja, o processo educacional se dá atualmente, por uma visão dialógica de mútuo aprendizado, tendo como principal componente estruturante o diálogo entre os saberes do educando e o conhecimento do professor – construído durante a sua formação acadêmica inicial, continuada, vivências, experiências e estudos. Penso que, nesse debate, é muito importante trazer a citação de Freire (1978) feita por Romão (2010), em que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 79 *apud* ROMÃO, 2010, p. 134).

Partindo desse pensamento de Freire (1987), apresentado e conceituado por Romão (2010), podemos analisar esse termo Conteúdo (proposto na nossa analogia). A priori, como fizemos no quesito Texto – Obra, o termo Conteúdo não é suficiente para tratar o aprendizado que está presente na educação, principalmente fora de sala de aula. Ao remeter a essa terminologia, acabamos adotando um sistema que o único preceito válido é o formalismo acadêmico. É lógico que o rigor científico é extremamente importante para a formação do estudante, mas tratar o conteúdo a ser trabalhado em sala como uma verdade absoluta, irrefutável e inquestionável, entra em contradição com a forma que a educação deveria acontecer.

Esse tratamento acaba criando uma ideia de posse do conhecimento, em que aquele que não tem o conhecimento científico sistemático, não tem direito de expor as suas vivências, curiosidades e questionamentos. Portanto, como é dito anteriormente por Sartori (2010) ao falar da educação bancária – que é posta sob suspeita por Freire –, se teria um sistema educacional voltado a essa prática (bancária), e tal modelo “subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo” (SARTORI, 2010, p. 135).

Logo, devemos pensar que a educação se trata de uma relação de dialogicidade, tal como diz Zitkoski ao conceituar sobre diálogo/dialogicidade em Paulo Freire, em que “nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver” (2010, p. 117). Para tal, tanto o educador como os educandos participam de uma troca mútua de conhecimentos, saberes, experiências, vivências e questionamentos.

O professor acaba adotando uma função de “reagente intermediário” entre os conhecimentos construídos durante a sua formação – inicial ou continuada, pesquisa, e assim por diante – e os conhecimentos prévios dos alunos, bem como questionamentos e curiosidades, que podem acontecer em sala de aula por todos os lados dessa troca de informações intercultural. Para tal, o termo mais adequado vem de um pensamento relativo à citação de Melucci (2005), presente no começo deste tópico, junto ao pensamento de Moraes:

Pesquisar é envolver-se em um processo. É ato dinâmico de questionamento de conhecimentos existentes, visando a novas formas de expressá-los, novos modos de compreendê-los [...] Toda pesquisa é processo produtivo nunca acabado, em que conhecimentos existentes são questionados e constantemente superados. Pesquisar é um processo recursivo, em múltiplos ciclos, em que a cada volta se atingem novos conhecimentos. (MORAES, 2012, p. 33)

Então, como na educação em sala de aula, o aprendizado parte de todo um processo dinâmico de questionamentos sobre a realidade e que está em uma constante busca, se não eterna, por uma reconstrução da forma de ver a realidade. Isto acaba convergindo com o que Moraes diz sobre o que é pesquisar. Logo, podemos considerar, como o processo educacional em sala de aula é tão próximo ao ato de pesquisar, que, em vez de Conteúdo, o ato de convergir e traduzir dos saberes é o que mantém a ligação entre os educandos e o educador. Ou seja, o convergir e traduzir dos saberes, é a força motriz para a educação em sala de aula, assim como a Obra, e as suas múltiplas interpretações, é a força motriz para o fenômeno teatral.

É importante lembrar das palavras de Brandão (1981), em que a educação não ocorre apenas em sala de aula, em que o viver em si é um processo de aprendizagem contínua, onde “o impulso que leva o ser humano à educação é ontológico, ou seja, decorre de sua própria natureza” (ROMÃO, 2010, p. 133). Logo, deduzir que a educação só acontece com a conjugação da tríade: Educando – Professor – Conteúdo, é, no mínimo, aplicar uma visão antiquada e ultrapassada da educação.

Quanto à educação em sala de aula, o professor é de extrema importância, pois, em sala, adquire essa função de catalisador, acelerando e possibilitando o aprendizado dos conhecimentos acadêmicos/científicos/filosóficos/artísticos, com um nível maior de complexidade às diversas fontes de leitura – uma vez que existem muitas fontes de

informações não confiáveis. Em contrapartida, é muito importante que não se confunda a função de Mediador, uma vez que, muitos acabam por dedicar essa função única e exclusivamente ao educador, pois o próprio seria o detentor do conhecimento científico. Entretanto, essa afirmação está longe de ser verdadeira para Freire.

Quando pensamos no quesito da diferença entre o conhecimento gerado a partir da vivência do estudante, e o conhecimento científico do professor, o educador acaba por ter essa função de mediar esses conhecimentos e estreitar a distância entre esses saberes, porém o educando que acaba por escolher quais serão os conhecimentos, experiências e questionamentos que ele julga ter relação com o assunto central da sala de aula. Logo, o aluno que acaba por ter essa função de Mediador perante o seu próprio aprendizado, assim como diz Romão (2010, p. 133) ao falar de Educação na perspectiva freiriana, “ao contrário da ‘educação bancária’, o(a) educador(a) não é a mediação entre o conhecimento e o(a) educando(a), porque nela, quem faz a mediação – no sentido da transformação do imediato em mediato – é o(a) próprio(a) educando(a)”. Ou seja, por mais que o professor seja essa ponte entre os diversos tipos de saberes, como a educação parte de um princípio dialógico, o educando sempre será o mediador, pois ele sempre será o responsável por aquilo que ele escolhe aprender.

Contudo, ao olharmos o coletivo, um professor pode e deve fazer a transição entre os pontos apresentados pelos alunos, conduzindo de uma maneira aberta o andamento do diálogo em sala, assim como um ator de rua muda a sua encenação de acordo com a situação.

Quando paramos para pensar nesse tópico, vemos que o professor adota uma função de Mediador perante o andamento da aula, mas não necessariamente sobre o aprendizado do estudante. Analisando como um todo, tanto o andamento da aula, quanto o aprendizado do educando, temos que a mediação funciona de forma flutuante, ela parte do educador ao reger o andamento de uma aula, mas no essencial, no aprendizado, a mediação parte da forma que o aluno se dispõe a fazer parte da aula. Essa relação é muito similar a um ponto importante do corpo teatral, o diretor. A mesma relação que um diretor tem com um ator, em que, por mais que ele disponha de recursos, o ator é quem determinará a execução da performance.

3.3.2 (RE)PARAFRASEANDO MAGALDI:

Com os pontos colocados acima, podemos refazer aquela paráfrase do texto de Magaldi (1985) – que foi construída apenas assimilando e substituindo termos – da seguinte forma:

‘Na educação em sala de aula são essenciais três elementos: o educador, o convergir e traduzir dos saberes e os educandos. O fenômeno educacional, no ambiente escolar, não se processa, sem a relação dialógica dessa tríade. É preciso que o educador e os educandos reinterpretem, através de diálogo e debates, os conhecimentos construídos a partir de suas vivências, experiências, estudos, formações, seja acadêmica ou cultural, ou, se quiser alterar a ordem, a educação em sala existe quando o educando, em diálogo com o educador, reinterpreta mutuamente a realidade vivida, de forma que a própria faça sentido perante os múltiplos campos de conhecimentos existentes.’

3.4 UMA ANÁLISE SOBRE O ARTISTA RADICANTE E A RELAÇÃO DIALOGAL ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO

Quando vamos para a prática, a forma que essa relação dialética se aplica – entre educando e educador – apresenta algumas problemáticas. Inicialmente, uma grande questão se apresenta de forma gritante: “Como?”. Para tal, os professores poderiam adotar uma postura muito similar aos atores no decorrer da construção – e continuação – de uma peça (Obra). Nesse processo, um ator adota uma postura de pesquisador, coletando informações sobre aquilo que vai ser trabalhado. Claro que, junto a essa pesquisa teatral, também estão presentes estudos sobre a forma que esse trabalho será executado, além de criar aberturas para que esse trabalho possa ser modificado, repensado e reconstruído, assim como é falado anteriormente no debate acerca da Obra.

Assim, os atores se baseiam em conhecer diferentes culturas, formas de ver e fazer uma peça, consumo de materiais artísticos sobre a temática a ser trabalhada, montagem de esquetes, ensaios, performances e similares. Para tal os atores se colocam em uma posição de público crítico, abrindo as suas mentes para mais aprendizado acerca daquilo que planeja ser trabalhado. Logo, esses artistas se permitem mudar ao entrar em contato com as diferentes

culturas que os cercam. Para nos fundamentar podemos citar Ricardo Nascimento Fabbrini, ao falar da Altermodernidade de Bourriaud:

Seria o artista [radicante] que, sem calcinar suas primeiras raízes, se abriria ao longo de sua trajetória a sucessivos replantios, os quais frutificariam de acordo com o solo que os acolhesse. Essa "aclimatação" consistiria de "traduções culturais" ou "laboratórios de identidades", [...], ou seja, lugares em que o artista e o público compartilhariam, durante certo tempo, "novos modos possíveis de habitar" o "mundo existente"[...]. (FABBRINI, 2012, Grifos do autor)

E como podemos ver na citação acima, o Artista Radicante é uma consequência da porosidade das fronteiras, causadas pela modernidade e o avanço da humanidade. Esse Artista está adepto a sucessivas mudanças na sua forma de pensar, permitindo assim, que ele faça o diálogo com o seu meio através de novas perspectivas. Ou seja, através da sua Obra, aperfeiçoada pelos replantios feitos durante a sua trajetória, os atores conseguem recodificar de forma mais clara a mensagem que, inicialmente, queria ser comunicada ao seu público-alvo.

Já, durante o processo de formação acadêmica, o educador constrói diversos conceitos acerca da educação – e da sua matéria específica, caso o tenha – através de todo estudo e pesquisa acadêmica. Todavia grande parte do aprendizado sobre o ensinar se faz na práxis em sala. Para que tal aprendizado seja efetivo, o próprio professor precisa pensar nas metodologias como algo não absoluto, logo, como algo que, assim como ele, incompleto, inconcluso, inacabado e sujeito a sofrer mudanças de acordo com o meio em que serão aplicadas.

Além do mais, quando o professor se nutre dos diversos ensinamentos acadêmicos e experiências de vida, junto com a vivências em sala, lembrando sempre do diálogo do professor com a porosidade das fronteiras das relações humanas – assim como o Artista Radicante de Bourriaud – e buscando novas práticas, experiências e saberes, para assim ele criar para si a sua própria metodologia de ensino, ainda sujeita à mudanças, pois, mesmo com todo esse estudo, ela ainda será incompleta, inconclusa e inacabada, pela perspectiva Ontológica freiriana de Romão (2010).

Assim, o professor apresenta, de maneira predeterminada, as premissas em que ele tende a usar ao planejar o conduzir das relações dialógicas entre o educando e a si mesmo como educador. Contudo, nenhum aluno se porta do mesmo jeito, logo, nenhuma turma

aprenderá com a mesma eficácia usando a mesma metodologia da turma anterior. O molde pode ser o mesmo, mas, se o professor não repensar suas formas de fazer, ou seja, produzir um planejar que seja maleável e que, logicamente, permita-se aperfeiçoar durante o processo de aprendizagem mútua no processo educacional – assim como a construção da Obra de um ator de teatro – a construção do aprendizado a longo prazo, muito provavelmente, será comprometida.

Assim como o ator que se propõe a ser público crítico pelo bem da construção de sua Obra, e da sua formação enquanto ser humano, o educador deve se propor a ser educando e aprender com novas formas de pensar sobre a sua prática. E, como o Artista Radicante de Bourriaud (2009), o educador deve fertilizar-se com os sucessivos replantios, possibilitados pela porosidade das fronteiras das diferentes culturas, para que consiga aprimorar sua prática pedagógica, e assim, compartilhar novas formas de ver a realidade com os seus educandos. Portanto, a práxis – relação teoria e prática – do educador deve estar sempre adepta a mudanças, convergindo, constantemente, a teoria acadêmica, as experiências vividas em sala de aula e as relações multiculturais que cercam a comunidade.

Assim, esse trabalho busca estudar as metodologias já aplicadas/pensadas sobre o ensino e o teatro, presentes no portal da Capes nos últimos 10 anos, e com isso apresentar os pensares dos autores sobre esse tipo de prática (arte-ensino), trazendo novas propostas para o ensino de química com os jogos teatrais.

4 METODOLOGIA

A seguinte pesquisa de cunho bibliográfico utilizou do portal de Teses e Dissertações da CAPES para identificar como o ensino de química se inter-relaciona com os jogos teatrais, por meio de um levantamento dos artigos presentes na plataforma. Para tal, usou-se da ferramenta ‘Busca Avançada’ do site de periódicos da Capes⁷, utilizando das palavras chaves: Ensino de Química e Jogos Teatrais; buscando os textos publicados entre o começo 2011 e final de 2021.

Desta forma, foi estudado cada artigo encontrado, de modo a separar qualitativamente os textos pela similaridade com os temas abordados neste trabalho. Para tal, os artigos foram organizados em um quadro, identificando o artigo e a temática que trabalha, como no modelo abaixo:

QUADRO 2 – Quadro modelo de identificação dos artigos.

Numeração do Artigo	Referência	Temática do Artigo
AX		

Fonte: Compilado do Autor.

Assim, os artigos que obtiveram a maior compatibilidade foram lidos e discutidos adiante. Os critérios estabelecidos para definir a compatibilidade dos artigos foram:

1. Propostas sobre o Teatro/Jogos Teatrais;
2. Propostas que abordam o Ensino;
3. Propostas que abordam o Ensino de Química;
4. Propostas que abordam o Ensino relacionados com Teatro/Jogos Teatrais;
5. Propostas que abordam o Ensino de Química com Teatro/Jogos Teatrais;

⁷ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>

Com isso, buscamos afunilar os resultados encontrados, permitindo uma maior precisão com os temas deste trabalho. Para que isso fosse possível, partimos do Macro (Teatro e Ensino) até o específico (Ensino de Química-Jogos Teatrais).

Após o levantamento inicial, os textos foram classificados, através da compatibilidade, em um quadro pela ordem determinada acima. Os artigos foram organizados através da seguinte estrutura, de forma que quanto mais abaixo estiver no quadro, tende a apresentar uma maior relação entre o artigo e este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

QUADRO 1 – Quadro modelo de compatibilidade com o tema desta pesquisa.

Numeração dos Artigos:	Proximidade com a pesquisa:
	I- Estes artigos não contêm a relação com ensino química e/ou teatro/jogos teatrais.
	II- Estes artigos contêm relação com teatro/jogos teatrais.
	III- Estes artigos contêm relação com educação, mas não de química, ou teatro/jogos teatrais.
	VI- Estes artigos contêm relação com ensino de química, mas não teatro/jogos teatrais.
	V- Estes artigos contêm relação com teatro/jogos teatrais e educação, mas não de química.
	VI- Estes artigos contêm relação entre ensino de química e Teatro/jogos teatrais.

Fonte: Compilado do Autor.

Os artigos que obtiveram as classificações ‘V’ e ‘VI’ do quadro foram discutidos qualitativamente, servindo como base de discussões para os resultados deste trabalho de pesquisa. Para tal, foi analisado o modo que os autores propõem o diálogo entre esses dois campos de conhecimento (Teatro x Química), buscando na fala dos autores a afirmação da importância do diálogo entre o ensino e os jogos teatrais/teatro. A partir desta leitura, os

artigos foram apresentados nos resultados em tópicos, seguindo uma sequência do mais afastado da temática da pesquisa ao mais próximo.

A partir do que foi encontrado na literatura sobre a temática, foram propostos 3 jogos teatrais para o ensino de química, com o princípio de desenvolver propostas de ensino baseado no pensamento dos autores. Os jogos são baseados no sistema de Viola Spolin, supracitado no referencial teórico deste trabalho, buscando apresentar uma relação irma entre Ciência (química) e Arte (teatro), adotando o pensamento de Deleuze e Guattari no livro ‘O que é a Filosofia?’ (2016), em que Arte, Ciência e Filosofia são três grandes campos de conhecimentos, e não existe uma ideia de “superioridade” entre eles, todos os campos dialogam irmanamente entre si.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do resultado da ferramenta ‘Busca Avançada’, ao utilizar as palavras-chave Ensino de Química e Jogos Teatrais, foram encontradas 27 correspondências no site de periódicos da CAPES. Estas correspondências são referentes a 26 artigos distintos – e 1 repetido –, publicados no período de 01/01/2011 até 01/11/2021. Tais artigos podem ser organizados da seguinte maneira de acordo a temática de cada artigo:

QUADRO 3 – Quadro de identificação dos artigos.

Numeração do Artigo:	Referência	Temática do Artigo
A1	SHAW, Gisele Soares Lemos. Os modelos didáticos de licenciandos em ciências da natureza no estágio e as imbricações com suas concepções de natureza da ciência. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias , Universidad Distrital Francisco José de Caldas, v. 13, n. 2, p. 218-235, jul./dec. 2018.	Formação de professores de ciência da natureza e modelos didáticos.
A2	DORNELES, Aline Machado; GALIAZZI, Maria do Carmo. Que roda é que se conta? A escrita narrativa na formação permanente. Revista Brasileira de Pós-Graduação , v. 8, n. 2, 31 mar. 2012.	Formação de professores e contação de histórias.
A3	LARANJEIRA; Carolina Dias. Os Estados Tônicos como Fundamento dos Estados Corporais em Diálogo com um Processo Criativo em Dança. Revista Brasileira de Estudos da Presença , Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 596-621, set./dez. 2015.	Dança popular (Cavalo Marinho), gesto e percepção.
A4	SOARES, Amanda Nathale; GAZZINELLI, Maria Flávia; SOUZA, Vânia de. Experimentações de educação e saúde: mapeando a produção de sentidos na pós-graduação em Enfermagem. Interface: comunicação, saúde, educação , Botucatu, v. 24, p. 1-22 2020.	Formação de profissionais de enfermagem e Teatro (Augusto Boal)
A5	FIGUEIRA-OLIVEIRA, Denise; RODRIGUEZ, Lucia De La Rocque; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Ciência e arte: um “entre-lugar” no Programa de Pós- Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Revista Brasileira de Pós-Graduação , v. 9, n. 17, p. 541-567, 31 jul. 2012.	Ensino de Biociências e arte
A6	JACINTO JUNIOR, Silvio Gentil; LUCENA, Eliseu Marlônio Pereira de; ALVES, Daniela Ribeiro; MORAIS, Selene Maia de. O ensino de Ciências Naturais na educação básica por meio de atividades lúdicas: Uma revisão da literatura. Research, Society and Development , v. 10, n. 6, p. e16110614643, 2021.	Ensino de Química, Física e Matemática e Arte.

A7	REZENDE, Felipe Augusto de Melo. Jogos no ensino de Química : um estudo sobre a presença/ausência de teorias de ensino e aprendizagem à luz do V epistemológico de Gowin. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.	Ensino de química e jogos.
A8	LIMA, Gislaine Rocha de; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A formação docente e o pibid-subprojeto de biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada. HOLOS , Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Ano 34, v. 2, p. 318-332, 2018.	Formação de professores de Biologia.
A9	ATTISANI; Antonio. O Século de Jerzy Grotowsk. Revista Brasileira de Estudos da Presença , Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-38, jan./abr. 2013.	Legado de Grotowski
A10	SILVA, Ana Carolina Rosa da; LACERDA, Paloma Lopes de; CLEOPHAS, Mariadas Graças. Jogar e compreender a química: ressignificando um jogo tradicional em didático. Revista de Educação em Ciências e Matemáticas , Amazônia, v. 13, p. 132-150, 2017.	Ensino de química e jogo didático.
A11	CORREIA, Sara Noêmia Cavalcanti; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Jogos Teatrais com Drogadictos: uma investigação-ação na educação física. Movimento : Revista de educação física da UFRGS, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 917-930, jul./set. 2018.	Jogos teatrais e educação física.
A12	CAMELO, André Luiz Camela; MAZZETTO, Selma Elaine; VASCONCELOS, Pedro Hermano Menezes de. Uso de Mecanismo Dinâmico e Interativo no Ensino de Química: Um Relato de Sala de Aula. HOLOS , Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Ano 32, v. 3, p. 132-136, 2016.	Ensino de química e o lúdico (jogo).
A13	BENETTI, Djeison; SANTOS, Vinicius Machado Pereira dos; SOUZA, Aldi Nestor de. Matemática e Surrealismo. Bolema : Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), v. 33, n. 64, p. 854-870, ago. 2019	Matemática e a Escola de Frankfurt a partir do surrealismo.
A14	ANDRÉS, Artur; BORÉM, Fausto. O grupo UAKTI: três décadas de música instrumental e de novos instrumentos musicais acústicos. Per Musi , Belo Horizonte, n.23, p.170-184, jan./jul. 2011.	Música.
A15	RAICIK, Anabel Cardoso. Galvani, Volta e os experimentos cruciais: a emblemática controvérsia da eletricidade animal. Ienci : Investigações em Ensino de Ciências, v. 25, n. 1, p. 358-383, abr. 2020	Experimentos com animais e ensino de ciências.
A16	UCHÔA, Fábio Raddi. O Seminário de Cinema do MASP e a produção documental de Ozualdo Candeias (1955-66). Revista Famecos : mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p.	Indústrias cinematográficas dos anos

	ID23234, mar. 2017.	1950.
A17	CARPINTERO, John Alexis Rengifo; CAICEDO, Carmen Helena Díaz. A qualidade da educação na Colômbia. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 326-339, abr./jun. 2019.	Problemas da política administrativa da Educação Colombiana.
A18	MENEZES, Cristiane Torres Guimarães; SILVA JUNIOR, Edvaldo Xavier da; CERQUEIRA, Gilberto Santos. Percepção de discentes frente ao uso de roteiros de estudo em aulas práticas de neuroanatomia. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2244-2259, out./dez. 2019.	Formação de fisioterapeutas.
A19	SOEIRO, Teresa. Galiza no Porto: evocação da Semana Cultural Galega de 1935. Portvgalia : Nova Série, Porto, v. 37, p. 89-129, 2016.	Semana Cultural Galega de 1935.
A20	PRATES, Fernanda Ramos Oliveira; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Práticas escolanovistas no ensino primário: uma análise a partir de Imagens fotográficas do grupo escolar Lauro Müller (1946-1947). Cadernos de História da Educação , Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 187-208, jan./abr. 2015.	Práticas escolanovistas no ensino primário.
A21	LUTINSKI, Junir Antonio; RAMOS, Jaciele Tauana; QUADROS, Suiane Oliveira de; SÁ, Clodoaldo Antônio de. Oficinas educativas como estratégia pedagógica para crianças e adolescentes a prevenção à dengue, febre chikungunya e zika vírus em Chapecó, SC. HOLOS , Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Ano 37, v. 1, p. e6181, 2021.	Teatro de fantoches e prevenção à doenças.
A22	SOUZA, Francisco das Chagas Silva; PONTES, Joriana de Freitas; MOURA, Gláucia Alves de. Palco e resiliência: narrativas de artistas de teatro de Mossoró-RN. Educação & Formação , Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 138-152, maio/ago. 2018.	Teatro, resiliência e formação humana.
A23	HADERCHPEK, Robson Carlos. O ATOR, o Corpo Quântico e o Inconsciente Coletivo. MORINGA - Artes do Espetáculo, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 119-135, jan./jun. 2015.	Física quântica e teatro.
A24	CINTRA, Simone; ALBANO, Ana Angélica. TeaTro na formação do educador da infância: experiências e possibilidades. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 35, p. 111-124, set./dez. 2014.	Formação do pedagogo, teatro (e jogos teatrais).
A25	CÔRTEZ, Micael. Portas EntreAbertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade – para além do espetáculo... Revista Brasileira de Estudos da Presença , Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 351-376, maio/ago. 2014.	Teatro (e jogos teatrais) e educação de presidiários.
A26	MOSTAÇO, Edécio. Enegrecer, sabotar a memória. MORINGA - Artes do Espetáculo, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 199-209, jan./jun.	Memória do racismo no Brasil e teatro.

	2020.	
--	-------	--

Fonte: Compilado do Autor.

Visto estas classificações, podemos organizar estes artigos a partir dos critérios estabelecidos na Metodologia deste trabalho. Logo, usando dos critérios de compatibilidade e colocando os artigos lidos em quadro, temos:

QUADRO 4 – Quadro de compatibilidade com o tema desta pesquisa.

Numeração dos Artigos:	Proximidade com a pesquisa:
A3; A14; A16; A19;	I- Estes artigos não contêm a relação com ensino química e/ou teatro/jogos teatrais.
A26; A9; A23; A25; A26	II- Estes artigos contêm relação com teatro/jogos teatrais, mas não educação/ensino de química.
A2; A8; A13; A15; A17; A18; A20	III- Estes artigos contêm relação sobre educação, mas não de química, ou teatro/jogos teatrais
A1; A7; A10; A12; A21;	IV- Estes artigos contêm relação a sobre ensino de química, mas não teatro/jogos teatrais
A4; A5; A11; A22; A24;	V- Estes artigos contêm relação a sobre teatro/jogos teatrais e educação, mas não de ensino química
A6;	VI- Estes artigos contêm relação a sobre ensino de química e Teatro/jogos teatrais

Fonte: Compilado do Autor.

Deste modo, podemos focar nossa análise nos 6 artigos presentes na classificação V e VI, visto que se assemelham mais com nossa linha de pesquisa. Pensando na temática destes trabalhos (Ensino de Química e Jogos Teatrais) como um círculo, poderíamos definir os artigos aqui listados como pontos em um plano. Quanto mais próximos da temática deste trabalho, mais próximo do centro estariam os pontos destes artigos. Da mesma forma que, quanto mais distante da temática, mais longe estariam esses pontos, a ponto de nem mesmo fazer parte do círculo da pesquisa. Nesta perceptiva, abaixo vamos discutir os 6 artigos que estariam dentro do círculo, iniciando pelos mais afastados do centro – mais distantes da temática da pesquisa – (A11; A22; A24 e A5), aos mais próximos (A4 e A6).

Inicialmente, os quatro primeiros artigos (A11; A22; A24 e A5) relatam a importância do teatro para a formação humana, apresentando os jogos teatrais como um meio de desenvolver nos jogadores habilidades mais dialógicas, como a resiliência (A22), a comunicação e a colaboração (A24 e A5), autorreflexão (A11 e A22) e interpretação do mundo que os cerca (A22 e A5).

Já os 2 últimos artigos (A4 e A6), apresentam a importância dos jogos teatrais e do teatro para a formação do estudante em função do conteúdo. Todavia, mesmo demonstrando maior foco no conteúdo, o artigo A4 também aponta a importância da autorreflexão possibilitada pelo jogo.

5.1 ARTIGO A11 – JOGOS TEATRAIS COM DROGADICTOS: UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O artigo A11 propõe os jogos teatrais de Spolin como uma forma de manifestação (comunicativa) de usuários de drogas que fazem parte da CT Padre Ibiapina, buscando “investigar e descrever os significados relacionados ao Bem-estar Subjetivo relatados [...] dentro de um contexto de aula semiotizada” (CORREIA; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 920).

Para tal, os autores desenvolveram 4 aulas, divididas em 3 fases (Sentir, Reagir e Refletir), aplicando 5 jogos teatrais. Esses jogos foram aplicados de modo que construíam gradativamente, nos jogadores, técnicas teatrais, como “aprendizagem de personagem”, “desenvolvimento de cena”, “ações físicas em um tempo e lugar dentro de uma dinâmica fictícia” e “criação de cenas integradas com os demais elementos cênicos” (CORREIA; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 921), com objetivo dos jogadores refletirem sobre si.

E através do diálogo com os praticantes, os autores conseguem captar a forma que os jogadores se sentem, buscando as opiniões sobre a forma que o jogo mexeu com eles. E, a partir desse resultado, Correia e Gomes-da-Silva (2018, p. 925) afirma que:

[...] o jogo pode surgir como uma possibilidade de provocar emoções que venham a produzir significados de sensação de amparo e diminuição da ansiedade, contribuindo para a formação de vínculos socioafetivos, produzindo sentimentos, mesmo que temporários, de liberdade, alegria, vinculação, felicidade e bem-estar.

De modo que, ao apresentar as emoções que os seus avaliados sentem durante o jogo, tais como o bem-estar, a alegria, a felicidade, o sentir-se vinculado ao grupo, e até mesmo raiva, timidez e inibição; os autores propõem que essas emoções são resultados de uma autorreflexão sobre o trabalho construído, por mais negativas que sejam as emoções, todas elas estão “evidenciando mais um estado de autocritica e reflexão com relação à escolha de ações e colaborações expressadas no jogo” (CORREIA; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 925).

Assim, podemos ver que os jogos de Spolin, ao abrir o grupo a discussão por causa da forma colaborativa que os jogos são executados, trazem à cena os próprios jogadores. Deste modo, ao trabalhar com jogos teatrais, o educador poderá ler seus alunos, vê-los por uma perceptiva humana, e compreender a forma que eles pensam através da maneira que eles “solucionam” o problema do jogo teatral.

5.2 ARTIGO A22 – PALCO E RESILIÊNCIA: NARRATIVAS DE ARTISTAS DE TEATRO DE MOSSORÓ-RN

Este artigo coloca em cena a importância do teatro para o desenvolvimento de habilidades interpessoais (como a resiliência). Utilizando de relatos sobre a vida artística dos atores da cidade de Mossoró (RN) – desde de como começaram, até como era sua vida antes do teatro –, os autores identificam que muitos alunos buscam no teatro “caminhos para se libertar dos fantasmas e dos traumas adquiridos por circunstâncias adversas de uma vida inserida na vulnerabilidade social ou dentro de um ambiente coercitivo” (SOUZA *et al*, 2018, p. 144).

Através dos dados obtidos, os autores afirmam a importância do teatro na escola – por ser uma instituição social que pode ajuda os alunos a conseguirem auxílio na relação deles com as suas “feridas” (traumas) (SOUZA *et al*, 2018) –, visto que o contato dos artistas entrevistados com o teatro “trouxe aos envolvidos o amadurecimento dessas habilidades [interpessoais], levando-os à auto-análise e à capacidade criativa de solucionar ou conviver com os seus conflitos” (SOUZA *et al*, 2018, p. 151)

Logo, a partir deste artigo, podemos pensar na importância do teatro para a formação humana para além das escolas como um local de ensino de, única e exclusivamente, matérias específicas como matemática, física ou química. Desenvolvendo as habilidades interpessoais e comunicativas dos alunos, além de possibilitar que eles interajam com o mundo a sua frente (representado em cena), bem como diz Spolin (1998, 2017) ao falar de interação nos jogos teatrais. Neste caso, a escola cumpriria a função social de formar seres humanos que saibam olhar para si mesmos, que possam destrinchar o mundo, e que compreendam a importância da arte na vida (REVERBEL, 1989, p. 22 *apud* SOUZA *et al*, 2018).

5.3 ARTIGO A24 – TEATRO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Neste artigo, as autoras propõem jogos teatrais como metodologias para aproximar estudantes do curso de pedagogia da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) com a linguagem teatral, possibilitando o encontro entre as discentes junto ao pensamento criativo e da sua importância para o educador (CINTRA; ALBANO, 2014).

Para que tal aprendizado aconteça, são ministrados 4 encontros. O primeiro encontro, com o intuito de explicar o funcionamento da atividade proposta, bem como deixar acordado as regras necessárias para o desenvolvimento dos jogos. Os três encontros subsequentes, são baseados na realização de jogos teatrais com o intuito de aproximar os jogadores (gradativamente) com o fazer teatral.

Deste modo, as autoras colocam os seus alunos para vivenciar e sentir-se como crianças em uma estreia de peça escolar, sentindo as diversas emoções (confusas e até mesmos conflitantes) durante uma estreia de uma peça, pela perspectiva de “estar em cena” de Alexandre Mate (2004, p. 110 *apud* CINTRA; ALBANO, 2014, p. 121):

Você já reparou como ficam os alunos em dia de apresentação de uma peça montada na escola? Nervosos e ansiosos, não é? Parecem “feixes quase indecifráveis de sentimentos”. Confusos, eles misturam o medo e o entusiasmo; a dor e a alegria; ficam destemidos e se aproximam do arrebatamento.

As autoras buscam aproximar o educador da infância com a criança, fazendo este encontro por intermédio da arte, uma vez que, “interessadas em brinquedos e bonecas,

atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados” (KRAMER, 2007, p. 16 *apud* CINTRA; ALBANO, 2014, p. 122). E assim, com a aproximação do educador com o aluno, podemos propiciar um maior diálogo, desenvolvendo meios para favorecer a educação, “sem que, para isso, seja necessário descaracterizar as práticas artísticas empregadas, perdendo em essência e vigor com o propósito de torná-las mais palatáveis em nome de uma pedagogização da arte” (CINTRA; ALBANO, 2014, p. 122).

5.4 ARTIGO A5 – CIÊNCIA E ARTE: UM “ENTRE-LUGAR” NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

Em um primeiro momento, este artigo faz um levantamento bibliográfico entre as teses e dissertações publicadas entre 2004 e 2009 no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz. Esta pesquisa apresenta como objetivo analisar os possíveis diálogos entre esses dois campos de conhecimento (Ciência e Arte) (FIGUEIRA-OLIVEIRA; RODRIGUEZ; MEIRELLES, 2012).

A partir dessa pesquisa, os autores obtiveram 7 dissertações ligadas a Ciência e Arte. Dentre elas: 6 referiam-se às artes plásticas⁸, quadrinhos e cinema, enquanto que apenas 1 referiu-se sobre teatro.

Esta dissertação sobre teatro e ciências, intitulada ‘Oficinas teatrais: estratégia educativa para o diagnóstico de concepções e problemas sobre a prevenção da dengue’, propunha breves encenações a partir da realidade dos participantes, colocando em diálogo “concepções de diferentes profissionais envolvidos na prevenção da Dengue”, visto que a linguagem teatral tem a capacidade de “estabelecer relação com a inventividade da ciência, estimular a colaboração entre as partes e provocar a ação espontânea dos participantes” (FIGUEIRA-OLIVEIRA, 2006, p. 13 *apud* FIGUEIRA-OLIVEIRA; RODRIGUEZ; MEIRELLES, 2012, p. 555).

⁸ Atualmente trabalhada como ‘Artes Visuais’.

Com isso, os autores defendem que as breves encenações realizadas conseguiram desenvolver uma proximidade da realidade de cada “ator”, possibilitando um novo olhar sobre a saúde, uma vez que o teatro “rompeu com a rotina de discussão de temáticas de saúde e criou a possibilidade de um olhar estético mais livre de determinações de ordem cognitivas, biológicas e até morais” (FIGUEIRA-OLIVEIRA; RODRIGUEZ; MEIRELLES, 2012, p. 555).

É importante frisar que, estes fatores dialógicos que trabalham o emocional, favorecem o aprendizado por desenvolver novas formas de se interpretar o mundo existente. Tal que segundo os autores, desenvolver a leitura de imagem, a observação e expressões corporais, evoluem a compreensão de mundo por “apresentar experiências de forma distinta da tradicional, exercitar a mente humana em sua possibilidade lógica e sensível, simultaneamente” (FIGUEIRA-OLIVEIRA; RODRIGUEZ; MEIRELLES, 2012, p. 560).

5.5 ARTIGO A4 – EXPERIMENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE: MAPEANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Este artigo (A4) dialoga de maneira interessante com a proposta deste TCC, mesmo sendo um artigo muito direcionado à formação dos pós-graduandos em enfermagem. Pois, na segunda experimentação proposta, os autores colocam em diálogo o teatro do oprimido de Augusto Boal, com práticas de ensino acerca de saúde – a partir de um jogo teatral propondo “esculturas humanas” sobre a condição do corpo de um ser (doente, dormindo, meditando).

E através dos resultados dos alunos, os autores observam os questionamentos que os próprios apresentam durante a execução da “experiência”, de modo que:

[...] a experimentação do teatro-imagem e o diálogo construído entre os alunos fizeram movimentar elementos que pareciam estáticos no campo conceitual do processo saúde-doença, mobilizando incômodos e reflexões que podem conformar outras apostas para se compreender a saúde, a doença, o sujeito saudável e o sujeito doente. (SOARES *et al*, 2020, p. 16)

Assim, segundo os autores, os alunos desenvolveram nesta prática uma concepção crítica acerca dos temas abordados, baseados em reflexões sobre a prática, permitindo que os próprios trabalhassem a “(1) aproximação entre teoria e prática; (2) ampliação das

possibilidades de intervenção; e (3) problematização da prática profissional” (SOARES *et al.*, 2020, p. 17).

Logo, pelo que é afirmado pelos autores, podemos perceber que trazer o jogo de encenação permitiu aos educandos elaborarem uma relação com o conteúdo que ultrapassa o diálogo estático entre livro e estudante. Deste modo, os alunos puderam se encontrar com situações que os levassem a reflexão sobre a relação teoria e prática, bem como é muito pontuado no artigo em questão (A4). Desta forma, temos o jogo teatral como uma possibilidade de aproximação entre essa relação (teoria e prática).

5.6 ARTIGO A6 – O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Este artigo possui como objetivo fazer um levantamento de atividades lúdicas para o ensino de Química, Física e Biologia, discorrendo sobre novas metodologias de ensino. Para isso os autores questionam as aulas tradicionais, levantando as seguintes perguntas:

Será que os métodos tradicionais de ensino de ciências naturais que se limitam basicamente à memorização de fórmulas, conceitos e cálculos são suficientes para garantir um aprendizado eficiente por parte do corpo discente? A metodologia de ensino baseada em atividades lúdicas poderá ser utilizada pelo professor a fim de proporcionar elementos que favoreçam o sucesso do ensino-aprendizagem? (JACINTO JUNIOR *et al.*, 2021, p. 2)

Para tal, os autores procuram no Google Acadêmico, na Scielo e no Youtube materiais de ensino que proporcionam esse aprendizado lúdico pela perspectiva de Oliveira (2017), em que, o lúdico é referente a qualquer atividade que gere prazer durante a sua execução (OLIVEIRA, 2017 *apud* JACINTO JUNIOR *et al.*, 2021), desse modo, peças de teatro, jogos, brincadeiras e afins, estão associados ao lúdico.

Nesta proposta, os autores identificaram 15 paródias, sendo 5 para o ensino de química (Rap da Pilha; Que Facito!; Identificação das Funções Orgânicas; Aprenda Modelos Atômicos em 3 minutos; e Funk do Linus Pauling), 6 jogos, sendo 2 para o ensino de química (Perfil Químico; Jogo Virtual da Química), e 9 peças teatrais, sendo 3 para o ensino de química (A Liga da Ciência; Heróis de Ciência; Carruagem Triunfal do Antimônio).

Para os autores, o teatro é uma proposta que pode desenvolver o aprendizado do aluno, por meio de novas perspectivas de ensino, trabalhando a criatividade do aluno, bem como a forma que o próprio interage no mundo que o cerca. Deste modo, trabalhar com teatro em sala – tanto assistindo, como construindo e participando de uma proposta de peça teatral –, “possibilita a interação do ensino de Biologia com suas ações do dia a dia, tais como: cuidados com o corpo, alimentação e sexualidade; e do ensino de Química e Física com assuntos ligados ao cotidiano do aluno” (JACINTO JUNIOR *et al.*, 2021, p. 8).

A partir da análise das atividades lúdicas, os autores concluem que estas devem ser trabalhadas em sala, por promoverem uma melhora no aprendizado dos discentes, por exemplo ao analisar, através de um questionário de avaliação, que 65% dos alunos de biologia de uma turma de ensino médio conseguiram assimilar os conteúdos através da montagem de um espetáculo denominado ‘A fábrica celular’, e, de maneira unânime, os próprios solicitaram mais aulas com abordagens lúdicas (MACHADO; MATOS, 2012 *apud* JACINTO JUNIOR *et al.*, 2021).

Deste modo, é notório que a abordagem do educador (ao trazer o teatro para a sala de aula), teve um resultado promissor, afirmando que é possível a aproximação do aluno ao conteúdo (ciência), através da interdisciplinaridade com as atividades lúdicas (arte/teatro), como cita Jacinto Junior *et al.* (2021, p. 8):

[...] permitindo que ele desenvolva o raciocínio crítico-reflexivo de modo a utilizar esses conhecimentos para alterar sua realidade social e modificar o espaço em que está inserido, podendo propor soluções para os diversos problemas sociais, e promover o interesse e o desenvolvimento da ciência no nosso país.

5.7 JOGOS TEATRAIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS PROPOSTAS DOS ARTIGOS ANTERIORES

Observamos que, a partir do que foi debatido nos artigos, é possível propor jogos teatrais para o ensino de química como uma metodologia que irá aperfeiçoar o aprendizado do estudante, não apenas no conteúdo a ser estudado em sala, mas também na sua formação como humano, desenvolvendo habilidades sociais e reflexivas sobre a si e o mundo que o cerca. Todavia, é notório que existe uma carência de jogos teatrais produzidos para o ensino de química.

Por mais que tenha se discutido a importância do teatro, do jogo teatral e do lúdico para a aprendizagem do aluno, não se tem nenhum jogo teatral proposto, e discutido, sobre o ensino de química. Desta forma, podemos afirmar que existe uma carência de jogos teatrais como uma metodologia proposta para o ensino de química no site da CAPES, nesse intervalo de tempo (2011-2021).

Pensando nisso, e baseado nos resultados de Soares *et al.* (2020), em que seus estudantes desenvolvem uma melhor relação entre a teoria e prática ao jogarem os jogos teatrais de Augusto Boal, junto aos resultados de Machado e Matos (2012 *apud* JACINTO JUNIOR *et al.*, 2021), em que seus alunos conseguiram, em maioria (65%), compreender o conteúdo das aulas, irei propor 3 jogos teatrais para o ensino de química, baseados no sistema de Viola Spolin, também trabalhados pelos autores dos artigos A11 e A22, principalmente por trabalhar e desenvolver de maneira inconsciente as técnicas teatrais (Spolin, 2017), além de toda a importância da dialogicidade propiciada por esses jogos (CORREIA; GOMES-DA-SILVA, 2018; SOUZA *et al.*, 2018).

Pensando na perspectiva de Jacinto Junior *et al.* (2021), atrelado com o pensamento de Cintra e Albano, e Deleuze e Guattari (2015), esses jogos terão como objetivo construir alguns conteúdos de química, trabalhando a criatividade do aluno sobre o mundo que os cercam com prazer durante toda a atividade – o que para Oliveira (2017 *apud* JACINTO JUNIOR *et al.*, 2021) é a definição etimológica de lúdico –, sem esquecer de desenvolver as habilidades teatrais. Colocando assim, o estudante de química como um possível ator de teatro em formação, sem esquecer nenhum dos lados (química e teatro) no processo de ensino-aprendizagem.

Além do mais é válido frisar que, para Reverbel (1989, p. 22 *apud* SOUZA *et al.*, 2018) “nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor, um aluno-compositor, mas sim dá a oportunidade a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana”, todavia, por ter sido um ator que iniciei minha vida teatral na época do fundamental na minha escola, não descartaria essa inegável possibilidade, de que entre meus alunos existam atores/atrizes em potencial, fazendo com que os jogos teatrais tenham a mesma importância (ou até maior) para a sua formação como artista do que para o aprendizado de química. Obviamente, o objetivo dos jogos não será formar atores, e

sim que vejam e descubram este mundo da química por um viés diferente, mas não será ignorada a importância para a formação teatral que os jogos possuem, logo, buscando não descaracterizar a arte ao apresentá-la como uma proposta pedagógica (CINTRA; ALBANO, 2014).

Logo, a partir deste pensamento, será proposto 3 jogos teatrais envolvendo mudança de estado, entalpia, movimento, atenção, a percepção do jogador com o espaço que o cerca, o seu corpo e dos seus colegas.

5.7.0 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE OS JOGOS QUÍMIO-TEATRAIS PROPOSTOS

Para esclarecer a maneira de estes jogos foram pensados, farei uma breve apresentação, norteando a maneira que gostaria que estes jogos fossem lidos. Para tal os jogos serão descritos em 3 partes.

Uma breve introdução ao jogo.....

Nesta parte será descrito de maneira breve qual é a proposta inicial do jogo, apresentando em linhas gerais quais os conceitos de química e habilidades teatrais podem ser trabalhadas com eles.

Jogo Químio-Teatral: NOME DO JOGO

Nesta parte, será apresentado o jogo segundo o modelo de Viola Spolin no livro ‘Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor’. Todavia, para uma mais fácil leitura as instruções ganharam um tópico próprio após a descrição. Além disso, as notas trarão algumas considerações sobre a execução do jogo pensando na perspectiva de um educador de química aplicando para uma sala de aula, mas nada impede de ser aplicado em um grupo teatral, no seu devido espaço, para seus fins de formação.

Discussão do jogo no ensino de química:

Nesta parte será apresentado de maneira mais detalhada sobre os conteúdos de química que pretende-se que o aluno compreenda com o jogo, além de mais conteúdos que podem ser abordados no mesmo jogo químico-teatral, e o que fazer para que estes sejam contemplados.

Dito isto, também gostaria de colocar algumas considerações sobre os jogos abaixo:

1. Todo jogo inicia na ‘Postura 0’, a qual definiremos como:
 - Em um salão, a turma deverá se dividir de forma a todos os alunos estarem distantes uns dos outros de si no espaço de um braço de cada, de modo que cada braço de um aluno encoste no ombro dos outros ao seu redor. Desta forma, cada aluno deverá ter um espaço para se deslocar “no seu quadrado”, mas ainda estar próximo dos colegas, para poder se guiar por eles caso apresente dificuldades.
2. O ‘Onde, Quem e O que?’, acabaram por serem deixados um pouco de lado, visto que os jogos apresentaram um aspecto mais “mecânico”, com ênfase na execução e não na interpretação (cênica). Todavia, para uma peça teatral que envolvam os conceitos atômicos, pode ser uma proposta interessante trabalhar essas 3 perguntas com os jogadores.
3. Nenhum jogo aqui foi feito para ser “imutável”, o que iria de encontro aos nossos ideais – apresentados na fundamentação teórica deste trabalho ao falar da Ontologia freiriana, debatida por Romão (2010). Desta forma, cada professor de química/teatro, podem moldá-los como achar necessário para a sua turma, bem como executá-los da forma que acreditar ser mais eficaz.
4. Nenhum jogo teatral foi feito para limitar a imaginação, ou a capacidade de pensar em uma solução ao problema do jogo, pelo aluno. Assim, mesmo que um jogo tenha como proposta jogar com todo o corpo, se o jogador estiver executando o jogo com o braço, com a mão, deixe-o livre e o questione, o que ele está fazendo, e o porquê, mas com o intuito de compreender o que o aluno está querendo desenvolver nesta execução do jogo, não para taxá-lo como errado. Pois isso vai contra a proposta de liberdade e espontaneidade que Spolin (2008, 2017) propõe nos seus jogos.
5. Todos os jogos foram pensados para serem aplicados juntos e na sequência que são apresentados – tal que o primeiro jogo é focado em fazer um aquecimento e colocar a turma em clima de brincadeira, colocando os conteúdos mais de química para os

próximos jogos –, todavia, a critério do educador, eles podem ser jogados de maneira isolada, sem precisar, necessariamente, da coexistência com os outros jogos deste Trabalho de Conclusão de Curso.

5.7.1 JOGO 1: MUDANÇA DE ESTADO – SOZINHO

Uma breve introdução ao jogo.....

Este primeiro jogo é pensado para ser um jogo de aquecimento, em que se busca trabalhar a relação entre os 3 estados mais comuns da matéria, brincando com o corpo do jogador, a partir da sua concepção de como cada estado se configura, ou de como ele “enxerga” cada estado, e ir construindo, junto ao aluno, conceitos sobre esse conteúdo.

Teatralmente, esse jogo trabalha com a percepção dos jogadores com o próprio corpo, além de trabalhar a imaginação sobre a questão ‘como posso trazer para o meu corpo essa formação da matéria?’. Desta forma, os jogadores são livres para brincarem com seus corpos, compreendendo a forma que eles agem em cada estado da matéria.

Jogo Químico-Teatral: MUDANÇA DE ESTADO – SOZINHO

Objetivo: Propor configurações para substâncias em estado Sólido, Líquido e Gasoso, usando o próprio corpo.

Foco: Sentir o corpo como um todo, durante cada estado e cada transição de estado.

Descrição: Todos os jogadores iniciam o jogo dispostos na Posição 0. Então o professor dará instruções sobre o aluno sentir o seu corpo como se fosse um amontoado de moléculas em cada estado da matéria a nível infinitesimal. O aluno deve propor visualmente e em constante movimento, as configurações de acordo com a instrução dada pelo professor. Este jogo deve ser jogado com o corpo todo e sem que o aluno saia do seu espaço.

Instruções:

Estado gasoso: Os alunos vão tentar preencher todo o espaço que o cerca usando do corpo como se cada parte infinitesimal dele fosse uma estrutura gasosa.

Estado líquido: Os alunos vão tentar se mover dentro do espaço que o cerca usando do corpo como se cada parte infinitesimal dele fosse uma estrutura líquida. Pensando sempre que essas moléculas estão juntas e não dispersas como um gás.

Estado sólido: Os alunos vão tentar configurar o seu corpo no espaço que o cerca usando do corpo como se cada parte infinitesimal dele fosse uma estrutura completamente sólida. Pensando sempre que essas moléculas estão juntas, montadas como um corpo regido e não dispersas como um gás, ou maleável como um líquido.

Notas:

- Para que esse jogo adote um desempenho interessante é aconselhável que explique aos alunos quais são as diferenças entre os estados líquido, sólido e gasoso. Isso pode ser feito antes, ou durante o próprio jogo, desde que não interrompa a dinâmica do próprio.
- É importante que brinque com o estado de transição (do líquido-gasoso, por exemplo) mudando-os constantemente.
- Caso ache necessário, peça para os alunos olharem um aluno que esteja executando o jogo, para que os que apresentem dificuldade tenham um exemplo de como seguir.

Discussão do jogo no ensino de química:

Com a execução deste jogo, se espera que os alunos possam diferenciar os diferentes estados de agregação, em que o estado sólido é o estado em que as moléculas estão mais próximas entre si, a fase líquida em uma fase intermediária, e a gasosa uma fase completamente dispersa. Para conceitos mais aprofundados, pode ser aplicado o jogo 2 abaixo.

5.7.2 JOGO 2: MUDANÇA DE ESTADO – COLETIVO

Uma breve introdução ao jogo...

Este jogo, assim como o primeiro, busca trabalhar a relação entre os 3 estados mais comuns da matéria, brincando com toda a turma na tentativa de configurar estes estados usando grupos de alunos a partir da distância entre si, e então desenvolver, junto aos estudantes, conceitos sobre esse conteúdo.

Teatralmente falando, esse jogo trabalha a atenção de cada jogador, a noção espacial e o cuidado com o corpo do outro. Adotando como ênfase que cada aluno deverá trabalhar a sua visão periférica para sempre manter seus colegas no seu campo visual, e quando estiverem juntos na formação do estado líquido ou sólido, perceber e tomar cuidado com o corpo do outro, principalmente na hora de se movimentar.

Jogo Químico-Teatral: MUDANÇA DE ESTADO – COLETIVO

Objetivo: Propor configurações para soluções em estado Sólido, Líquido e Gasoso, usando os estudantes como um coletivo.

Foco: Compreender a formação do estado proposto, percebendo a distância entre o seu corpo e o dos companheiros.

Descrição: Todos os jogadores iniciam o jogo dispostos na Posição 0. Então cada jogador deve escolher ao menos 2 outros jogadores no seu campo visual, podendo coincidir, ou divergir, com os jogadores escolhidos pelos colegas. Quando cada jogador escolher as pessoas para manter no seu campo de visão, o professor dará instruções sobre como o aluno deve se deslocar junto aos seus colegas, de maneira aleatória e seguindo os critérios de cada instrução, moldando os estados da matéria a partir da distância entre os jogadores. Gradativamente, a quantidade de pessoas em cada campo de visão aumentará de acordo com instruções dadas pelo professor, de modo que em algum momento quase toda a turma esteja do campo de visão de todos.

Instruções:

Estado gasoso: Nesse estado os alunos devem ficar o mais distante possível uns dos outros.

Estado líquido: Nesse estado os alunos devem ficar mais próximos uns dos outros, mas ainda apresentando uma certa liberdade de movimento.

Estado sólido: Nesse estado os alunos devem ficar o mais próximos uns dos outros, a ponto de realmente apresentarem contato físico. Dificultando a liberdade de movimento como ocorre com as moléculas no estado sólido

Mais X no complexo: Aumenta em X a quantidade de pessoas no campo de visão.

Notas:

- Para que esse jogo adote um desempenho interessante é aconselhável que explique aos alunos quais são as diferenças entre os estados líquido, sólido e gasoso. Isso pode ser feito antes, ou durante o próprio jogo, desde que não interrompa a dinâmica do mesmo.
- É importante que brinque com o estado de transição (do líquido-gasoso, por exemplo) mudando-os constantemente.
- Caso ache necessário, peça para os alunos olharem um grupo de alunos que esteja executando o jogo, para que os que apresentem dificuldade tenham um exemplo a se seguir.
- **(Variação)** Para envolver os alunos em uma ideia de “pressão” você pode ir limitando com objetos o espaço que os alunos possuem para se deslocar.

Discussão do jogo no ensino de química:

Ao terminar este jogo, é esperado que os alunos possam compreender o que definem os estados de agregação a partir da maneira em que estão organizados no espaço, enquanto que a gasosa é uma fase completamente dispersa, o estado sólido é um estado em que as moléculas estão mais próximas entre si, quase sem possibilidade de movimento, e a fase líquida como uma fase próxima, mas que ainda existe movimento.

Com este jogo pode ser trabalhado as outras questões que influenciam na mudança de estado, como por exemplo a pressão. Ao diminuir o espaço que os jogadores tiverem, haverá uma maior facilidade para formar os estados que requerem uma maior proximidade, enquanto que aumentar o espaço proporcionará o efeito inverso.

5.7.3 JOGO 3: ENTALPIA, MOVIMENTO E AUMENTO DE CALOR

Uma breve introdução ao jogo.....

Este jogo busca desenvolver um estudo sobre a forma que os átomos se comportam em uma situação de aumento de energia (calor e temperatura), brincando com toda a turma sobre o conceito, em que o aumento de calor tende a aumentar a agitação das partículas, propondo uma representação que segue por um caminho inverso – o aumento de movimento que produzirá uma variação na sensação térmica do corpo (aumento de temperatura).

Este jogo trabalha a atenção de cada jogador, a relação do corpo com o cansaço, percepção do próprio corpo, além do cuidado com o corpo do outro. Para este jogo, os alunos deverão trabalhar com os sentidos da visão, audição e tato, para o executarem.

Jogo Químio-Teatral: ENTALPIA, MOVIMENTO E AUMENTO DE CALOR.

Objetivo: Aumentar o deslocamento dos estudantes, de modo que os próprios aumentem a temperatura do seu corpo.

Foco: Perceber a variação da temperatura corporal, bem como perceber o espaço e a variação de deslocamento ao seu redor.

Descrição: Todos os jogadores iniciam o jogo dispostos na Posição 0. Quando cada aluno estiver em posição, o professor pedirá para os educandos começarem a se deslocar no espaço e, com instruções do educador, esse deslocamento deve aumentar gradativamente até o ponto dos alunos começarem a correr no espaço. Depois, quando dada a instrução, os alunos devem parar e sentir o próprio corpo.

Instruções:

Aumento de Entalpia: O educador deve bater uma palma e os alunos devem aumentar a velocidade de deslocamento, de modo a se moverem mais rápido no espaço.

Stop/Pare: Os alunos devem parar e sentir o seu próprio corpo.

Notas:

- Quando der a Instrução **Stop/Pare**, não deixe os alunos sentarem. Deixe que eles sintam ainda em pé o aumento da temperatura corporal. O cansaço faz parte do processo e sentar fará com que a energia do corpo se dissipe.
- Brinque com a quantidade de palmas na instrução **aumento de entalpia**, deste modo, mais palmas em vez de uma poderá provocar os alunos para que estejam mais atentos. Lembrando que, mais de uma palma não se deve aumentar o movimento várias vezes, será apenas um chamado de atenção.
- Talvez seja interessante o professor entrar no jogo também, para caso os alunos não apresentem tanta disposição para jogar, por causa de vergonha.
- Para envolver os alunos em uma ideia de “pressão” você pode ir limitando com objetos o espaço que os alunos possuem para se deslocar.
- O “choque” entre alunos pode ser normal, deve-se sempre solicitar cautela dos alunos para impedir que alguém se machuque.

Discussão do jogo no ensino de química:

No final da prática, cada aluno deve conseguir entender a forma que o aumento de temperatura em um sistema influencia no aumento de movimentação entre os átomos existentes em uma solução. É importante lembrar que no jogo estamos trabalhando de forma inversa, assim o educador deverá conduzir a discussão levantando esse ponto.

A tendência no aumento de movimento entre as partículas também indica uma tendência no aumento da entropia, o professor poderia usar esse exercício como ponte para estes conteúdos. Frisando que é mais difícil se mover de maneira ordenada quando estamos

constantemente aumentando a velocidade em um espaço fechado com diversas outras “moléculas” também se movendo mais rápido.

Você pode limitar o espaço para diminuir a área em que os alunos podem percorrer. Essa limitação deve acontecer gradativamente, de modo que em um determinado momento não existirá espaço para os alunos se deslocarem, e a partir da dificuldade de deslocamento, é possível trabalhar a definição de pressão (força aplicada sobre determinado espaço), buscando compreender os seus corpos como aplicadores de força nos corpos dos colegas, e vice-versa.

5.8 UM PEQUENO ADENDO: BREVES PENSARES SOBRE A IMPROVISAÇÃO PICTÓRICA

Ao jogar esses jogos químio-teatrais, esperamos que os jogadores possam trazer para a “cena” os átomos invisíveis e “tornar o objeto imaginário real no palco. Assim, a partir da percepção da intencionalidade dos gestos é possível ver o objeto imaginado”, como bem diz Moreira *et al.* (2020, p. 75), possibilitando ao aluno uma melhor compreensão sobre a existência dessas partículas.

Assim, os alunos podem se transformar em modelos, em que o professor, através da análise da execução do jogo (avaliação), pode direcionar no corpo – e na mente – dos alunos a maneira que esses átomos interagem entre si. Sempre destacando o que diz Spolin (1998; 2017), que o jogador deve ser livre para experimentar no próprio jogo, encontrar sua própria maneira (independente) de jogar, e assim resolver o problema proposto.

Todavia, o professor deve ter cuidado ao usar esse tipo de representação com os alunos. Representações em que os alunos se tornam as partículas desse universo invisível – chamadas de Improvisações Pictóricas, como diz Messeder Neto *et al.* (2010; 2013) –, podem ser prejudiciais na construção do aprendizado, pois, trazendo as palavras dos autores, “ao se ‘colocar no lugar’ da partícula dá uma concretude muito grande a algo que ultrapassa a dimensão do observável, ele torna tangível algo que explica a realidade, mas não faz parte dela” (MESSEDER NETO *et al.*, 2010, p. 137). Deste modo a aproximação com essa realidade imaginada acabaria por afastar o aluno do conceito realmente científico.

Entretanto, defendo que a ‘Improvisação Pictórica’ não deveria ser algo esquecido/não utilizado por esse potencial de afastamento do aluno da “verdade”. Deve-se levar em consideração que modelos são “representações simplificadas ou idealizadas de um mundo real”, como diz Rogue e Silva (2008, p. 921), portanto, são ‘Idealizações’ do mundo à nossa volta. Assim, o professor deve sempre alertar seus alunos para esse ponto, que o que ele está propondo é uma representação para determinada situação (jogo).

Deste modo, por mais que a ‘Improvisação Pictórica’ acabe por não se prender a um modelo quântico atual, explicar aos alunos que é uma modelação para fazer e compreender o conteúdo e o jogo – bem como resolvê-lo –, pode quebrar essa limitação.

6 (IN)CONCLUSÕES

Apresento esse tópico como uma (in)conclusão deste trabalho por acreditar que o próprio não encontra seu fim por aqui. Os jogos aqui propostos não foram aplicados em sala em decorrência da pandemia causada pelo betacoronavírus SARS-CoV-2, desta forma não possuímos um resultado mais concreto de como os jogos aqui propostos poderiam influenciar na construção do conhecimento em sala de aula, e de como aperfeiçoá-los para que obtenham o melhor resultado.

Contudo, os autores levantados por esta pesquisa bibliográfica apontam a importância da arte na educação, tanto na formação de um ser humano crítico e reflexivo (CORREIA; GOMES-DA-SILVA, 2018; SOUZA *et al.*, 2018; CINTRA; ALBANO, 2014; FIGUEIRA-OLIVEIRA; RODRIGUEZ; MEIRELLES, 2012; SOARES *et al.*, 2020) como na construção dos saberes específicos em sala (SOARES *et al.*, 2020; JACINTO JUNIOR *et al.*, 2021). Porém, o fato de não possuir correspondências no site de teses e dissertações da CAPES no período de 01/01/2011 até 01/11/2021 sobre os jogos teatrais e o ensino de química, especificamente, aponta uma grande carência de trabalhos nesta área.

Assim, este trabalho cumpre com seus objetivos, identificando a carência de jogos teatrais para o ensino de química, identificando como os jogos teatrais se inter-relacionam com o ensino, bem como propondo alguns jogos teatrais que tentam dialogar a formação de um ator de teatro com o ensino de química. Todavia, por não terem sido testados, esses jogos químico-teatrais ainda estão em fase “*Alpha*”, precisando ir à prática para receber mudanças, adequando-se às diversas realidades e formas de ver o mundo, não apenas dos educandos, mas também dos educadores. Educadores estes, que devem lembrar de se propor a mudar, praticando novas metodologias e se colocando na posição de um educador ‘não bancário’ que aceita a sua própria incompletude, no sentido ontológico freiriano, em que, através da perspectiva de Romão, (2010, p. 343), “todos os seres [...] são incompletos e inconclusos (acrescentaríamos: e inacabados)”, bem como toda nossa retradução de mundo (MELUCCI, 2005) apresentadas nas mais diversas formas, como uma Obra (teatral) ou pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. 3. ed. São Paulo: Max Limonad LTDA, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro**: coletados por Siegfried Unseld. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CINTRA, Simone; ALBANO, Ana Angélica. TeaTro na formação do educador da infância: experiências e possibilidades. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 35, p. 111-124, set./dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/3523/2884>. Acesso em: 02 dec. 2021.
- CÔRTEZ, Micael. Portas EntreAbertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade – para além do espetáculo... **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 351-376, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/37219>. Acesso em: 02 dec. 2021
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. **A altermodernidade de Nicolas Bourriaud**. *Trans/Form/Ação*, v. 35, n. 3, p. 259-266, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/trans/v35n3/14.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- FIGUEIRA-OLIVEIRA, Denise; RODRIGUEZ, Lucia De La Rocque; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Ciência e arte: um “entre-lugar” no Programa de Pós- Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, p. 541-567, 31 jul. 2012. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/302>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- JACINTO JUNIOR, Silvio Gentil; LUCENA, Eliseu Marlônio Pereira de; ALVES, Daniela Ribeiro; MORAIS, Selene Maia de. O ensino de Ciências Naturais na educação básica por meio de atividades lúdicas: Uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e16110614643, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14643>. Acesso 14 dec. 2021.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 3. reimpr. da 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LUTINSKI, Junir Antonio; RAMOS, Jaciele Tauana; QUADROS, Suiane Oliveira de; SÁ, Clodoaldo Antônio de. Oficinas educativas como estratégia pedagógica para crianças e adolescentes a prevenção à dengue, febre chikungunya e zika vírus em Chapecó, SC. **HOLOS**, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Ano 37, v. 1, p. e6181, 2021. Disponível

em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6181>. Acesso em: 05 dec. 2021.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; PINHEIRO, Barbara Carine Soares; ROQUE, Nídia Franca. Improvisações teatrais no ensino de química: interface entre teatro e ciência na sala de aula. **Química nova na escola**, v. 35, n. 2, p. 100-106, 2013. Disponível em http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/06-RSA-37-11.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; PINHEIRO, Barbara Carine Soares; ROQUE, Nídia Franca. Improvisações teatrais no ensino de química. In XV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2010, Brasília, **Resumos**, Brasília-DF, p. 135.1-141.2, 2010. Disponível em <http://www.sbq.org.br/eneq/xv/resumos/R0135-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

MORAES, Roque. Pesquisar é processar conhecimentos e teorias: Caminhos Diversificados e Nunca Concluídos de Reconstrução. In STECANELA, Nilda (Org). **Diálogos com a Educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2012. Ebook. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-dialogos-identidade-pesq.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MOREIRA, Leonardo Maciel; ARAÚJO NETO, Waldmir Nascimento de; PINTO, Gabriel Alves. Ensino de química e jogos teatrais: uma pesquisa sobre a intencionalidade dos gestos. In: Investigação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia. **APeDuC Revista**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, v. 1, n. 2, p. 73-88, 2020. Disponível em: <https://apeduc revista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/103>. Acesso em: 23 out. 2021.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITOKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133.

ROMÃO, José Eustáquio. Ontologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITOKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,

2010. p. 292-293.

ROQUE, Nídia Franca; SILVA, José Luis P. B. A linguagem química e o ensino da química orgânica. **Química nova**, v. 31, nº 4, p. 921-923, 2008. Disponível em http://static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/Vol31No4_921_33-ED08026.pdf
Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, Airton Marques da. Proposta para Tornar o Ensino de Química mais Atraente. **RQI - REVISTA DE QUÍMICA INDUSTRIAL**, Rio de Janeiro, ano 79, ed. 731, p. 7-13, 2º trim. 2011. Disponível em: <https://www.abq.org.br/rqi/dl.php?arquivo=2011/731/RQI-731-2-TRIMESTRE-2011.pdf>.
Acesso em: 09 jul. 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; PONTES, Joriana de Freitas; MOURA, Glaudênia Alves de. Palco e resiliência: narrativas de artistas de teatro de Mossoró-RN. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 138-152, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/274>. Acesso em: 02 dec. 2021.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichero de Viola Spolin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Violin. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 1. reimpr. da 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SOARES, Amanda Nathale; GAZZINELLI, Maria Flávia; SOUZA, Vânia de. Experimentações de educação e saúde: mapeando a produção de sentidos na pós-graduação em Enfermagem. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 24, p. 1-22 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832020000100223&lng=pt. Acesso em: 21 nov. 2021.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/Educação Problematizadora In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITOKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-135.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITOKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 11.

ANEXO A – DIGITALIZAÇÃO DA FICHA PARA JOGOS TEATRAIS DO LIVRO
‘JOGOS TEATRAIS: O FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN’ DE 2008.

Título (chave para rápida identificação/reconhecimento do jogo/exercício)	Letra-Código Numérico (seções A, B e C; cada seção inicia de novo com 1)
<p>PREPARAÇÃO Aquecimentos (Jogos para iniciar a oficina). Jogos Introdutórios (Jogos que naturalmente introduzem ao jogo em pauta). Instruções do coordenador (Requisitos de participação – platéia ou grupo todo; objetos de cena necessários etc.).</p> <p>FOCO O ponto focal do jogo; um instrumento para adquirir experiência o FOCO pode ser lido diretamente para a classe.</p> <p>DESCRIÇÃO Como jogar – regras, limites, número de jogadores por time, limites de horário etc.; pode ser lido em voz alta para a classe.</p> <p>INSTRUÇÃO Enunciados para o coordenador que devem ser falados durante o jogo para manter os jogadores com o FOCO e participando do jogo; os enunciados para instruções estão impressos em ambos os lados da ficha.</p> <p>AVALIAÇÃO Questões objetivas para manter a discussão afastada de julgamentos pessoais – <i>bom</i> ou <i>mau</i> – e presente ao FOCO do problema a ser solucionado no jogo; avalie depois que cada time tiver jogado.</p> <p>NOTAS Pontos de observação para o professor, que atua dando instruções para auxiliar na compreensão, apresentação, instrução e avaliação do jogo.</p> <p>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA Tipo de jogo; sugestões para correlações curriculares.</p>	