

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp

Instituto de Artes

Programa de Graduação em Artes

Sofia Vercelli Ignácio

A intersecção de mitos de origem com o jogo dramático: uma possibilidade
intercultural no ensino formal

São Paulo

2017

Sofia Vercelli Ignácio

A intersecção de mitos de origem com o jogo dramático: uma possibilidade
intercultural no ensino formal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de licenciada em Arte-
Teatro.

Orientação: Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy

Co Orientação: Dra. Theda Cabrera Gonçalves Pereira

São Paulo

2017

Sofia Vercelli Ignácio

A intersecção de mitos de origem com o jogo dramático: uma possibilidade
intercultural no ensino formal

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito para obtenção do grau de licenciada no curso de graduação em Arte-Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, pela seguinte banca examinadora:

Professora Doutora Kathya Maria Ayres de Godoy

Doutora Theda Cabrera Gonçalves Pereira

Professor Mestre Pedro Haddad Martins

Instituto de Artes da Unesp – Aprovação em 23 de novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço as minhas orientadoras pelo auxílio, paciência, compreensão e por terem aceitado me acompanhar nesse percurso.

Agradeço a Escola Estadual Professor Antonio Lisboa e as professoras Juliana Carolina Coluna de Marins e Daniela Fontana por disponibilizarem o espaço e as suas aulas para a realização do meu projeto. Agradeço também os estudantes que participaram das oficinas.

Agradeço a minha família por me apoiar e torcer por mim.

Também agradeço a Laís, Amanda, Ana, Ingrid, Carol, Camila e Vanessa pelo companheirismo e amizade.

SUMÁRIO

RESUMO	p. 6
APRESENTAÇÃO.....	p. 7
1. ESCOLHAS.....	p. 10
1.1 Os mitos de origem.....	p. 10
1.2 Do jogo teatral ao jogo dramático.....	p. 12
2. O JOGO DRAMÁTICO.....	p. 19
3. INTERCULTURALIDADE.....	p. 22
4. PROCESSOS DE TRABALHO.....	p. 27
4.1 Primeiro contato com a escola.....	p. 27
4.2 Adaptação dos planos de aula.....	p. 27
5. A PÁTICA EM SALA DE AULA	p. 30
6. CONCLUSÃO	p. 47
REFERÊNCIAS.....	p. 51
APÊNDICE A – Projeto de oficina da Unati e atividades realizadas	p. 53
APÊNDICE B – Piloto das oficinas realizadas com o 9º ano A e 7º ano C ...	p. 57
APÊNDICE C – Planos de aula do 9º ano A e impressões da pesquisadora	p. 70
APÊNDICE D – Planos de aula do 7º ano C e impressões da pesquisadora	p. 88

IGNÁCIO, Sofia Vercelli. *A intersecção de mitos de origem com o jogo dramático: uma possibilidade intercultural no ensino formal.* Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Arte-Teatro - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Artes. São Paulo: 2017.

RESUMO

A proposta da pesquisa é de compreender como trabalhar com mitos de origem nas aulas de Artes do ensino formal. O presente relatório apresenta o caminho trilhado desde a primeira parte da pesquisa, de caráter teórico, a realização da segunda parte, prática, até o momento de reflexão sobre essa prática, em que planos de aula foram criados e aplicados com jovens na matéria de Artes do Ensino Fundamental II. O levantamento bibliográfico foi base para a definição do jogo dramático como possibilidade de realização de um trabalho com mitos. Os principais autores referenciados foram Jean-Pierre Ryngaert (2009), Maria Lúcia de Barros Pupo (2005), Theda Cabrera (2016), Rodrigo Benza Guerra (2013) e Joseph Campbell (1990). A proposta foi utilizar mitos de origem de várias matrizes culturais e refletir sobre os diferentes pontos de vista sobre esse tema, numa abordagem intercultural. A interculturalidade é uma relação de troca entre pessoas de culturas distintas que resulta em uma aprendizagem. Por meio do jogo dramático, cada estudante pôde expressar a sua compreensão dos mitos e discutir suas semelhanças e diferenças. Essa prática permitiu que os estudantes desenvolvessem habilidades para pensar sobre diferenças culturais e sobre a sua cultura, além de refletir sobre sua capacidade de comunicação e expressão em cena. Tanto no jogo dramático quanto em uma relação intercultural é necessário escuta, cumplicidade, autonomia e disponibilidade. O jogo dramático é um espaço de troca e de diálogo e requer que os jogadores trabalhem juntos, com os conflitos que possam surgir, se unindo em prol da criação. Por isso foi possível que a interculturalidade se desenvolvesse por meio do jogo dramático.

Palavras-chave: ensino de teatro; mito de origem; jogo dramático; improvisação; interculturalidade.

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa se iniciou pelo desejo de aliar mitologia com as Artes Cênicas. Eu¹ já possuía interesse por mitos, até que pude adentrar mais nesse universo em uma pesquisa feita nas aulas de “Teatro e Educação” no segundo ano da graduação de Licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da Unesp, em 2014. Naquele momento, estudei a Mitologia Nórdica e a cultura *Viking* e essa pesquisa resultou na escrita de uma narrativa e de um ensaio e na criação de uma cena. Esse trabalho fez com que crescesse o desejo de unir mitologia e Teatro. Então, de agosto de 2016 a julho de 2017 foi realizada uma pesquisa de iniciação científica sobre mitos de origem, jogo dramático e interculturalidade, que foi utilizada como texto base para esse Trabalho de Conclusão de Curso.

Primeiramente nessa pesquisa, foi necessário definir com quais mitos trabalhar, pois há um número extenso de mitologias no mundo e teria de definir um critério para a escolha dos mitos. Eles poderiam ser escolhidos de acordo com uma cultura específica ou com um tema que unisse diversas mitologias. Apesar do interesse em Mitologia Nórdica, eu gostaria de trabalhar com culturas diferentes para poder conhecer diversas formas de pensamento, então optei por um tema que unisse mitos de diversas matrizes culturais e esse tema é “A origem do mundo”.

A princípio, meu desejo era narrar esses mitos para jovens e em seguida realizar com eles uma atividade que envolvesse Teatro, de modo que vivenciassem a narrativa na prática, por meio de propostas cênicas. Por isso, o nome inicial do projeto era *Narração de mitos como princípio da expressão cênica*. Dentro dessa perspectiva, a narração dos mitos seria o objeto de pesquisa. Eu pretendia realizar um trabalho no qual o que fosse estudado com base em um levantamento bibliográfico pudesse ser exercitado na prática. Logo, tive que decidir qual era o público-alvo. O meu desejo era de trabalhar no ensino formal, mais especificamente nas aulas de Artes. Esta seria uma possibilidade de entender como trabalhar mitologia e Artes Cênicas na disciplina que em breve estarei licenciada e apta a lecionar. Para definição da faixa-etária tive de pensar no conteúdo dos mitos e na minha afinidade em trabalhar com determinadas idades. Pelo que vivenciei nos estágios obrigatórios da graduação em Licenciatura em Arte-Teatro pude identificar que seria mais viável trabalhar com

¹ Este texto foi escrito intencionalmente em primeira pessoa, pois contém observações pessoais e relatos de experiências vividas pela pesquisadora.

crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. No entanto, para realizar o tipo de trabalho que planejei, de apresentar mitos de culturas diferentes e refletir sobre eles, a prática teria de ser feita com adolescentes e não com crianças pequenas, então decidi trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental II, que possuem de dez a quinze anos.

No momento da escrita do projeto de pesquisa, que ocorreu em março e abril de 2016, já estava definido que pesquisaria maneiras de utilização dos mitos na realização de atividades de Artes Cênicas. Para realizar essa pesquisa planejei estudar bibliografia sobre mitos de origem, selecioná-los, definir como seria sua utilização em atividades de Teatro ou Dança, criar planos de aula, realizar essas aulas e refletir sobre esta experiência como estagiária na docência em Artes. Entretanto, durante a escrita do projeto ainda não estava definido como se daria a vivência dos mitos de origem e várias possibilidades existiam dentro da área das Artes Cênicas. Em agosto de 2016, a pesquisa precisou ganhar foco e ficou evidente que, naquele momento, compreender de que maneira os mitos seriam vivenciados merecia mais atenção do que estudar a forma como seriam narrados. Fiz então a escolha de me identificar como artista-educadora durante esse processo e não como uma contadora de histórias, pois a pesquisa teve uma parte prática na escola e o foco foram as atividades realizadas com os mitos. Para encontrar formas de trabalhar com mitos nas aulas de Artes, precisei selecionar os mitos de origem que caberiam à proposta e identificar, dentro das Artes Cênicas, as possíveis maneiras de alcançar o meu objetivo. Para isso busquei em agosto e setembro de 2016 formas lúdicas, que permitissem que a narrativa mitológica fosse vivenciada na prática com não-atores. A partir do que aprendi e vivenciei na graduação escolhi estudar os jogos teatrais e os jogos dramáticos e identificar se eles serviriam ao meu propósito. Li textos indicados pelas orientadoras, que foram escolhidos de acordo com a relevância de seu conteúdo para a pesquisa. Depois de um estudo teórico realizado entre setembro 2016 e janeiro de 2017 e uma experiência prática na Universidade Aberta à Terceira Idade da Unesp (Unati) no Instituto de Artes, que ocorreu de setembro a novembro de 2016, decidi planejar as aulas de modo que os mitos de origem fossem vivenciados por meio de jogos dramáticos.

Durante essa primeira experiência prática na Unati, foi importante perceber que, diante da opção de se trabalhar com mitos de diferentes matrizes culturais, foi possível estabelecer um diálogo intertextual e intercultural entre esses mitos, entre a

cultura da narradora e essas matrizes culturais e entre as diferentes culturas dos diferentes ouvintes e os mitos narrados. Em outubro de 2016 houve o interesse em discutir a questão da interculturalidade. A interculturalidade é um conceito que se refere ao que acontece quando pessoas de culturas diversas convivem em um mesmo ambiente e estabelecem relações que resultam em uma aprendizagem para todas as partes.

Após um estudo bibliográfico mais focado sobre jogos dramáticos realizado entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, as oficinas foram planejadas e realizadas em abril, maio e junho do mesmo ano, com uma turma do 7º ano e outra do 9º ano da Escola Estadual Professor Antonio Lisboa², bairro Jardim São Paulo, zona norte da cidade de São Paulo/ SP. A realização dessa prática demonstrou que o jogo dramático era um meio viável de se trabalhar com a temática dos mitos de origem. Os jogos permitiram que os estudantes compreendessem os mitos e refletissem sobre eles. Aqueles que se arriscaram e se expuseram em cena, foram também os que se mostraram disponíveis para compreender os mitos e refletir sobre eles e sobre as cenas. Com o jogo dramático eles conseguiram compreender os mitos a partir das diversas perspectivas representadas nas improvisações, podendo, assim, começar a desenvolver uma relação intercultural com as narrativas mitológicas.

² A escola autorizou a realização das oficinas e permitiu que seu nome fosse citado nesse texto.

1 ESCOLHAS

1.1 Os mitos de origem

Para Mircea Eliade

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. [...] Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes, dramáticas, irrupções do sagrado (ou do 'sobrenatural') no Mundo (2011, p. 11).

Os mitos “são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos” (CAMPBELL, 1990, p. 5). “O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares” (ELIADE, 2011, p. 11). Os mitos podem ser estudados a partir de uma visão psicológica, literária, sociológica, antropológica, religiosa, entre outras. Mircea Eliade foi historiador, mitólogo e estudioso de história e filosofia das religiões e Joseph Campbell foi um estudioso de mitologia e religião comparada. De um ponto de vista da literatura o mito é um gênero em que “o herói tem uma superioridade (de natureza) sobre o leitor e sobre as leis da natureza” (FRYE, 1967 *apud* TODOROV, 2008, p. 15). No caso dos mitos utilizados nessa pesquisa, os heróis criam a natureza ou a manipulam. Eles criam a Terra a partir de restos mortais de um gigante (RAGACHE, 1995; STURLUSON, 1993), roubam o fogo do céu (RAGACHE, 1995; LANG, 2003), entalham os seres humanos em troncos de árvores e lhes dão vida (RAGACHE, 1995), separam o céu e a Terra, que costumavam ficar unidos, criam a Terra e o ser humano a partir do barro (*ibidem*, 1995) criam o céu (VAL, 2008) e criam os animais (SEREBURÃ, 1998).

Esse tipo de narrativa me interessa pela beleza e originalidade com que os fenômenos naturais são descritos. Os mitos que li, me fizeram enxergar o mundo de uma maneira distinta das que estudamos nas disciplinas de História e Biologia na escola, de uma maneira mais poética. A mitologia me fez refletir sobre o quão diverso é o ser humano e quão plural é a sua forma de ver e intervir no mundo. Por essa razão, nessa pesquisa quis continuar a trabalhar com mitologia para aprender mais e viabilizar, se possível, a aprendizagem de outros sobre esse tema.

Na infância tive contato com a Mitologia Nórdica, mas foi nas disciplinas de “Teatro e Educação” e de “Metodologia da Pesquisa” da graduação em Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da Unesp que pude aprofundar os estudos nesse tema. A Professora Doutora Carmina Mendes André propôs, na disciplina de “Teatro e Educação”, que cada estudante pesquisasse uma matriz cultural distinta. Para essa tarefa, decidi estudar a Mitologia Nórdica, nome dado à mitologia dos povos germânicos e escandinavos. Um levantamento de obras foi feito sobre o estilo de vida desses povos, os *Vikings*, sobre sua história e suas crenças, que incluem mitos sobre o panteão nórdico, os seres humanos, os anões, os elfos, os gigantes, a formação da Terra e de todos os elementos da natureza e o fim desse mundo. Após esse estudo houve a escrita de um ensaio sobre a mitologia e a vida *Viking* para a disciplina de “Metodologia da Pesquisa” e a escrita de uma narrativa fantástica para a disciplina de “Teatro e Educação”. Em seguida, essa narrativa se tornou estímulo para a criação de uma cena, realizada por mim. Os outros estudantes da minha turma da graduação de Licenciatura em Arte-Teatro pesquisaram sobre outras matrizes culturais e também escreveram narrativas e apresentaram cenas. Este trabalho me fez refletir sobre as possibilidades de trabalhar com mitologia no Teatro e posteriormente, sobre a união de mitologia com educação, o que deu origem a presente pesquisa. As cenas e as narrativas produzidas por mim e pelos meus colegas da graduação foram apresentadas nas aulas de “Teatro e Educação” e permitiram que entrássemos em contato com a diversidade do pensamento humano. Essa atividade nos sensibilizou para algumas questões de identidade e das diferenças entre as pessoas e suas crenças.

O meu interesse por este trabalho se estendeu para essa pesquisa, cuja proposta de se trabalhar com mitos de mais de uma matriz cultural teve por objetivo comparar as diferentes formas de ver o mundo. Cada cultura possui a sua mitologia, a sua forma de explicar o mundo. A mitologia de cada povo possui um amplo número de narrativas que podem explicar os fenômenos naturais, que contam histórias de deuses e heróis e que tratam sobre os diversos aspectos da vida. De acordo com as narrativas mitológicas que eu conhecia e outras que foram sendo pesquisadas, algumas possibilidades de temas foram identificadas. São eles: os deuses, a velhice, o trabalho, a natureza, a infância, a morte, o nascimento, a puberdade, o feminino, os heróis, a origem do mundo e a origem do ser humano. Por haver essa quantidade de temas foi necessário definir um que guiasse a coleta das narrativas mitológicas a

serem utilizadas na parte prática dessa pesquisa. Então, decidi que trabalharia com o tema “A origem do mundo”. Com isso, os mitos de origem a que me refiro nessa pesquisa, são mitos que tratam sobre a origem do mundo. Depois que a pesquisa se aprofundou ficou claro que os mitos sobre a origem do ser humano estão muitas vezes relacionados aos da origem do mundo.

Além da pesquisa sobre mitologia, baseada nos estudos de Joseph Campbell, eu busquei os mitos que fariam parte da pesquisa empírica. Então, procurei os mitos na sua forma literária em bancos de dados do Sistema Municipal de Bibliotecas de São Paulo e das bibliotecas estaduais Biblioteca Parque Villa-Lobos e Biblioteca de São Paulo. A partir dessa consulta, os livros que possuíam mitos de origem foram coletados e os mitos selecionados. Foram encontrados quinze livros que atendiam ao meu propósito, ou seja, eles continham mitos de origem que os estudantes do Ensino Fundamental II poderiam compreender. Eles continham no total vinte e seis mitos distintos, sendo que oito deles eram de origem. Os mitos que foram selecionados são das culturas melanésia, polinésia, chinesa, nórdica, africana, grega, e dos povos ameríndios Araweté e Xavante.

1.2 Do jogo teatral ao jogo dramático

Durante os primeiros meses de pesquisa surgiu a oportunidade de ministrar uma oficina na Universidade Aberta à Terceira Idade da Unesp (Unati) no campus São Paulo, em que apliquei os conhecimentos adquiridos até então. Esta oficina aconteceu entre setembro e novembro de 2016. A Universidade Aberta à Terceira Idade é um programa de extensão, que, no Instituto de Artes da Unesp, oferece a pessoas da terceira idade cursos, oficinas e palestras nas áreas de Artes Cênicas, Artes Visuais e Música. Essas atividades são ministradas pelos próprios estudantes do Instituto de Artes. A oficina que ministrei na Unati se chamava *As histórias do corpo* e foi composta por onze encontros semanais de uma hora e meia cada, que ocorreram entre setembro e dezembro de 2016. Nesse trabalho introduzi os mitos nas atividades realizadas, então foram utilizados os mitos que haviam sido selecionados até aquele momento, os das culturas grega, chinesa, loruba (África), Araweté (Brasil) e nórdica (Escandinávia).

Essa oficina permitiu que eu planejasse aulas em que algumas formas de se trabalhar com o corpo e com os mitos fossem experimentadas. Os objetivos dessa oficina foram desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a reflexão a respeito da

expressividade do corpo e descobrir o potencial de cada um de criar narrativas. A ideia dessa oficina era que os participantes pudessem desenvolver a expressão corporal e que pudessem criar histórias a partir do uso do corpo. Para que isso acontecesse foram realizadas improvisações, alguns jogos teatrais da Viola Spolin e jogos de composição corporal de acordo com estudos de Lenora Lobo, cujo trabalho segue a linha labaniana. Esses jogos foram utilizados porque já os conhecia e eles estavam sendo praticadas por mim no mesmo período nas aulas da graduação em Licenciatura em Arte-Teatro. No início de cada encontro dessa oficina ocorria um aquecimento e no final uma roda de conversa para compartilhar impressões.

Em seu livro *Contar Histórias com o Jogo Teatral* (2011), a pesquisadora Alessandra Ancona de Faria relata sua prática e processo de montagem de uma peça baseada em um conto popular chamado “O pássaro verde”. O seu trabalho foi feito com adolescentes de uma escola estadual e a peça foi montada com a utilização dos jogos teatrais da Viola Spolin. Alguns desses jogos podem ser encontrados no livro *Improvisação para o Teatro* (2010), em que Viola Spolin os descreve e indica de que forma eles podem ser utilizados. Os jogos teatrais no processo de pesquisa de Alessandra Ancona de Faria foram utilizados para montar as cenas que comporiam uma peça. A partir dessa leitura e do uso de jogos teatrais da Viola Spolin nas disciplinas “Laboratório de Jogos Teatrais e Improvisação” e “Práticas de Ensino em Artes Cênicas” da Licenciatura em Arte-Teatro da Unesp, percebi que os jogos teatrais poderiam ser utilizados para vivenciar os mitos. Pela minha prática nessas disciplinas pude perceber que havia o desenvolvimento de uma situação ou breve narrativa durante a realização dos jogos teatrais. Por isso pensei que poderia utilizá-los para trabalhar os mitos e optei por usá-los na oficina da Unati.

Os jogos teatrais são um “sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico” (PUPO, 2005, p. 218).
Nesses jogos

a fábula, longe de ser a origem da improvisação, constitui aqui tão somente sua decorrência. Tal processo de aprendizagem privilegia o funcionamento da própria linguagem teatral (p. 219).

Por mais interessante que tenha sido essa vivência e, apesar de as participantes terem gostado de jogar, eles não foram efetivos para trabalhar com os mitos. Acredito que as narrativas dos mitos requerem um tipo de trabalho menos sistematizado e que possibilite um enfoque maior na narrativa. Nesse sentido,

enquanto artista-educadora dessa oficina tive dificuldade em orientar o trabalho de modo a utilizar os três dispositivos básicos do sistema da Viola Spolin.

[O primeiro deles é] O foco [...] designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa a sua atenção. [...] O segundo é a instrução, ou seja, a retomada de foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar, aparece a avaliação, efetuada pela plateia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores (PUPO, 2005, p. 219).

Essa dificuldade pode ter surgido justamente da tentativa de realizar jogos teatrais para vivenciar os mitos quando, o objetivo intencionado por Viola Spolin para o jogo é de que a cena criada provenha “da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco” (p. 219).

A partir da vivência na Unati foi possível perceber que houve uma dificuldade de se trabalhar com a narrativa mitológica utilizando os jogos teatrais porque esses jogos estão direcionados para o desenvolvimento da linguagem teatral. Os mitos, nesse caso, ficaram em segundo plano. Ainda assim, foi possível nessa prática inserir elementos do mito nos jogos teatrais, por exemplo utilizar o “Exercício do onde” (SPOLIN, 2010, p. 84) para demonstrar como seria o “Onde” descrito no mito “A criação do mundo” da tribo Araweté. Porém, os jogos teatrais trazem instruções bem específicas de como trabalhar um problema de atuação e por isso não consegui inserir outros elementos dos mitos nesses jogos. Além disso, houve um conflito entre as narrativas míticas, que relatam acontecimentos sobrenaturais, com os jogos, que trabalham com um viés realista. Mesmo que isso possa ser subvertido, não foi possível conciliar os mitos e os jogos teatrais nessa oficina.

Já os jogos de composição levaram à criação de coreografias de modo mais intuitivo e mais sensível. Acredito que isso ocorreu pelo fato de eles não se basearem em questões de causa e efeito, mas da mistura de elementos coreográficos. Nessa maneira de criar coreografias os mitos foram efetivos no sentido de serem elementos úteis para a criação. Essas narrativas foram o ponto de partida para se criar uma coreografia, mas não foram o foco da prática, pois os jogos de composição trabalharam mais sobre os movimentos (que foram baseados nos mitos), do que na própria narrativa. O processo na Unati mostrou que a intersecção entre mitologia e jogos de composição pode gerar uma pesquisa muito interessante e com muito material a ser investigado. Ele também indicou que a composição corporal não seria

a melhor opção para trabalhar os mitos na escola, pois o foco dessa pesquisa não era apenas a criação artística, mas a vivência das narrativas míticas e a discussão sobre interculturalidade.

A vivência na Unati mostrou que o jogo teatral não é uma forma muito viável de trabalho com os mitos, porém o jogo dramático e a composição corporal geraram resultados positivos. A partir desta compreensão, que ocorreu por volta do sexto encontro da oficina, em outubro de 2016, as outras improvisações feitas mostraram que o jogo dramático poderia ser uma forma efetiva de realizar cenas baseadas nos mitos de origem. Os jogos dramáticos também possuem uma sistematização, porém estão mais abertos para serem adaptados e podem acontecer a partir de estímulos diversos. Então, tanto os mitos quanto as narrativas criadas pelas participantes deram início a jogos dramáticos e assim, a linguagem desse jogo e o conteúdo dos mitos e das narrativas puderam ser trabalhados dentro da oficina da Unati. Desse modo, as participantes³ puderam criar cenas e narrativas utilizando a sua sensibilidade, criatividade e expressão corporal e ainda refletir sobre sua prática.

Essa oficina com a terceira idade proporcionou um momento de aprendizagem, porque a cada semana tive de adaptar as aulas a esse público, tentando não desviar as atividades da oficina de seus objetivos iniciais, mas adequando-as à quantidade de participantes e a suas demandas. As participantes traziam suas referências. Elas criavam muitas cenas em que o maior tempo era gasto pensando em como fazer do que realmente fazendo. Quando isso acontecia eu as incentivava a criar pela prática e não pensar tanto em como fazer. Esse fato me surpreendeu, pois veio de encontro a minha expectativa de que elas fossem utilizar parte do tempo da oficina para criar as cenas por meio da prática. Porém, isso também me fez refletir sobre a necessidade de permitir que as participantes tivessem um tempo de ensaio antes de apresentar, por isso permiti que elas planejassem brevemente o que queriam fazer antes de ensaiar. Também entendi que nas oficinas com adolescentes na escola, que ocorreram posteriormente à oficina na Unati, eu deveria deixar que os jogadores pensassem e ensaiassem as cenas antes de apresentá-las, respeitando o seu tempo de criação.

A proposta da oficina era de que as cenas fossem sentidas e interiorizadas, ou seja, compreendidas sensível e intuitivamente, mas as participantes fizeram

³ Todas as participantes dessa oficina eram mulheres entre 55 e 65 anos.

transparecer que precisavam compreender a cena logicamente, pois elas narravam a sua ação enquanto faziam as cenas. Talvez isso se deva ao fato da educação ocidental ser baseada na racionalidade e essa ser a forma de fruição artística com que estavam acostumadas, por meio da lógica e do pensamento racional. Esse fato fez com que questionasse o rumo que a oficina estava tomando, o modo com que as instruções eram dadas e a coerência das atividades com o seu público. Percebi que o jogo teatral contribuiu para que as cenas fossem elaboradas racionalmente e que os jogos de composição fizeram com que as participantes trabalhassem de forma mais sensível. Por isso, ao perceber o que estava acontecendo, busquei trabalhar mais com composição corporal e depois com o jogo dramático. Também tentei aprofundar o trabalho sobre os mitos pelo fato de suas narrativas se distanciarem do racional. Além disso, busquei fazer atividades guiadas, em que estimulava o lado sensível das participantes de forma que elas pudessem perceber o seu corpo, as suas articulações, a sua respiração, as sensações que surgiam no contato com o chão, quando estavam deitadas e de que forma os mitos reverberavam nelas.

Além disso, percebi que a relação intercultural foi um aspecto muito presente nessa prática, visto que houve um momento de confrontação das crenças das participantes com as presentes nos mitos. As participantes da oficina demonstraram interesse pelos mitos, mas indicaram que os viam como histórias fantásticas e não como se eles pudessem fazer parte da crença de alguém; elas também indicaram que as crenças delas eram verdadeiras, mas que as presentes nos mitos não eram. Isso me causou um estranhamento e percebi que poderia aprofundar o estudo sobre essas questões para que nas oficinas seguintes, que ocorreram no ensino formal, eu pudesse lidar melhor com o encontro de diferentes culturas e o choque que isso poderia causar. A interculturalidade presente nessa pesquisa foi percebida próximo ao final da oficina da Unati e, por isso, não foi desenvolvida intencionalmente nesse processo. Por não ter havido um aprofundamento dessa questão naquele momento, creio que não tenha havido uma aprendizagem por parte das participantes em relação a esse aspecto. A aprendizagem delas se deu no âmbito da expressão artística e percepção corporal, o que pôde ser observado ao longo da oficina.

O conteúdo dos mitos não foi discutido racionalmente na oficina na Unati e ele se chocou com as crenças das participantes. Então, compreendi que o fato da

mitologia ter relação com a religião deveria ser levado em conta nas práticas seguintes.

O que é um mito? A definição do dicionário seria: ‘História sobre deuses’. Isso obriga a fazer a pergunta seguinte: Que é um deus? Um deus é a personificação de um poder motivador ou de um sistema de valores que funciona para a vida humana e para o universo – os poderes do seu próprio corpo e da natureza. Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano” (CAMPBELL, 1990, p. 23).

Esse é um assunto delicado, pois pode causar tensões e discordância entre as pessoas. No livro *O poder do mito* (1990), Bill Moyers questiona Joseph Campbell sobre a definição de mito como “experiência de sentido” e Campbell diz que o mito é “experiência de vida” e de que “a mente se ocupa do sentido”. Ele diz que

estamos tão empenhados em realizar determinados feitos, com o propósito de atingir objetivos de um outro valor, que nos esquecemos de que o valor genuíno, o prodígio de estar vivo é o que de fato conta (1990, p. 6).

O autor ainda diz que podemos chegar a essa experiência “lendo mitos. Eles ensinam que você pode se voltar para dentro, e você começa a captar a mensagem dos símbolos” (1990, p.6). E acrescenta:

leia mitos de outros povos, não os da sua própria religião, porque você tenderá a interpretar sua própria religião em termos de fatos – mas lendo os mitos alheios você começa a captar a mensagem. O mito ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo (1990, p. 6).

O que aconteceu na oficina na Unati foi justamente o descrito acima, as participantes receberam os mitos como algo imaginário, diferentemente da sua crença religiosa, que foi encarada como fato. É importante deixar claro que não pretendi em nenhum momento mudar a crença de quem participou da oficina, porém o ocorrido mereceu atenção. A intenção foi que os mitos fossem apresentados como a crença de alguém, a crença do povo da matriz cultural da qual o mito pertence. Esse processo da oficina deixou claro que foi preciso considerar a minha vivência com relação ao tema da mitologia e da religião e reconhecer que possuía um determinado ponto de vista. Os mitos na pesquisa foram sendo apresentados, dentre tantas outras possibilidades, a partir de um ponto de vista, orientado pelos estudos de Joseph

Campbell. Essa oficina deixou evidente que houve um choque cultural entre as participantes e os mitos e que isso teve de ser tratado com cuidado. No entanto, ao unir diversas versões da origem do mundo foi possível estabelecer uma relação intercultural e trabalhar para que essa interculturalidade se desenvolvesse e proporcionasse um aprendizado a respeito de outras culturas e formas de ver o mundo. Então, ficou evidente para mim a importância de equiparar objetivamente os mitos de origem e refletir sobre seu conteúdo para poder “captar a mensagem” (CAMPBELL, 1990, p. 6) e facilitar que a minha mente e a mente de quem participou da parte prática dessa pesquisa entre “em contato com essa experiência de estar vivo” (1990, p. 6) de que Joseph Campbell fala.

2 O JOGO DRAMÁTICO

Antes de fazer uma reflexão sobre a função do jogo dramático nessa pesquisa é importante definir mais claramente esse termo. Em *Para desembaraçar os fios* (2005), Maria Lúcia de Barros Pupo esclarece as diferenças e semelhanças entre o *jogo teatral* de Viola Spolin, a acepção anglo-saxônica (*dramatic play*) e a francesa (*jeu dramatique*) de jogo dramático. Em português o termo *jogo dramático* é utilizado para se referir tanto ao *dramatic play*, quanto ao *jeu dramatique*.

Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama*, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à ideia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação (p.220).

No entanto *dramatic play* se refere “à brincadeira espontânea infantil caracterizada pelo agir como se e pela contínua transformação” (ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 105). Peter Slade foi um pedagogo que trabalhou com esse tipo de jogo dramático.

A proposta de Peter Slade, portanto, aponta para a passagem gradual do faz-de-conta infantil dos primeiros anos de vida até as ‘dramatizações improvisadas’ dos jovens de quinze anos, passagem esta a ser conduzida com delicadeza pelo professor (PUPO, 2005, p.222).

Já o jogo dramático na acepção francesa

na origem, [...] se caracterizam como uma modalidade de improvisação teatral cercada por regras precisas, baseada na formulação prévia de um roteiro, seguida pelo ato de jogar propriamente dito (RYNGAERT, 2009, p. 12).

Jean-Pierre Ryngaert, entre outros autores franceses, estudou e ministrou oficinas de jogos dramáticos até a década de 1990⁴. Ryngaert, porém, desenvolveu ao longo do tempo outras formas de iniciar o jogo dramático⁵. Além de um roteiro escrito pelos jogadores, ele propôs que o jogo ocorresse a partir de um trecho de um

⁴ Ver em RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

⁵ Ver em RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

texto dramático, da exploração e reinvenção de um espaço, da criação de personagens, da reprodução de rituais cotidianos dos jogadores, da observação de um quadro ou obra de arte ou da definição ou sorteio de uma situação, lugar e personagens. Na presente pesquisa, o estímulo ao jogo partiu do mito de origem e não de um roteiro dramático criado a partir de um texto do gênero narrativo, a exemplo de outras iniciativas (ANCONA, 2011; CABRERA, 2016; PUPO, 2005).

O jogo dramático se mostrou como uma forma possível de vivenciar mitos com estudantes do ensino formal, pois ele pode ser realizado tanto com atores quanto com não-atores. A qualidade de atuação no jogo dramático não precisa ser o foco e nem objeto de julgamento, o importante é que cada jogador possa desenvolver o que Ryngaert chama de “capacidade de jogo” (2009, p.43).

A noção de capacidade de jogo ultrapassa a simples distinção entre especialistas e não-especialistas e não diz respeito apenas à técnica teatral (p. 43).

Ela se apresenta quando o jogador está inteiramente presente em cena, considerando o que está acontecendo a sua volta, quando ele está disponível ao que os outros jogadores propõem e está pronto para reagir a isso. Todos esses elementos devem ser desenvolvidos na prática do jogo, pois o jogador desenvolve a capacidade de jogo jogando (CABRERA, 2016; RYNGAERT, 2009).

As regras são características importantes nas improvisações dos jogos dramáticos. Elas possibilitam e facilitam um trabalho com não-atores, pois as regras fazem com que o jogador tenha um objetivo e uma base para criar. Quando um trabalho de improvisação permite que os atores improvisem livremente, sem nenhum pré-requisito, isso pode fazer com que paralisem e fiquem sem saber como agir. Por isso estabelecer diretrizes pelo uso de regras pode fazer com que os jogadores tenham um ponto de partida para a sua criação e não fiquem livres para improvisarem o que quiserem quando, na verdade, eles não sabem por onde começar. Viola Spolin (2010) acreditava que a espontaneidade surgia no jogo porque os jogadores têm que alcançar um objetivo respeitando as regras estabelecidas. Enquanto jogadora percebo que isso ocorre e acredito que isso também é válido para o jogo dramático desenvolvido por Ryngaert. Nas oficinas ministradas na E.E. Professor Antonio Lisboa, houve regras que permearam todos os jogos, como: um grupo apresentou enquanto o outro assistiu, o grupo que assistiu pôde comentar o que viu após as

apresentações das cenas, as improvisações se basearam no mito narrado ou nos trechos dos mitos que foi indicado para cada grupo jogar. A princípio havia uma regra que definia que os jogadores-atores não deveriam utilizar a palavra em cena. Depois de alguns jogos com essa regra, inseri outra que permitia o uso da palavra. Quando percebi que eles estavam lendo o texto, inseri a regra de não ler em cena, ou seja, eles poderiam falar, mas sem ler o texto que tinham em mãos. Em um dos encontros inseri uma regra que orientava os jogadores-atores a trabalhar em cima das ações dos mitos, que foram previamente elencadas e definidas por mim. Em outro encontro defini que eles deveriam necessariamente apresentar na cena as personagens do mito que eu indicasse a cada grupo.

O jogo dramático também exigiu e desenvolveu a capacidade de trabalhar em grupo. Os jogadores ocuparam as funções tanto de representação quanto de observação, podendo refletir sobre as improvisações tanto pela perspectiva do ator quanto pela do público. No caso da prática proposta por essa pesquisa, o jogo auxiliou na elaboração de um discurso referente ao conteúdo dos mitos de origem. Por meio do jogo, os jogadores-espectadores puderam codificar tais narrativas e depois decodificá-las nas conversas que ocorreram após as cenas.

3 INTERCULTURALIDADE

Como a pesquisa abordou diferentes versões da origem do mundo, foi possível comparar e descobrir as semelhanças e diferenças que unem os mitos de origem. Dessa maneira, foi possível estabelecer uma relação entre as culturas das quais os mitos pertencem, além de uma relação entre estas e a cultura dos participantes da oficina. Então, os estudantes puderam aprender com os mitos de origem sobre as suas respectivas culturas e formas de pensamento. A interculturalidade é um conceito que não se refere somente à convivência de culturas diversas em um mesmo ambiente, mas ao estabelecimento de relações entre essas culturas que resulte em uma aprendizagem.

A interculturalidade, assim como os próprios conceitos de cultura e identidade, pode ter muitos significados, entretanto pode se dizer que o conceito faz referência a um intercâmbio, uma interação, um diálogo entre pessoas pertencentes a culturas diferentes (GUERRA, 2013, p.31).

Para entender como trabalhar a interculturalidade, os mitos de origem e os jogos dramáticos, busquei material bibliográfico que tratasse de Artes Cênicas, interculturalidade e educação. Dediquei-me ao estudo dos trabalhos de Rodrigo Benza Guerra (2013) e de Beatriz A. V. Cabral e Susan Battye (2003), que me pareceram os mais próximos da pesquisa empírica que, como pesquisadora, desejava desenvolver. A seguir descrevo aspectos interessantes sobre o trabalho desses pesquisadores que me inspiraram a trabalhar com interculturalidade e jogos dramáticos na educação. Essas pesquisadoras encaram a interculturalidade como um intercâmbio de experiências e observam que a pessoa que entra em contato com uma cultura que não é a sua possui um olhar estrangeiro e parâmetros diferentes na sua forma de ver o mundo. Por isso ressaltam que é preciso trabalhar a conscientização desses aspectos. Elas indicam a possibilidade de conhecer outra cultura por meio do *drama* (CABRAL, 2012). O *drama*

é uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam *como se* estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas (p.11).

Beatriz A. V. Cabral pesquisa e trabalha com o *dramatic play*. Apesar disso, a sua definição do que é *drama* demonstra que é possível trabalhar com mitos e com o

jeu dramatique conjuntamente, pois nesse jogo os jogadores também agem como se estivessem em outra situação. Tanto o jogo dramático de acepção inglesa quanto o de acepção francesa requerem a “imitação através da ação” (PUPO, 2005, p.220). Então, ao trabalhar com mitos e o jogo dramático proposto por Ryngaert os jogadores podem se comportar como as personagens do mito e como se fizessem parte da situação apresentada na narrativa mitológica.

Cabral e Battye descrevem no texto *Cruzando fronteiras – perspectivas interculturais em contextos multiculturais* (2003) um projeto intercultural, em que o tema da violência é visto por diferentes perspectivas culturais. O exemplo que elas propõem é de um trabalho em escolas, em que cenas são feitas a partir de imagens, depois tais cenas são fotografadas e mandadas para um grupo de estudantes de outra escola, que vão fazer outras cenas a partir das fotografias recebidas. Além disso, elas apresentam um trabalho realizado na Nova Zelândia em que foram montadas peças em Centros Residenciais de Justiça Juvenil. Esse processo teve função terapêutica e a história de vida dos jovens foi inspiração para as montagens teatrais. As culturas ocidental e Maori também foram abarcadas nessas peças. Outros dois projetos descritos nesse texto são o de um trabalho feito em Hong Kong em que empregadas domésticas Filipinas e Tailandesas se uniram para fazer teatro e o *The Big Wind Project*, realizado em 1994, no qual diversos artistas se reuniram para criar uma peça sobre trabalhadores migrantes em países em desenvolvimento. Nessa montagem foram utilizados vários estilos teatrais e danças tradicionais de diversos lugares.

Rodrigo Benza Guerra em sua dissertação de mestrado intitulada *O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana* (2013), narrou a sua prática de teatro intercultural com indígenas e mestiços na *Universidad Intercultural Nacional De La Amazonía* (UNIA), na cidade de Pucallpa no Peru, país de origem do pesquisador. Esta dissertação contextualizou a forma com que os indígenas viviam e se relacionavam com mestiços e não-indígenas, explicando as tensões que existiam na região de Pucallpa e as diferenças sociais e culturais entre estes três grupos da sociedade. Nesse contexto, os indígenas não possuíam as mesmas oportunidades que os não-indígenas, e os mestiços, que apesar de terem aparência semelhante a dos indígenas não se consideravam indígenas e sofreram discriminação por parte dos dois grupos. No seu projeto Rodrigo Benza Guerra realizou oficinas utilizando jogos e improvisações para tratar de assuntos da vida dos participantes e estimular o trabalho em equipe de indígenas, brancos e mestiços. Os

jogos teatrais e jogos dramáticos foram uma forma de os jogadores de diversas origens se unirem e criarem cenas que refletissem a sua vida e as questões sociais e culturais que lhes diziam respeito. Nesse processo o próprio pesquisador teve de reconhecer que pertencia a um grupo específico da sociedade, o dos homens brancos, e por isso tinha um ponto de vista específico sobre os assuntos abordados. O fato do pesquisador ter discutido essa questão, mostrou a importância de, como condutora da oficina, me conhecer e reconhecer como parte de um contexto, que não necessariamente é o mesmo contexto dos estudantes. No caso das oficinas idealizadas por Rodrigo Benza Guerra, o uso do termo *teatro intercultural*, foi explicado ao se referir a esse processo em que a interação dos participantes de culturas diversas ocorreu pela utilização da linguagem teatral. Como ele encarou a interculturalidade como troca e diálogo, apostou nos princípios dialógicos de Paulo Freire e, utilizando o Teatro como agente transformador, realizou essas oficinas em que pessoas de culturas diferentes se uniram para trabalhar juntas.

A presente pesquisa também pretendeu seguir um caminho de diálogo entre as culturas. Devido ao espaço de troca que proporciona, o jogo dramático se mostrou como um meio para que um trabalho intercultural fosse feito. O jogo foi um espaço de troca e de diálogo e requereu que os jogadores trabalhassem juntos, de modo que o conflito que ocorreu pelo confronto de diferentes pontos de vista e diversos modos de agir deu forma à criação. Nesse processo o grupo passou por uma aprendizagem em que foi preciso dialogar e chegar a um acordo grupal, a um ponto comum de síntese e convergência. Por isso a escuta, a cumplicidade, a autonomia e a disponibilidade foram características que puderam ser desenvolvidas no jogo dramático e que também possibilitaram uma relação intercultural.

Durante a elaboração das oficinas na escola, precisei estabelecer um ponto de vista para olhar os mitos e ainda prever como os estudantes poderiam receber essas narrativas. Os mitos fazem parte da crença de determinados povos e, por isso necessitam ser tratados com respeito e cuidado. Apesar do meu interesse por mitologia, acredito que os mitos, seja de qual cultura for, são metáforas que explicam como o mundo funciona. Os mitos me encantam pela forma poética com que explicam o mundo, mas acredito na versão científica sobre a origem do mundo. Porém, essa versão também pode ser vista como um mito, pois é uma dentre tantas outras versões de algo que não tem como ser comprovado. Nas oficinas a escolha de mitos de culturas e lugares distantes do contexto paulistano ocorreu para que as narrativas

pudessem ser encaradas pelos estudantes com um distanciamento, evitando reações preconceituosas e possibilitando que eles compreendessem que os mitos representam as crenças de determinados povos.

Tinha como pressuposto que os estudantes não fossem gostar dos mitos e não fossem aceitá-los dentro da nossa prática, porém eles não demonstraram uma negação imediata a essas narrativas. Essa negação não se deu de forma oral ou por uma recusa de fazer as cenas, mas ela ocorreu de forma sutil, pelos estudantes que disseram não compreender os mitos e que não demonstraram interesse em participar dos jogos dramáticos. Nas conversas, a maioria deles deixou claro que viam aqueles mitos como mera ficção e por isso eles foram tratados como qualquer outra história de qualquer outro gênero literário que eu poderia ter contado a eles. Acredito que isso ocorreu pelo fato de os mitos utilizados em aula serem de lugares distantes e pelos estudantes não possuírem conhecimento prévio de quase nenhum deles. O distanciamento ocorreu, e fez com que muitos estudantes não conseguissem ver os mitos como parte de religiões. É provável que se trabalhássemos com mitologias mais próximas como as ameríndias, a iorubá e a judaico-cristã, o preconceito seria demonstrado com mais veemência e talvez ocorresse outro tipo de discussão.

Esse processo intercultural me fez pensar que, mesmo com a globalização e o grande fluxo de migrações que ocorrem no Brasil, há pouco ou nenhum espaço nas escolas para discutir a relação entre culturas. Muitos dos conteúdos curriculares seguem uma matriz europeia, excluindo elementos da história e cultura afro-brasileira e indígena. Por causa desses aspectos, o debate sobre interculturalidade se mostrou importante. Mas como é possível trabalhar em um ambiente escolar contemplando a cultura de estudantes de origens diversas se o próprio currículo não incentiva essa prática? Há a possibilidade de realizar trabalhos nesse sentido ao apresentar conteúdos diversificados e que explorem diferentes pontos de vista. Isso pode ocorrer nas aulas de Artes, Geografia, História e Literatura, por exemplo. Busquei, como estagiária na docência em Artes, ou seja, como alguém que não fazia parte do cotidiano da E.E. Professor Antonio Lisboa, incitar uma discussão sobre as relações interculturais. Espero que isso ocorra com mais frequência a partir de propostas dos próprios professores e não apenas por um processo trazido por alguém de fora da escola. Nas oficinas realizadas apresentei diversas versões sobre a origem do mundo para que pudéssemos refletir sobre a diversidade de pensamento. Busquei realizar um trabalhado dialógico, que possibilitasse aos estudantes se sentirem à vontade para

expressar sua forma de pensar e discutir sobre os diferentes pontos de vista dos colegas. Nas oficinas houve o intento de aprender sobre e com o outro.

4 PROCESSOS DE TRABALHO

4.1 Primeiro contato com a escola

Como as oficinas estavam direcionadas ao Ensino Fundamental II, preparei uma lista de escolas públicas que atendessem a esse requisito e que fossem de fácil acesso. Fui à E.E. Professor Antonio Lisboa, bairro Jardim São Paulo, zona norte da cidade de São Paulo/SP, no dia 14 de março de 2017. Lá conversei com a vice-diretora e as professoras de Artes Juliana e Daniela⁶. Entreguei o piloto da oficina a elas, que concordaram que eu fizesse a oficina durante as aulas de Artes. Elas pediram que eu adaptasse o planejamento das oficinas para que elas acontecessem em menos aulas. Combinei que utilizaria seis aulas da professora Juliana, que duravam cinquenta minutos e quatro aulas da professora Daniela, com duração de cem minutos. As turmas foram escolhidas pelas próprias docentes. A professora Daniela deixou que eu realizasse a oficina com a turma do 9º ano A, em que os alunos tinham catorze anos. Essa turma possuía quarenta estudantes, as aulas eram de quinta-feira à tarde. Já a professora Juliana designou o 7º ano C para mim, turma com estudantes de doze anos. Suas aulas também eram no período da tarde, porém essa turma tinha apenas vinte estudantes e as aulas ocorriam às terças-feiras. Ficou acordado que as oficinas teriam início na primeira semana de abril de 2017, ou seja, no começo do segundo bimestre da escola.

A professora Juliana me acompanhou e assistiu todas as aulas que ministrei para a turma dela, já a professora Daniela, só esteve presente na primeira aula, pois nas semanas seguintes ela entrou de licença. Ambas professoras ministravam aulas de Artes, cujo conteúdo era voltado para as Artes Visuais.

4.2 Adaptação dos planos de aula

O piloto da oficina era composto por doze encontros, de modo que cada mito fosse trabalhado em uma aula e que nas duas primeiras aulas os estudantes pudessem entrar em contato com o jogo dramático e com o tema da oficina. Além disso, na última aula aconteceria uma avaliação dos trabalhos feitos. Na penúltima haveria um momento para os estudantes identificarem objetivamente os elementos recorrentes nos mitos e criar uma versão da origem do mundo utilizando esses

⁶ As duas professoras me autorizaram a citá-las nesse texto.

elementos. Como as aulas nas escolas são, normalmente, de cinquenta minutos, as aulas da oficina foram pensadas para acontecer nesse tempo.

Oito mitos foram selecionados e agrupados de acordo com as suas semelhanças. Eles foram colocados em uma ordem de maneira que o mito a ser trabalhado na aula seguinte contivesse algum elemento na sua narrativa semelhante ao anterior. Esse critério para definição da ordem com que os mitos foram trabalhados pretendia que os estudantes pudessem identificar as semelhanças entre eles e discuti-las. No entanto, como fiz um acordo diferente com cada professora, tive que adaptar o planejamento original da oficina para a quantidade de aulas disponíveis com cada turma. Nas duas oficinas, além dos jogos dramáticos foram realizados *tableau vivant*, “quadros vivos” (RYNGAERT, 2009, p. 99), ou seja, imagens estáticas feitas corporalmente e também ocorreram jogos para que os participantes pudessem se conhecer melhor, começar a criar uma unidade do grupo e para que eu pudesse conhecê-los.⁷

Ao fazer as modificações no piloto da oficina mantive no planejamento do 9º ano as atividades que havia planejado para os mitos, porém retirei alguns deles. Segui a ordem já estabelecida das aulas, no entanto o mito chinês “Pan Gu, o criador do universo” acompanhava no planejamento original uma atividade que exigia trabalho individual e que envolvia grande concentração e introspecção. Ao conhecer os estudantes pude perceber que esse tipo de trabalho não seria possível de ser feito, por isso eliminei esse mito do planejamento e, conseqüentemente o mito escandinavo “O gigante do gelo”, pois eles tinham grandes semelhanças e gostaria que os dois fossem trabalhados juntos. Assim sobraram seis mitos e só teria quatro aulas, então eliminei os últimos da lista que são o da tribo Araweté chamado “A criação do mundo” e o do povo Xavante intitulado “História dos criadores”. Com a turma do 9º ano na primeira aula trabalhamos o tema “Origem do mundo” e o mito melanésio “A dança do deus Qat”, na segunda aula o mito polinésio “Os filhos do céu e da terra”, na terceira aula o mito africano “O Celeiro do mundo” e na quarta o mito grego “Prometeu e Pandora” além de realizarmos a avaliação dos nossos encontros.

Para as aulas do 7º ano, segui a ordem estabelecida originalmente, porém eliminei os quatro últimos mitos da lista. Na primeira aula foi trabalhado o tema “Origem do mundo”, na segunda o mito melanésio “A dança do deus Qat”, na terceira

⁷ Nos apêndices há a descrição das duas oficinas e do piloto.

o mito polinésio “Os filhos do céu e da terra”, na quarta, o mito chinês “Pan Gu, o criador do universo”, na quinta, o mito escandinavo “O gigante do gelo” e na sexta aula fizemos a avaliação da oficina. Ao adaptar os planos de aula para cada turma, os mitos ameríndios foram eliminados pelo fato de eles serem os que tinham menos semelhanças com os outros mitos selecionados. Nessa oficina, queria ressaltar o que os mitos tinham de semelhante. Já o mito iorubá, que havia utilizado na oficina da Unati, não esteve presente nessa seleção, pois ele está muito próximo da realidade dos estudantes. Como eu não os conhecia profundamente, não havia como saber quais religiões eles possuíam, então decidi não trabalhar com mitos iorubá e nem judaico-cristãos, pois havia grande probabilidade de os estudantes seguirem alguma religião dessas matrizes culturais. Eu não queria trabalhar com mitos tão próximos deles, pois isso poderia gerar certa tensão em sala de aula. Nesse caso eles poderiam pensar que eu estaria questionando a sua fé. Além disso, preconceitos muito presentes na nossa sociedade em relação a religiões afro-brasileiras e evangélicas poderiam ser expressados de forma a criar desavenças entre os estudantes. Sinto que não teria como lidar com uma situação dessa, principalmente por não os conhecer e por ministrar uma oficina de curta duração. Se fosse a professora deles talvez pudesse fazer um trabalho semestral ou anual que trabalhasse essas questões e aos poucos esse assunto seria trabalhado e teríamos mais tempo para discuti-lo. Nessa situação o conflito parece inevitável, porém iniciar um trabalho com mitos de locais distantes poderia despertar o interesse dos estudantes para essas questões, que posteriormente poderiam ser trabalhadas com o foco na sua própria religião.

Após cada aula da oficina eu descrevia os acontecimentos daquele dia e anotava as minhas percepções. Dessa forma pude registrar cada aula e acumular material para desenvolver uma reflexão sobre esse processo.⁸

⁸ Nos apêndices se encontra as impressões e descrição de cada aula.

5 A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Durante o processo de pesquisa, tive que me posicionar de duas maneiras: como professora e como pesquisadora. No papel de professora, pude planejar as aulas e avaliar se os procedimentos feitos com os estudantes foram eficientes e como pesquisadora tive de analisar se as aulas estavam acontecendo de acordo com os objetivos da pesquisa, observar quais foram os resultados obtidos nessa prática e qual sua relação com a bibliografia.

É importante ressaltar que, muitas vezes nessa reflexão final, uso termos que generalizam as atitudes e compreensões dos estudantes. Pelo modo como a pesquisa foi feita, não foi possível registrar as ações, emoções, reações, descobertas, julgamentos e preconceitos de cada um deles. Por isso escrevo o que pude perceber da turma em geral e relato algumas exceções que são relevantes à pesquisa. Nem todos os estudantes gostaram do trabalho proposto, talvez nem todos tenham aprendido algo com ele. Isso era de se esperar e pode acontecer em qualquer atividade e com qualquer professor. Eu planejei as atividades pensando no propósito da pesquisa e no meu interesse pelo assunto, buscando, inclusive, suscitar o interesse dos próprios estudantes.

Ryngaert (2009) relata e instrui sobre vários aspectos do jogo dramático em que pude me basear para construir uma oficina eficiente e me desenvolver como professora e pesquisadora. O autor sugere que as instruções dos jogos sejam abertas para que os jogadores tenham opções para criar, mas fechadas, para que os jogadores saibam em que direção seguir e não se percam com instruções indefinidas. Ele também cita que as instruções devem apresentar “desafios claros” (p.47), que enfatizem “o engajamento individual, o risco pessoal e a concentração” (p. 49) de forma a fomentar o jogo e evitar o aparecimento dos “obstáculos ao jogo” (p. 45). Nos encontros da oficina o desafio estava claro, eles tinham que preparar cenas baseadas na narrativa que ouviram. Ela também era fechada, pois o estímulo das cenas eram os mitos, mas as cenas poderiam se desenvolver para além do enredo. Essa última opção não ficou explícita, eu não pedi que criassem nada além da história apresentada no mito, porque a própria criação da cena sobre a narrativa era algo novo para eles. Subverter o jogo faz parte dessa dinâmica, mas não houve tempo suficiente para os jogadores chegarem a esse nível de apropriação do mesmo. Antes de começar os jogos dramáticos me certifiquei de que os estudantes sabiam o que era uma cena e

que teriam o conhecimento mínimo para realizá-la. Nessas oficinas os estudantes sempre realizaram jogos dramáticos com a narrativa do mito, porém a cada aula as instruções eram diferentes, pois os estímulos provenientes dos mitos eram distintos. Os jogos dramáticos eram híbridos, pois inseri nas oficinas outros jogos e atividades para integrar os estudantes e auxiliar na criação e reflexão das cenas.

Buscava ser mais objetiva possível ao oferecer as instruções, porém, com o 9º ano houve alguns momentos de dificuldade para deixar as explicações claras. Talvez isso tenha ocorrido, pelo fato de ter de prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo: explicar a atividade, prender a atenção dos estudantes e pedir silêncio. Quando percebi que as instruções não estavam sendo compreendidas por essa turma, comecei a escrever as etapas do trabalho na lousa e pedir, antes de começar o jogo, que os estudantes me explicassem o que eles deveriam fazer. Fiz isso para ter certeza de que eles haviam entendido as instruções. Também anotei na lousa os elementos que eles lembravam dos mitos trabalhados anteriormente, para que pudessem fazer conexões entre os mitos e as cenas que estavam criando. Acho importante, em qualquer processo de aprendizagem, lembrar as atividades feitas na aula anterior para que os estudantes não esqueçam delas e estejam sempre fazendo conexões do que está sendo aprendido com os conhecimentos já adquiridos. Isso foi importante no processo das oficinas, pois Artes era uma entre tantas outras matérias que os estudantes tinham. Além disso, eles não demonstraram muito interesse pelas atividades propostas e isso pode ter feito com que não voltassem sua atenção para o assunto. Por isso foi necessário lembrar o que foi feito para que se estabelecesse uma conexão com o que ainda seria trabalhado na oficina. Quando questionados sobre os mitos, os estudantes lembraram de vários elementos das narrativas, mas não do enredo completo.

Nas aulas houve momentos em que não só as instruções não foram compreendidas, como os mitos também. Houve uma aula em que os estudantes já estavam separados em grupo, preparando as cenas e me disseram que não haviam entendido o mito totalmente, que compreenderam apenas algumas partes. Nesses casos eu pedi que fizessem a cena com o que tinham compreendido do mito, porém eles insistiram em reler o texto. Uma das questões que me deixaram apreensivas foi se seria necessário tirar as dúvidas sobre o mito imediatamente após a sua leitura ou se seria mais interessante deixar que os jogadores expressassem o que entenderam do mito, mesmo que pouco, por meio da realização das cenas. Depois desse episódio

compreendi que, pelos estudantes não terem prática no jogo dramático, fazer uma cena sobre algo que não compreendem, ou uma cena demonstrando essa incompreensão talvez fosse exigir muito deles.

O jogo dramático foi novidade para os estudantes. Por isso eles não tinham noção de alguns elementos importantes da atuação. Após o término da oficina, quando refleti sobre o desenvolvimento da atuação dos jogadores, pude perceber que, inconscientemente, havia determinado pré-requisitos sobre esse aspecto e eles não foram preenchidos pelos estudantes. Eu esperava que eles soubessem que em cena eles deveriam projetar a voz, não ficar de costas para o público e olhar para os parceiros de cena. Depois que os jogos aconteceram, observei que esses requisitos não estavam sendo cumpridos e então percebi que não podia esperar isso dos estudantes. Estava acostumada a trabalhar com os meus colegas da graduação, os quais já compreendiam esses elementos que fazem parte da realização de uma cena. Mas os estudantes do Ensino Fundamental não tinham como saber disso a não ser que eu explicasse a eles e trabalhasse essas questões nos jogos. Outro fato ocorreu e foi consequência dessa minha expectativa errônea em relação aos estudantes. Eu entreguei um papel a cada grupo com o trecho do mito que eles deveriam utilizar no jogo. A palavra em cena era permitida, porém não esperava que eles fossem ler o texto, esperava apenas que eles utilizassem as suas informações na criação das cenas. Mas não deixei clara essa minha intenção. Desse modo eles leram o texto em cena. Então, em outra oportunidade, trabalhei com trechos do texto escrito e especifiquei que aquilo era para ajudá-los a fazer a cena e que eles não deveriam ler o texto durante a apresentação. Decidi fornecer a cada grupo um trecho do mito por escrito na tentativa de aproveitar mais o tema da oficina e o conteúdo dos mitos. Se cada grupo trabalha com uma parte específica do texto, eles podem, focando naquele trecho, desenvolver um trabalho mais profundo, pois não tem de se preocupar em englobar todos os elementos do mito, apenas os elementos daquela parte. É interessante observar que nas duas ocasiões em que eles tinham o trecho do mito escrito em papel eles utilizaram na cena a figura do narrador, mesmo quando não estavam lendo o texto houve pelo menos um jogador-ator que narrava a história enquanto os outros representavam.

Como o objetivo principal das oficinas não era trabalhar atuação, era vivenciar os mitos por meio do jogo dramático, eu não foquei tanto nessas questões, mas, vi que os estudantes evoluíram um pouco nesse quesito, principalmente por

terem conseguido desenvolver sua capacidade de jogo, escuta e imaginação. Ainda tratando de pré-requisitos, esperava que os estudantes estivessem conscientes sobre outros fatores como: fazer uma roda, realizar comentários após a cena e não durante e não falar enquanto o outro também está falando. Só após o início da oficina percebi que estava esperando muito dos estudantes e que eles não tinham como saber dessas questões, pois não é costume se trabalhar isso na escola. Em alguns casos já previa que eles talvez não fossem conseguir acompanhar as instruções, como quando pedi que os estudantes fechassem os olhos e respirassem fundo, mas resolvi propor, para ter certeza de que a minha previsão estaria certa ou não. Nesse caso, foi uma minoria que seguiu essas minhas indicações. Acredito que haja certo medo em fechar os olhos na frente dos colegas, pois esse tipo de atitude exige confiança de que nada irá lhe acontecer enquanto estiver de olhos fechados. Isso aconteceu com a turma do 9º ano, que tem quarenta estudantes. Com essa quantidade de pessoas é difícil para os estudantes criarem um vínculo com todos os colegas. Também é difícil para uma educadora criar um ambiente propício a realização de uma atividade que trabalhe relações e confiança. Eu acredito que exercícios como o de passar o aperto de mão na roda, criar uma postura de uma personagem ou outros que precisam ser realizados em um ambiente tranquilo, são atividades com que os estudantes não estão acostumados e que precisam de uma preparação para serem realizadas. Também percebi que eles, apesar de terem autonomia para criar as cenas em grupo, não possuíam autonomia para realizar atividades individuais de expressão corporal e que desenvolvessem a percepção do próprio corpo. Por isso no momento de criar corporalmente a postura de alguma personagem, escolhi quais deveriam ser trabalhadas em vez de deixar que eles escolhessem.

Há alguns requisitos para a realização desse tipo de atividade que nós, estudantes do curso de Licenciatura em Arte-Teatro já possuímos, pois trabalhamos com o corpo e formas de expressão constantemente, mas é um tipo de atividade que os estudantes do Ensino Fundamental têm pouco ou nenhum contato. Algumas dessas dificuldades dos estudantes estavam no fato de eles não terem vivenciado plenamente etapas anteriores da sua “capacidade de metamorfose” (LOPES, 1989 *apud* CABRERA, 2016) nesse tipo de jogo que “pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro” (CAILLOIS, 1990 *apud* CABRERA, 2016), como é o caso do jogo dramático. O que impediu que os estudantes tivessem

conhecimento de alguns rituais que acompanham esse tipo de trabalho, como formar uma roda, realizar atividades de olhos fechados, descalços, etc. Essa metamorfose ocorre em etapas em que o jogador aos poucos consegue se transformar em outro e adentrar a ilusão do jogo. Segundo Cabrera (2016), a idade não é parâmetro para medir o progresso desse desenvolvimento, pois a “capacidade de metamorfose é um amadurecimento do Ser” (2016, p. 402) desde a brincadeira espontânea infantil até o uso consciente de elementos dramáticos com a finalidade de se comunicar por meio do jogo. É importante observar que o jogo dramático requer alguma maturidade por parte dos jogadores, de sair da vida real e de adentrar o espaço de jogo, onde devem se transformar em outro e trabalhar sobre o seu imaginário. Essa capacidade não acontece se não for estimulada e desenvolvida. Nesse processo, foi preciso reconhecer que os jovens do Ensino Fundamental II não estavam no nível de amadurecimento da *capacidade de metamorfose* que o *jeu dramatique*, assim como o praticado por Ryngaert em 1981, exige e que vivenciaram o mito a partir da sua capacidade naquele momento. Por isso foi necessário possibilitar que os estudantes jogassem no seu ritmo.

Durante a parte prática dessa pesquisa houve a tentativa de observar e guiar os jogadores para que tivessem a oportunidade de amadurecer a sua *capacidade de metamorfose* (LOPES, 1989) no jogo dramático. O trabalho foi gradual, ele começou de forma que os estudantes pudessem se expressar sem palavras e sem movimentos, então o movimento e a fala foram sendo inseridos aos poucos. A cada passo desse processo os estudantes tinham que lidar com um novo elemento do jogo. Em alguns momentos houve a rerepresentação das cenas criadas, para que os estudantes tivessem meios para melhorá-las e com isso aumentar a sua apropriação do jogo. O desenvolvimento da *capacidade de metamorfose* se deu tanto na qualidade de expressão, quanto na compreensão de mundo que o jogador adquiriu. Assim, não apenas as improvisações, como as conversas posteriores puderam diagnosticar se esse amadurecimento ocorreu. Em ambos os aspectos os estudantes se desenvolveram, porém, como a oficina focou mais na compreensão dos mitos, os estudantes progrediram mais em relação a sua compreensão do mundo do que na qualidade da sua expressão. No começo da oficina eles não conseguiam expressar direito o que achavam do tema ou das cenas e ao final da oficina eles já conseguiam elaborar de forma mais inteligível a sua percepção das narrativas e relacioná-las com o seu conhecimento prévio do assunto.

Para auxiliar no desenvolvimento do jogador em cena houve o acréscimo de regras que estimulou o jogador a “colocar-se em risco, ampliando limitações expressivas e paulatinamente adquirindo autonomia no que quer e como quer dizer seu discurso” (CABRERA, 2016, p. 409). As regras que defini nos primeiros jogos eram: as cenas devem ser feitas baseadas na história no mito, as cenas serão feitas em grupo, os grupos terão um tempo para planejar as cenas, um grupo apresenta sua cena enquanto os outros assistem, após as cenas os jogadores-espectadores podem comentar sobre as cenas (tanto sobre a atuação quanto sobre o conteúdo da cena) e as cenas devem ser apresentadas no formato de palco italiano. Depois acrescentei mais regras para tentar desenvolver a atuação dos jogadores e para colocar mais desafios no jogo. Essas regras foram: falar alto, fazer a cena em câmera lenta, na conversa posterior as cenas cada estudante fala por vez enquanto os outros escutam, não são todos que precisam falar, trabalhar determinadas ações na cena, interpretar determinados personagens em cena. O que percebi é que ao longo da oficina os estudantes foram adquirindo autonomia para criar as cenas sem pedir a minha opinião o tempo todo durante o ensaio. Eles foram incluindo cada vez mais elementos das narrativas nas cenas e, um grupo do 7º ano, na penúltima aula, decidiu fazer a cena em um lugar específico do pátio, pensando, no cenário da cena, algo que eu não havia mencionado. Eles também desenvolveram autonomia para criar e trabalhar com seus colegas, expondo as suas ideias e construindo algo ao unir o seu ponto de vista com o dos outros jogadores.

O trabalho com cada turma foi diferente e teve resultados distintos. A turma do 9º estava mais resistente quanto a esse modelo de aula, havia mais estudantes que não estavam dispostos a participar do jogo e houve mais conflitos nos trabalhos em grupo. Essa turma era grande, possuía quarenta estudantes, o que dificultou a condução da aula. Ficou evidente que os estudantes dessa turma achavam que as aulas não faziam sentido e a inibição foi reforçada por esse sentimento.

Às vezes, os jogadores a exprimem [a recusa de jogo] dizendo ‘é besta’ ou ‘não serve para nada’. A ausência de desafios claros e o sentimento de uma expressão gratuita ou manipulada favorecem a inibição, remetem à loucura. Toda manifestação expressiva ‘gratuita’ é como que implicitamente ameaçada pelos riscos da loucura, uma vez que jogar passa também por ‘bancar o louco’. Nessa situação, a presença ou ausência de olhares externos não altera em quase nada a inquietação (RYNGAERT, 2009, p. 46).

O tema das aulas não se mostrou interessante para esses estudantes e eles não viram no jogo dramático uma oportunidade de se divertir além de aprender. Além disso, “a recusa de expressão manifesta ora uma falta de confiança em si mesmo (não sei fazer, não sei o que fazer), ora uma falta de confiança no grupo.” (RYNGAERT, 2009, p. 46). O grupo realmente não era unido, houve até um episódio de briga durante a aula. A falta de confiança em si é normal nessa idade, em que os adolescentes estão buscando a aprovação dos seus pares e se acentua ainda mais em uma atividade que exige que eles se exponham. Essa recusa dos estudantes me afetou, pois também tive dificuldade de me conectar com essa turma e não estive sempre à vontade com o andamento dessas aulas. Talvez por isso, tenha tido dificuldade de fornecer as instruções com clareza.

A cada aula constatava o que poderia ser melhorado ou adaptado para a próxima de modo que eu e os estudantes ficássemos mais à vontade com o trabalho que estava sendo feito. Apesar de não modificar muito o planejamento para não desviar dos objetivos da pesquisa. Por isso, mesmo percebendo que os estudantes do 9º ano não estavam gostando das aulas, não modifiquei o programa. Em vez disso, tentei fazer com que os jogos ficassem mais dinâmicos e com que eles se concentrassem mais nas tarefas. Por causa das dificuldades apresentadas pensei que, se a oficina não estivesse ligada ao projeto de pesquisa, teria escolhido fazer com o 9º ano um trabalho mais teórico, mesmo que fosse sobre os mitos e a interculturalidade. Eu organizaria uma aula expositiva, pediria tarefas escritas e realizaria atividades de Artes Visuais e não de Artes Cênicas. Estou ciente de que esta é uma saída fácil para essa situação, mas diante das dificuldades apresentadas na minha relação com essa turma, e que eu sei que não é isolada, pois já vivi experiências anteriores semelhantes, oferecer uma aula mais “tradicional” de Artes se mostrou como uma opção para discutir interculturalidade e mitologia de maneira que a aula aconteça com mais tranquilidade. Dessa forma os estudantes não teriam que se movimentar tanto e não ficariam tão agitados. O que percebi nas aulas é que os estudantes já tinham bastante energia e os jogos os deixaram ainda mais inquietos. Na turma do 7º ano havia somente vinte estudantes, o que possibilitou que tivesse mais contato com cada um deles. Isso permitiu que eles se abrissem e se sentissem à vontade para falar o que achavam. Eu pude ver os jogadores dessa turma desenvolverem a sua capacidade de jogo ao longo das aulas.

O jogo dramático acontece no aqui e agora e os jogadores têm de levar em conta o “movimento do jogo em curso” (RYNGAERT, 2009, p.52) para que o jogo aconteça, isto é: estar disponível e saber reagir aos acontecimentos que compõem a improvisação. Isso significa que o jogador deve aceitar o caminho que o jogo está tomando e reagir, acrescentando elementos ao jogo para enriquecê-lo. Para que isso aconteça é necessário ter presença, que

não existe sempre pelas características físicas do indivíduo, mas sim em uma energia vibrante, da qual podemos sentir os efeitos mesmo antes de o ator agir ou tomar a palavra, no vigor de seu estar no lugar (RYNGAERT, 2009, p. 55).

Na quarta aula com o 7º ano pude visualizar o princípio de uma manifestação de presença de alguns jogadores em cena. A presença integra o “aqui e agora” e pode ocorrer conforme a disponibilidade e concentração dos jogadores. Para poder reagir ao que o outro propõe em jogo é preciso ter escuta verdadeira e atenta e utilizar a imaginação para enriquecer a improvisação. Acredito que os jogadores não tenham desenvolvido tanto a escuta em cena da mesma maneira que conseguiram desenvolvê-la no trabalho em grupo. Para que aconteça o “estado de jogo” também é necessária sensibilidade por parte do jogador. Ryngaert escreveu que a “carga emocional é indispensável para que a imaginação escape do lugar-comum, se confronte com clichês e aborde os problemas de frente” (2009, p. 37). Esse confronto foi importante já que nas oficinas os estudantes entraram em contato com narrativas que não eram da sua cultura. Para que pudessem receber e compreender essas narrativas, foi preciso desenvolver a escuta e a sensibilidade.

Em ambas as turmas houve momentos em que a negação do jogo se fez presente por meio da risada dos jogadores que estavam em cena. A negação do jogo consiste em uma falta de concentração e a insegurança de estar em um espaço de jogo, que é outro lugar diferente da realidade. Ela é o medo de se engajar totalmente neste jogo. Pela risada os jogadores se conectaram com a realidade, mostrando que conseguiam sair do jogo, rir e depois voltar a improvisar. Nesse caso, em que os jogadores têm “essa necessidade de manter o contato com a realidade [...]” (RYNGAERT, 2009, p. 50) o educador pode auxiliar os jogadores a se engajarem no jogo ao fornecer instruções diversificadas para que compreendam o que estão fazendo e tenham motivos para se concentrarem. Para incentivar os jogadores a se engajarem no jogo busquei esclarecer as dúvidas quanto às instruções nos momentos

em que percebi que elas não estavam sendo compreendidas, e propus diferentes maneiras de trabalhar com o mito: pelo desenvolvimento de ações, das personagens e de um roteiro. Outra barreira à realização do jogo é a extroversão, que pode se manifestar por meio do exibicionismo, isto é: “trata-se de brilhar a qualquer preço. Tudo então se volta para o exterior e a recompensa esperada reside no riso e nas manifestações de prazer dos outros” (RYNGAERT, 2009, p. 48). Essa é uma forma de reagir ao olhar do outro e de buscar aprovação de quem o vê. Dessa maneira o jogador chama a atenção para si e não para o jogo, atrapalhando o seu andamento. Mais uma vez, propor desafios claros faz com que os jogadores se concentrem e foquem no jogo.

Pela falta de concentração dos jogadores das oficinas conclui que os desafios não estavam claros ou que eles eram muito difíceis e os jogadores estavam com dificuldade de realizar os objetivos dos desafios. A extroversão se deu em alguns momentos, principalmente nos jogos anteriores ao jogo dramático, em que os estudantes imitavam alguém conhecido, faziam gracinhas ou uma coreografia de alguma música famosa. Dessa maneira eles podiam desviar o foco da sua fragilidade em estar sendo observados e tendo que criar algo inusitado, então eles mostraram algo que sabiam que os colegas iriam aprovar. Eu utilizei jogos de aquecimento na tentativa de romper com a inibição, com a extroversão e com a negação o jogo. Eu vejo uma grande importância nesses aquecimentos e atividades anteriores ao jogo para que se desenvolva confiança entre os jogadores e para que todos fiquem à vontade para jogar. Por isso busquei, principalmente nas primeiras aulas, realizar aquecimentos que trabalhassem a interação entre os estudantes. Como houve várias manifestações de negação ao jogo, a maioria das cenas não conseguiu se desenvolver de forma orgânica, pois “a negação do jogo no momento em que se joga anula o jogo e exige um esforço suplementar para que ele renasça” (RYNGAERT, 2009, p. 50).

O trabalho com improvisações conta pela sua característica imediatista, os jogadores tinham de criar com base nas suas impressões imediatas do mito e a ideia era que eles não refletissem tanto no momento de criação das cenas, mas após as apresentações. A improvisação permite uma expressão espontânea (mas evita-se o “espontaneísmo”⁹). Há um retardamento na possível aparição de julgamentos por

⁹ Ver em LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus, 1989.

parte dos estudantes com relação à narrativa, se eles mostram o que compreenderam do mito logo após ouvi-lo. No entanto, no jogo dramático existe a possibilidade de planejar brevemente a improvisação. Eu não acho que isso prejudique a resposta imediata esperada da improvisação e, para jogadores iniciantes, esse tempo de ensaio auxilia a se organizarem e se sentirem mais seguros. Ryngaert (2009) descreve como ele permitiu em algumas oficinas de jogos que os jogadores planejassem brevemente o que seria apresentado antes de improvisar e explorei essa possibilidade. O fato de os estudantes nunca terem jogado, acrescido a grande inibição que demonstraram, indicou que a escolha de deixar eles se prepararem antes de improvisar foi acertada. Não vejo como seria viável realizar naquele momento uma improvisação, sem esse breve momento de ensaio. Uma improvisação sem ensaio prévio poderia ser feita com esses jogadores após um longo trabalho com jogos e um maior desenvolvimento da capacidade de jogo dos estudantes. Pelo tempo disponível em cada aula os jogadores tiveram de dez a vinte minutos para esboçar uma cena. Na última aula do 9º ano esse tempo foi estendido para uma hora e eles poderiam ter ficado muito mais tempo elaborando a cena para contemplar todas as ações do mito que havia dado a eles e que precisariam aparecer na cena.

A extroversão pode atrapalhar o desenvolvimento do jogo assim como a inibição, que pode desencadear uma paralisia, que é

uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. [...] Uma impossibilidade de superar a uma angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo aos seus próprios olhos, a famosa consciência de si (RYNGAERT, 2009, p. 45).

Porém “uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição” (p. 45). Os jogadores das oficinas demonstraram inibição, mas não chegaram à paralisia. Acho que isso se deve ao fato de termos iniciado a oficina com atividades em que não havia um observador, em que todos trabalharam simultaneamente. Nos primeiros encontros realizamos improvisações coletivas sem o olhar exterior (RYNGAERT, 1981). Além disso permiti um tempo de ensaio antes da apresentação das cenas e propus exercícios de integração entre os participantes, para que ficassem à vontade com os colegas.

A expressividade dos estudantes se mostrou inicialmente de forma sutil, por isso tive que desenvolver sensibilidade e capacidade de observação para percebê-la. Eu tive de estar constantemente atenta para poder observar e perceber a

maneira com que os estudantes se manifestavam. Também prestei atenção na maneira como eles reagiam ao mito. Isso foi bem difícil, pois tive de analisar se os estudantes gostaram do mito, se não gostaram, se houve resistência em trabalhar com ele ou se houve manifestações de preconceito. Enquanto ensaiavam, os jogadores pediam a minha ajuda e muitas vezes explicavam para mim o que pretendiam fazer, buscando validação para as suas ideias. Tentei não interferir muito e os incentivei a valorizar as suas propostas. As falas dos colegas sobre as apresentações puderam auxiliar os estudantes a compreender se o que pretendiam comunicar foi realmente entendido. Não nos aprofundamos neste tipo de discussão, mas quando havia a possibilidade de apresentar novamente sempre pedia a eles que deixassem as suas ações mais claras, podendo fazê-las mais lentamente. Apesar das risadas dos jogadores-atores terem constantemente interferido na qualidade e compreensão das cenas, os estudantes conseguiram, codificar o mito e com o seu corpo mostrar o que entenderam da narrativa. O fato de os jogadores-atores realizarem movimentos muito rápidos dificultou a compreensão das cenas. Por isso pedi que eles fizessem movimentos maiores e mais lentos. Eles tiveram dificuldade em seguir essa indicação. Mais uma vez acredito que isso ocorreu pela falta de experiência com a linguagem. Também me questionei após a apresentação das cenas, se eles haviam entendido o que é fazer um “movimento maior” e identifiquei que a minha instrução não havia sido clara.

Ao observar os estudantes planejando e ensaiando as cenas, pude perceber uma evolução no modo em que eles trabalharam em grupo e organizaram as suas ideias. Alguns grupos tiveram muitas ideias, outros estavam com mais dificuldade, mas todos conseguiram executar as cenas. No geral, os jogadores do 7º ano estavam à vontade para propor e se esforçando para entrar em um acordo grupal e contemplar as ideias de todos. Algumas vezes, um deles se destacava como líder do grupo, que coordenava o ensaio, e outras vezes, o grupo pedia a minha opinião sobre o trabalho que ele estava fazendo. Já os jogadores do 9º ano eram menos participativos e dentro dos grupos havia sempre um ou dois estudantes que faziam a maior parte do trabalho.

Durante os ensaios alguns estudantes questionaram como seria possível que eles representassem algo como uma pessoa saindo de um ovo, as partes do corpo de um gigante virando o planeta Terra ou ainda algo como o começo do mito polinésio “Os filhos do céu e da Terra”, em que há uma descrição de como não existia

nada e então surgiu um aroma e a luz e depois os planetas. Nesses casos fazia perguntas para estimular a imaginação deles e pedia que imaginassem e achassem uma maneira de realizar essa tarefa, então eles conseguiram e acharam soluções para as questões que tinham. Também os incentivei a elencar ideais para as cenas, mesmo que essas não “fizessem sentido” de acordo com um pensamento racional. Enquanto eles ensaiavam fornecia indicações para que as ações que eles fizessem ficassem mais perceptíveis e para que eles pudessem aproveitar melhor o espaço, pois alguns grupos realizaram as cenas muito distantes do público, provavelmente devido à timidez.

Eu percebi que os estudantes se subestimaram, pois, um deles disse que a dificuldade em fazer as cenas foi o fato de não terem criatividade. Eu vi a criatividade deles sendo expressa e desenvolvida durante os encontros. A dificuldade que havia para criar as cenas estava no fato de alguns estudantes estarem desconfortáveis, pois tinham que se expor em cena ou não estavam dispostos a realizar as tarefas pedidas e trabalhar em grupo. Isso fez com que algumas cenas não ficassem tão boas quanto poderiam ter ficado. Para a minha surpresa os estudantes do 7º ano falaram que a parte fácil de fazer as cenas foi a história, portanto, eu creio que não houve tanta resistência desse grupo em aceitar o mito. Isso talvez se deva ao fato de os jogadores terem visto o mito como ficção. Também tratei os mitos com respeito e isso pode ter reverberado nos estudantes.

Com relação ao planejamento das aulas gostaria de ter começado todas com aquecimento, mas nem sempre foi possível, principalmente com o 7º ano, já que eles tinham apenas cinquenta minutos de aula, tempo utilizado para a narração do mito, ensaio, apresentação das cenas e conversa. Eu tentei realizar sempre os mesmos procedimentos durante a aula para que os estudantes se habituassem com essa rotina. Nós sempre começávamos em roda, na qual o mito era narrado, as instruções eram dadas e os grupos definidos; depois os grupos se espalhavam pelo espaço para ensaiar; então as apresentações eram feitas; as vezes abria para falas logo após a apresentação de cada cena ou então fazíamos novamente o círculo após todas as apresentações e conversávamos sobre as cenas.

O espaço de trabalho tem papel importante na qualidade da oficina. Um espaço ideal seria uma sala sem carteiras, em que os jogadores pudessem se movimentar livremente e os ruídos do exterior não interferissem na aula. Eu planejei a oficina já sabendo que não teríamos esse tipo de sala. As aulas foram inicialmente

planejadas para acontecerem na sala de aula, na qual afastaríamos as carteiras para ocuparmos o espaço central da sala. Ao conhecer a escola percebi que poderíamos utilizar o pátio para fazer os jogos. Pouparíamos tempo se não tivéssemos que mover as carteiras da sala e depois reorganizá-las. O pátio é um espaço amplo onde fica a cantina e os banheiros. Havia muitas cadeiras, mesas e um espaço livre, onde realizamos as aulas. No primeiro dia com cada turma eles se dispersaram bastante e foi difícil concentrar a atenção de todos nas atividades. Na segunda aula com o 9º ano, quando a professora de Artes não veio, decidi realizar a aula em sala. Neste dia, nós afastamos as carteiras, mas essa tarefa foi difícil de ser realizada, pois fez com que os estudantes ficassem mais agitados. Então, nos outros dois encontros com essa turma, ministrei as aulas em sala, mas não movemos nenhuma carteira e as cenas foram apresentadas no espaço livre que havia entre a mesa da professora e a lousa. Já com o 7º ano, realizei todas as aulas no pátio. Essa era uma turma menor, então foi mais fácil manter todos os estudantes participando das atividades e aproveitando as vantagens do espaço aberto, onde eles podiam se movimentar e ensaiar a cena sem esbarrar em nada. É interessante ressaltar que, mesmo com um amplo espaço livre no pátio, os estudantes muitas vezes não o utilizavam por completo nas apresentações e ficavam junto as cadeiras ou mesas, por vezes esbarrando nelas. Eu acredito que os jogadores em cena se afastavam do público por causa da timidez e por isso se aproximavam das mesas, deixando um grande espaço entre os jogadores que assistiam e os que atuavam. Um fato importante que aconteceu com o 7º ano foi que na penúltima aula um grupo pensou em um local de representação diferente e escolheu um lugar que não havia sido utilizado nas apresentações até então. Isso demonstrou que eles estavam se apropriando do jogo. Nas aulas eu indicava onde o público iria ficar e onde a apresentação seria feita. Segui o modelo de palco italiano e nenhum grupo questionou essa escolha até aquele momento.

Após a apresentação das cenas, havia um espaço para discussão. Dentre as falas que ocorreram após as improvisações havia “aquelas que giram em torno do sentido; aquelas que manifestam preocupações estéticas; aquelas que se concentram sobre o ‘vivido’ e flertam com a psicologia” (RYNGAERT, 2009, p. 214). Pelo fato de os jogos dramáticos serem um meio de vivenciar os mitos e trabalhar a interculturalidade, estimulei nessas conversas reflexões sobre o sentido das cenas e sobre a experiência dos jogadores. Tive dificuldade em determinar como seriam essas conversas então, busquei um direcionamento nos objetivos da pesquisa e decidi

alimentar uma discussão que tratasse das semelhanças e das diferenças entre os mitos e da relação que os estudantes estabeleceram com essas narrativas. Após colocar em prática os planos de aula, pude perceber que o jogo permitiu que os estudantes entrassem em contato com o mito não apenas pela escuta, mas pela representação dos seus acontecimentos. Como a cada aula nós trabalhávamos com apenas um mito, foi possível que eles se envolvessem com a narrativa do dia e fizessem comparações entre os mitos já trabalhados. Assim, eles puderam ter um pouco de contato com a linguagem mitológica, gênero textual pouco conhecido por estes estudantes.

Alguns fatos demonstraram a presença da interculturalidade nesse processo. Em uma aula eu escrevi na lousa as coisas que os estudantes lembravam dos mitos e um menino me questionou sobre o fato de eu não escrever deus com “d” maiúsculo. Então, eu expliquei a ele que o deus de que estávamos falando era um deus africano que fazia parte do mito “O Celeiro do mundo” e que nessa mitologia haviam outros deuses, por isso ao escrever a palavra “deus” utilizei somente letras minúsculas. Além disso, falei que esse deus não era o mesmo deus que ele poderia estar pensando, que acreditava ser o deus cristão, pois é o mais conhecido no contexto em que vivemos. Entendo que eu tenha feito uma suposição quanto a crença desse estudante e que não tenha aprofundado a discussão com ele. No entanto, esse episódio mostrou que duas crenças estavam sendo confrontadas. Eu esperava que a partir desse confronto houvesse uma reflexão por parte desse estudante sobre essas diferenças culturais, ou seja, de que uma cultura possui apenas um deus e de que outra possui um panteão de deuses.

Para desenvolver uma discussão sobre interculturalidade pedi no final de alguns encontros que os estudantes comparassem os quadros vivos que eles fizeram no primeiro dia com as cenas que eles fizeram sobre os mitos. Eles falaram que no primeiro dia eles pensaram na evolução do homem e que nas cenas baseadas nos mitos os seres eram criados de uma forma diferente da que eles haviam pensado. Neste momento os estudantes estavam pensando, mesmo que de forma mínima, o porquê de os mitos terem semelhanças. Nessa conversa, uma estudante disse que existiam semelhanças nos mitos porque todos somos seres humanos e precisamos acreditar que o mundo foi criado por algum ser. Outra observação interessante foi feita por um estudante e indicou que ele estava estabelecendo relações entre os mitos trabalhados em aula com outros que ele conhecia, sem que eu tivesse pedido isso.

Esse estudante me disse que o começo do mito polinésio “Os filhos do Céu e da Terra” fez ele se lembrar do começo da Bíblia, em que há uma descrição de quando não havia nada e as coisas começaram a ser criadas. Os estudantes também fizeram relações entre o mito melanésio “A dança do deus Qat” e a Bíblia, pois em ambos os textos há irmãos que brigam e sentem inveja; e reconheceram as semelhanças entre o mito escandinavo e o mito chinês, pois ambos apresentam gigantes que morrem e viram matéria prima para a criação do planeta Terra.

Houve diferentes manifestações sobre a oficina e sobre a compreensão do seu conteúdo, o que é muito positivo, pois a interculturalidade trata de uma troca entre diferentes pontos de vista. Alguns disseram que compreenderam que os mitos são diferentes entre si porque foram pessoas distintas que os criaram e que os seres humanos criaram histórias sobre a origem do mundo porque vivem nele e querem entendê-lo. Outros disseram que cada um cria e conta a história do seu jeito e que cada pessoa, de cada lugar acredita que tem o seu deus próprio porque as pessoas pensam de formas diferentes. A maioria falou que não acreditava que os episódios dos mitos realmente aconteceram, apenas uma estudante disse que é provável que pelo menos algum acontecimento dessas histórias tenha ocorrido. Outra estudante disse que acredita que deus criou tudo e quando ela disse isso eu supus que ela estava falando do Deus cristão. Mais uma vez foi uma suposição e não discuti diretamente com essa estudante. A maioria dos estudantes concordou que quem contava esses mitos acreditava no seu conteúdo. Eles também falaram que é possível que uma pessoa tenha inventado a história e que outra tenha visto aquilo como real. O fato de ter aparecido diferentes pontos de vista sobre o tema da oficina, me fez deduzir que cada um interpretou o que foi dito à sua maneira e a partir do seu contexto. Eu fiquei feliz por eles estarem à vontade para compartilhar as suas impressões. Os estudantes do 7º ano estavam mais tranquilos em relação a isso do que os do 9º ano, em que poucas pessoas se expressavam.

Os estudantes não conheciam os mitos trabalhados, com exceção de uma menina que conhecia o mito escandinavo “O gigante do gelo”. Me pareceu que no geral os estudantes do 7º ano gostaram dessa experiência, mas não posso falar o mesmo do 9º ano. Com essa turma eu não pude identificar quem gostou ou não da oficina. Ambas as turmas aprenderam sobre atuação e improvisação e acredito que os mitos tenham reverberado neles de alguma forma. Os próprios estudantes falaram que vão poder pensar mais sobre a origem do mundo de agora em diante. Isso é muito

importante, pois agora eles conhecem diferentes visões sobre o assunto e vão poder continuar confrontando isso com o seu ponto de vista. Os estudantes do 7º ano comentaram que a aula foi animada e que eles puderam trabalhar a imaginação. Disseram também que normalmente eles ficam muito parados e essas aulas trouxeram alegria. Mesmo uma estudante que disse que não gostava de atuar falou que as aulas foram boas porque foi possível trabalhar com a imaginação.

No momento de apresentação dos quadros vivos, os estudantes que faziam parte do público queriam falar todos ao mesmo tempo enquanto o outro grupo ainda estava realizando a apresentação. Isso mostrou como o trabalho com o jogo dramático também foi importante pelo fato de desenvolver a capacidade de apreciação. Eu tive que coordenar as falas que ocorreram após as cenas e pedir que os estudantes levantassem a mão para eu saber quem queria dizer algo. Havia uma diversidade de assuntos nas falas, pois alguns falavam o que estavam vendo e sua fala tinha relação com o mito, outros diziam coisas que não tinham relação com o mito, outros expressavam coisas que tinha a ver com as imagens da aula anterior. Eu sinto que foi necessário acolher todas essas falas, pois cada um tem sua maneira de se expressar. Como esse modelo de aula não é comum, foi importante deixar que os estudantes se acostumassem com ele e aos poucos aprendessem a direcionar a sua fala para o que estava sendo trabalhado no dia. Além disso, deixava um tempo ao final das aulas para eles falarem o que quisessem sobre as atividades.

Para deixar o momento das falas mais organizado propus que cada um escrevesse uma frase em um papel e depois entregasse. Mas percebi que levaria muito tempo para distribuir o papel e o lápis a todos, esperar eles escreverem e depois recolher os papeis. Outra ideia possível foi que os grupos respondessem as cenas com outras cenas, mas para isso teria de reorganizar o tempo de aula e teríamos que ter mais encontros. Também pensei que todos poderiam falar algo, mesmo que fosse só uma palavra, mas percebi que essa proposta ia contra a ideia que eu busco de respeitar o tempo de cada um e de

reservar a cada um o direito ao retraimento e ao silêncio, o direito a uma expressão mínima, patamares que levam à manifestação sem risco de julgamento ou de condenação (RYNGAERT, 2009, p. 46).

Dentre as falas, os estudantes mencionaram que acharam que os enredos de alguns dos mitos não faziam sentido e muitas vezes falaram que não haviam entendido ou sentido nada, em relação aos mitos ou às cenas. No meu entendimento

isso demonstrou uma resistência para apreciar ambos e indicou que essa também foi uma forma de recusar o jogo, pois os estudantes não se permitiram adentrar no local imaginário, houve o desejo de permanecer na realidade e no racionalismo. O fato de eles não entenderem a narrativa pode também estar ligado ao confronto que houve entre os mitos e as crenças dos estudantes, que fez com que os estudantes não se permitissem apreciar uma narrativa que não integrava sua cultura. Eles mostraram que interpretaram os acontecimentos dos mitos a sua maneira, os mitos foram vistos por muitos estudantes como ficção. Mas eles puderam refletir sobre como surge um mito e a crença que as pessoas têm nele.

6 CONCLUSÃO

A interculturalidade se manifesta na relação de pessoas de culturas diferentes, resulta em uma troca de saberes e uma aprendizagem. Nas oficinas os jogadores faziam parte do mesmo contexto, apesar das suas individualidades. Ainda assim, houve uma aprendizagem pelo contato dos estudantes com os diversos mitos. Os mitos não foram somente apresentados a eles, mas fizeram parte de uma reflexão; eles não foram estudados separadamente, mas a partir de um tema, “A origem do mundo”. Houve o estabelecimento de uma relação entre os próprios mitos de origem, que resultou em uma reflexão sobre diferenças e semelhanças culturais, crenças distintas e pontos de vista diversos.

O jogo dramático se mostrou como um meio pertinente para que um trabalho intercultural fosse feito devido ao espaço de troca que ele proporciona. O jogo permitiu uma troca de compreensões de mundo e um diálogo entre elas. Os jogadores puderam trabalhar juntos, superando os conflitos que surgiram pelo confronto de diferentes pontos de vista e diversos modos de agir. Juntos, eles criaram cenas e aprenderam sobre cooperação, mitos de origem e interculturalidade. Dessa forma a escuta, a cumplicidade, a autonomia e a disponibilidade foram características desenvolvidas no jogo dramático e que também possibilitaram uma relação intercultural. Durante a oficina os estudantes tiveram dificuldade em trabalhar em grupo e falaram da falta de cooperação dos colegas e da dificuldade de se organizarem. Eu acho que eles, apesar da dificuldade, conseguiram trabalhar muito bem em grupo. As cenas foram a cada semana ficando melhores, com mais elementos e melhor desenvolvidas. Os estudantes foram se acostumando ao estilo da aula e desenvolvendo a expressividade a cada cena.

Durante a oficina surgiram questões sobre a condução das atividades e da pertinência delas para a pesquisa. Como professora procuro trabalhar com formas lúdicas, com atividades que envolvam a percepção corporal e com um trabalho individual e sensitivo. Por essa oficina ter sido feita com não-atores em uma escola pública, percebi que não seria viável trabalhar com os estudantes de forma que eles tivessem que se concentrar em si, desenvolver a introspecção e perceber com atenção o próprio corpo e seus movimentos. Esse tipo de atividade só funcionaria se fosse feito em uma sala própria para um trabalho prático e corporal, que não tivesse interferência externa e só depois que os estudantes estivessem à vontade uns com

os outros, sem muita inibição, para poderem se concentrar em si e desenvolver um trabalho individual efetivo. Nesse processo, além do encontro de crenças houve o encontro de culturas devido a forma como eu propus as atividades e a maneira como os estudantes estão acostumados a ter aula. Por causa disso, os estudantes tiveram dificuldade em seguir algumas instruções e realizar algumas tarefas sozinhos e eu tive dificuldade de coordenar e motivar os estudantes. Por causa dessa grande diferença de abordagens, um trabalho mais duradouro seria benéfico, pois poderia apresentar mais detalhadamente aspectos do jogo dramático e de atuação e desenvolver um trabalho corporal e sensitivo, que exige confiança na professora e em si mesmo. Isso permitiria que, ao longo do processo, os estudantes ficassem mais à vontade para jogar os mitos de origem e mais confiantes para criar e se mostrar em cena.

A cada aula observava o funcionamento dos jogos e planejava formas de melhorá-los, ou seja, tornar a leitura dos mitos mais clara, disponibilizar mais tempo para preparação da cena, incentivar os estudantes a utilizar melhor o espaço e me preparar para organizar os comentários das cenas. A todo momento refletia sobre como aproveitar o tempo, cada parte do mito, cada personagem e cada ação, principalmente diante da dispersão dos estudantes. Tentei introduzir a narrativa no jogo de maneiras diversas para que a oficina ficasse mais dinâmica, mas percebi que a oficina ficou repetitiva e cansativa, assim como os estudantes do 9º ano apontaram. Depois de realizá-la percebo que mesmo apresentando mitos diferentes a cada encontro, o formato de cada jogo era o mesmo ou muito similar. Os estímulos para a improvisação sempre partiam do mito, mesmo que pedisse que os estudantes trabalhassem sobre as ações, as personagens ou uma parte específica do texto. A proposta original da oficina continha doze encontros, o que teria sido maçante para mim e para os estudantes. Ryngaert propõe estímulos, que ele chama de “indutores de jogo” (2009, p. 111), que nem sempre estão relacionados a um texto. Penso que para melhorar o planejamento e deixar a aula mais atrativa poderia trabalhar com menos mitos e estender o tempo dedicado a cada um, trabalhando com o mesmo mito em mais de uma aula. Também poderia aumentar a variedade desses *indutores de jogo* como: desenvolver a fundo a caracterização das personagens; explorar o espaço real de trabalho junto com o espaço indicado nas narrativas, buscando contrastes e semelhanças entre os dois; estimular o uso de figurino ou objetos de cena; realizar um trabalho mais profundo sobre as ações do mito. Com esse modo de trabalhar os jogadores poderiam se apropriar do mito e nos encontros finais da oficina, os

elementos que fossem recorrentes nos mitos poderiam ser destacados da narrativa e trabalhados de forma independente, de modo que os estudantes pudessem criar uma nova versão da origem do mundo utilizando esses elementos.

O funcionamento da aula e dos jogos dependem da vontade dos estudantes e da confiança na professora e no trabalho que está sendo feito. Por mais que nem todos estivessem motivados, no 7º ano, por exemplo, as coisas mudaram quando eles começaram a se divertir, a perceber que podiam se expressar sem timidez e se permitiram aproveitar os jogos. Houve o desenvolvimento de vínculo entre mim e os estudantes do 7º ano, assim eles desenvolveram confiança em mim e puderam se expressar de forma mais livre. Inclusive esses estudantes conversavam comigo sobre os assuntos da aula após o seu término. Com os estudantes do 9º o estabelecimento desse vínculo não chegou a ocorrer e isso pode ter sido um dos fatores que impossibilitou as aulas de acontecerem de forma orgânica. A vontade do professor em fazer a oficina também interfere no andamento do trabalho pois “o prazer do formador, tão importante para a qualidade do jogo também nasce da experimentação de novos elementos” (RYNGAERT, 2009, p. 113). A possibilidade de realizar uma oficina sobre um assunto que me interessa, ver os estudantes refletindo sobre mitologia e se desenvolvendo em cena me motivou a continuar as aulas e estimular a discussão sobre o tema. Eu acredito que a confiança que o professor transmite aos estudantes está diretamente ligada a seu prazer em estar realizando um trabalho com eles.

Durante as oficinas pude aprender a coordenar uma sala de aula e a perceber como a maneira de ministrar a aula permite ou não que se alcance os objetivos desejados. Aprendi a sentir o momento e perceber o que cabe na aula, o que Ryngaert chamou de “pedagogia da situação” (2009, p. 78). Não pude seguir essa indicação fielmente pois as atividades da oficina dependiam da pesquisa e não podia me distanciar de seus objetivos. Mas tinha de ficar atenta a cada dia com a quantidade de estudantes e a sua disponibilidade com o trabalho, tentando assim adaptar o planejado em favor de uma aula dinâmica e interessante. Eu experimentei atividades mesmo achando que algo talvez não desse certo, tentei pôr esses exercícios em prática para ter certeza de qual seria o resultado. A oficina em si foi uma experimentação que resultou em grande aprendizagem. A união de jogo dramático e mitos de origem se mostrou viável, ainda que alterações, como sugerido anteriormente, possam ser feitas em trabalhos futuros. Nessa pesquisa ainda pude

refletir sobre outras formas de utilizar mitos em sala de aula e espero ter a oportunidade de colocar em prática em outro momento as ideias que surgiram ao longo desse processo.

Antes de formar-se o mundo, não existia nada, nem sons, nem cheiros, nem formas nem movimentos, nem vida, nem matéria. Só havia o Vazio ilimitado, imperceptível... Quanto tempo isso durou? Ninguém pode dizer, pois o próprio tempo não existia. No entanto, nessa escuridão surgiu um aroma, primeiro muito leve, então cada vez mais forte. Flutuava no espaço inanimado. Nascera nos confins do Vazio, na direção que muito mais tarde os homens chamariam Oriente. Depois, sempre desse mesmo lado, a escuridão rompeu-se e apareceu a luz. Nos raios dessa luz, dançavam grãos de poeira, pois o movimento e a matéria também haviam nascido. Estava começando a grande desordem que levaria à formação do Universo (RAGACHE, 1995, p. 6).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Junior, José Simões de; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BÍBLIA Sagrada. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia* (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2002.
- CABRAL, Beatriz A. V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CABRAL, Beatriz A. V.; BATTYE, Susan. "Cruzando fronteiras: perspectivas interculturais em contextos multiculturais" In: SANTANA, Arão Paranaguá de (coord.). *Visões da Ilha*. São Luís: UFMA, 2003. p. 83-96.
- CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. *Revista Urdimento*, Florianópolis, v.2, n.27, p.397-417, dezembro 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8225/6286>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CESARINO, Pedro de Niemeyer. *Quando a Terra deixou de falar*: cantos da mitologia Marubo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, Carmem. *As melhores histórias da mitologia africana*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.
- FROBENIUS, Leo; FOX, Douglas C. *A gênese africana*: contos mitos e lendas da África. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- GUERRA, Rodrigo Benza. *O professor dialógico*: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Artes. Florianópolis, 2013.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) *História geral da África*, volume I - metodologia e pré-história na África. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. p. 167-212.
- LANG, Jean. *Mitos Universais*: mitos e lendas dos povos europeus. São Paulo: Landy Editora, 2003.
- LOBO, Lenora; NAVAS, Cassia. *Teatro do Movimento*: um método para o intérprete criador. Brasília: LGE, 2007.

LODY, Raul. *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus, 1989.

MINDLIN, Betty. *O primeiro homem e outros mitos dos índios brasileiros*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

MITOLOGIA Chinesa: quatro mil anos de cultura, através dos mitos e lendas da Antiga China. São Paulo: Editora Princípio.

O PODER DO MITO. Editor executivo: Bill Moyers. Produtores executivos: Joan Konner; Alvim H. Perlmutter. San Rafael, Califórnia: Apostrophe S Productions, Inc., 1988, 354 minutos, color.

PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul. /Dez, 2005.

RAGACHE, Claude-Catherine. *A criação do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

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

_____. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SEREBURÃ, et al. *Wamrémé Sara – Nossa palavra: mito e história do povo Xavante*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1998.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STURLUSON, Snorri. *Edda em Prosa: textos da mitologia nórdica*. Rio de Janeiro: Numen Editora, 1993.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VAL, Vera do. *A criação do mundo e outras lendas da Amazônia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

YAMÃ, Yaguarê. *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawê*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

APÊNDICE A – Projeto de oficina da Unati e atividades realizadas
AS HISTÓRIAS DO CORPO: PROJETO DE OFICINA REALIZADA NA
UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE

Proponente: Sofia Vercelli Ignácio

Introdução

Contar histórias é um hábito muito antigo, uma forma de transmitir conhecimento que é anterior ao surgimento da escrita. As histórias que diferentes povos contam mostram a sua cultura, como pensam e como agem. A forma como se dá o ritual em que essas histórias são narradas contribui para transmissão dos seus ensinamentos, suscitando sensações que talvez não ocorram com a simples leitura do texto.

A narração de histórias trabalha a sensibilização e estimula a imaginação. Na narração, as palavras não devem apenas comunicar acontecimentos, mas fazê-lo de forma a criar um mundo imaginário em que os ouvintes possam entrar e criar junto, preenchendo as lacunas que só a imaginação pode completar. Para isso a palavra deve se aliar a sons, a músicas, a bonecos, à postura de quem conta além de um ambiente que permita a escuta atenta. Essa narração também pode ser um disparador para atividades de Teatro e Dança, assim como o corpo cênico pode ser um estímulo para a criação de uma história.

Objetivos

- Desenvolver sensibilidade, criatividade e reflexão a partir da escuta de histórias;
- Utilizar o Teatro e a Dança para vivenciar as histórias contadas;
- Desenvolver a expressão artística do corpo e da voz;
- Compreender como criar histórias a partir do corpo e suas expressividades.

Metodologia

- Narração de histórias de diversas matrizes culturais e regiões do mundo;
- Realização de jogos teatrais, jogos dramáticos, improvisações e jogos de composição corporal para vivenciar e encenar as histórias contadas;

- Criação de histórias a partir de objetos e das possibilidades expressivas do próprio corpo;
- Criação de histórias a partir de imagens e músicas;
- Concepção de cena final com história criada pelos participantes.

Duração: 1 semestre.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. *O narrador in: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* – Jan. / Fev. / Mar. / Abr. 2002, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cassia. *Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador*. Brasília: LGE, 2007.

MACHADO, Regina. *Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo, Ed. DCL 2004.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Jogos Teatrais no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ATIVIDADES REALIZADAS

No primeiro encontro o mito de origem nórdico¹⁰ intitulado “O gigante do gelo” foi lido e algumas palavras que nomeavam fenômenos da natureza foram retiradas do texto para que as participantes da oficina – todas mulheres de 55 a 65 anos – pudessem fazer sons e movimentos correspondentes a essas palavras. Elas sentiram dificuldade em criar sons para coisas que não possuem sons, apesar disso a tarefa foi concluída e o mito foi relido enquanto elas sonorizavam a narração. Após esse dia, duas participantes desistiram da oficina e daí em diante as aulas ocorreram apenas com outras duas participantes.

No segundo encontro foram utilizados *jogos de composição*¹¹, em que as participantes reconheciam o próprio corpo, experimentando ações como torcer, contrair, expandir, dobrar, girar, saltar, socar e chutar. Depois escolheram uma memória da vida delas, definiram quatro movimentos a partir dessa memória e inventaram uma sequência de movimentos, criando assim uma coreografia, ou seja, as participantes utilizaram seu corpo e suas memórias para se expressarem artisticamente. A partir da partitura criada, foram experimentadas diversas velocidades e *dinâmicas de movimento*¹², em seguida o exercício, que foi feito individualmente, foi apresentado para mim e para a outra participante. Esse jogo de composição foi feito com o tema “Memórias” nesse encontro e, em outra aula, ele foi feito a partir de ações retiradas do mito de origem “A criação do mundo”, da cultura loruba¹³.

No terceiro encontro foi experimentado diversas formas de apoiar os pés ao andar e como cada parte do corpo poderia iniciar um movimento. Em seguida, o mito grego “Prometeu e Pandora”¹⁴ sobre a origem do mundo foi lido e improvisações sobre as personagens foram feitas. No quarto e quinto encontro foram utilizados os

¹⁰ Ver: STURLUSON, Snorri. *Edda em prosa: textos da mitologia nórdica*. Rio de Janeiro: Numen, 1993 e RAGACHE, Claude-Catherine. *A criação do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

¹¹ Sobre composição, ver: LOBO, Lenora; NAVAS, Cassia. *Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador*. Brasília: LGE, 2007. (Essas pesquisadoras utilizam a nomenclatura “dinâmicas de movimento” criada por Rudolf Laban e outros elementos desse coreógrafo para desenvolver seu trabalho artístico.)

¹² Idem.

¹³ PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007; LODY, Raul. *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007 e FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, Carmen. *As melhores histórias da mitologia africana*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.

¹⁴ BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2002 e LANG, Jean. *Mitos Universais: mitos e lendas dos povos europeus*. São Paulo: Landy Editora, 2003.

seguintes jogos teatrais da Viola Spolin, retirados do livro *Improvisação para o teatro* (2010): “Jogo de identificação do objeto” (2010, p.51); “Jogo do tato”, “O que eu estou pegando?” e “O que eu estou comendo?” (ibidem, p.52); “Exercício do espelho n. 1” (ibidem, p.55); “Jogo de orientação nº1 (ibidem, p.56)”; “Jogo da bola” (ibidem, p.57); “Envolvimento em duplas” (ibidem, p.58); “Exercício do onde” (ibidem, p. 84).

No sexto encontro o “Exercício do Onde” foi feito novamente, com o “Onde” imaginado pelas participantes e também o “Onde” descrito no mito “A criação do mundo” da tribo Araweté.¹⁵ Houve também um momento em que uma história foi criada conjuntamente, sendo que cada pessoa falava uma frase e assim fomos compondo uma história. Depois essa história foi improvisada.

No sétimo encontro uma única narrativa foi criada ao unirmos frases que descreviam como foi o dia de cada participante. Essa narrativa foi transformada em cena. No oitavo encontro os *jogos de composição* foram utilizados mais uma vez na criação de uma cena baseada no mito de origem Ioruba “A criação do mundo”. No nono encontro improvisações foram feitas a partir do sorteio de personagens e de ações e no décimo, a partir do tema “Criação”. No último encontro um trabalho individual foi feito baseado no mito chinês¹⁶ “Pan Gu, o criador do universo”. Neste dia, cada participante realizou movimentos de acordo com frases retiradas do mito chinês e após a leitura completa do mito, as participantes realizaram improvisações individuais.

¹⁵ VAL, Vera do. *A criação do mundo e outras lendas da Amazônia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

¹⁶ MITOLOGIA Chinesa: quatro mil anos de cultura, através dos mitos e lendas da Antiga China. Editora Princípio.

APÊNDICE B – Piloto das oficinas realizadas com o 9º ano A e 7º ano C

Proponente: Sofia Vercelli Ignácio

Curso: Licenciatura em Arte-Teatro

Orientadora: Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy

Co orientadora: Dra. Theda Cabrera Gonçalves Pereira

Programa de Ensino

Disciplina: Artes

Faixa Etária: 10 -15 anos

Ementa

Realização de jogos dramáticos segundo a prática de Jean-Pierre Ryngaert. Mitos de origem da Escandinávia, Grécia, China, África, Melanésia, Polinésia e dos povos ameríndios Xavante e Araweté.

Objetivos

- Desenvolver atividade artística por meio do jogo dramático;
- Conhecer mitos de origem de diversas matrizes culturais;
- Vivenciar os mitos por meio de jogos dramáticos.

Conteúdo Programático

- Mitos sobre a origem do mundo das culturas escandinava, grega, chinesa, africana, melanésia, polinésia e dos povos ameríndios Xavante e Araweté;
- Realização de jogos dramáticos segundo a prática de Jean-Pierre Ryngaert tendo como tema os mitos de origem.

Metodologia de Ensino

- Narração e leitura dos mitos de origem;
- Aulas práticas com jogos dramáticos;
- Discussões sobre as cenas e os mitos.

CrITÉRIOS de Avaliação: Participação nos jogos e nas conversas coletivas.

Carga-Horária: 12 aulas de 50 minutos.

Planos de Aula

Aula 1

Tema: União e confiança

Duração: 50 minutos

Objetivo: Desenvolver a integração entre estudantes.

Conteúdo Programático

- Pega-pegas;
- Jogo das similaridades;
- Jogo de embaralhar a roda.

Justificativa

Os participantes da oficina podem ter tido diferentes experiências nas aulas de artes e talvez nem todos tenham tido alguma vivência com as Artes Cênicas, portanto é preciso introduzir os jogos dramáticos aos poucos. Além disso faz-se necessário criar um ambiente propício para que o jogo aconteça, por isso realizar jogos já conhecidos pelos participantes pode fazer com que eles entrem em um estado de jogo e se sintam mais à vontade para a realização dos jogos dramáticos. É importante que se criem laços entre os participantes e se estabeleça confiança nos colegas e confiança na educadora para que os jogadores consigam se relacionar em cena e para que a aula ocorra da forma mais harmônica possível.

Um jogo de pega-pegas estimula a espontaneidade e a interação entre os jogadores e o jogo de descobrir a semelhança entre os integrantes da turma faz com que eles se abram, reconheçam a humanidade dos colegas e aos poucos comecem a desenvolver a confiança uns nos outros. O jogo de embaralhar a roda faz com que os estudantes trabalhem como um grupo e se comuniquem para alcançar um objetivo comum.

Planejamento

1. Apresentação da coordenadora da oficina. (5 minutos)
2. Pega-pegas. (15 minutos)

3. Em roda: uma pessoa fala alguma coisa que já fez, que gosta, que o caracteriza. Quem já fez ou é aquilo que foi dito troca de lugar na roda, podendo ir para qualquer outro lugar que esteja vazio. (Começar com coisas simples do dia-a-dia para que a turma comece a se conhecer e se libertar da timidez). (15 minutos)
4. Todos estão em roda e memorizam quem está a sua direita e quem está a sua esquerda. Desfazem a roda, andam pelo espaço e suspendem o movimento. Então, dão a mão para as mesmas pessoas de antes se locomovendo o mínimo possível e assim, sem soltas às mãos têm de formar uma roda novamente. (10 minutos)
5. Apresentar a proposta da oficina. (5 minutos)

Aula 2

Tema: O meu corpo em cena

Duração: 50 minutos

Objetivos

- Desenvolver a integração entre os estudantes;
- Estabelecer relações entre os jogadores em cena;
- Vivenciar o tema "Origem do mundo".

Conteúdo Programático

- Jogo do cumprimento;
- Jogo de trocar de lugar;
- Quadro vivo sobre o tema "Origem do mundo".

Justificativa

Os participantes precisam continuar desenvolvendo as suas relações como parte de um grupo e estabelecer confiança nos colegas. O tema que permeia a oficina, que é "Origem do mundo", vai ser introduzido de maneira que a educadora possa conhecer a visão dos estudantes sobre o assunto. Trabalhar com "quadros vivos" (RYNGAERT, 2009, p. 99) possibilita que os jogadores usem o corpo para comunicar

o tema. O quadro vivo, por não contemplar a fala e nem o movimento, é uma forma mais simples de o estudante começar a se expressar.

A relação e sintonia entre o grupo continua a ser trabalhada com os jogos de cumprimentar os colegas e de, em roda, olhar para o outro e ir para o seu lugar, em silêncio. Isto também ajuda a estabelecer concentração nos participantes.

Planejamento

1. Andar pelo espaço e, quando a educadora bater palma, cumprimentar o colega que estiver mais perto. Pode cumprimentar de longe, dar as mãos ou um abraço. Fazer isso quatro vezes. Depois continuar andando e cumprimentar quem passar por você sem precisar da palma da educadora para avisar. (10 minutos)
2. Em roda, um olha para o outro e vai para o seu lugar, então o outro faz o mesmo e cria-se uma dinâmica de ter sempre alguém se deslocando no centro da roda. (10 minutos)
3. Cada estudante cria o seu quadro vivo a partir do tema “Origem do mundo”. Todos fazem suas figuras ao mesmo tempo e congelam. Um de cada vez, seguindo orientação da educadora, se desfaz da sua figura, observa os outros e depois volta para a sua figura. Depois eles têm de se juntar com um outro estudante que eles acham que fez uma figura semelhante. Nessas duplas, criar um único quadro vivo utilizando as figuras iniciais. Cada dupla olha as outras. Depois fazer o mesmo com grupos de quatro pessoas. Definir dois grupos grandes a partir das semelhanças entre os quadros vivos em quartetos. Um faz a composição dos quadros vivos individuais e o outro grupo observa e fala as suas impressões do que estão vendo (o que a imagem parece, o que ela lembra). O outro grupo mostra a sua figura e recebe os comentários. (20 minutos)
4. Discutir as semelhanças e diferenças das figuras grandes finais e quais foram os critérios de cada um para fazer as duplas e quartetos. (10 minutos)

Aula 3

Tema: A dança do deus Qat

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio de quadros vivos.

Conteúdo Programático

- Jogo de apertar as mãos;
- Jogo de responder o movimento;
- Mito: A dança do Deus Qat;
- Quadro vivo sobre o mito.

Justificativa

Após os estudantes trabalharem com o tema “Origem do mundo” a partir da sua própria perspectiva, os mitos já podem ser introduzidos, mas nessa etapa a fala ainda não será trabalhada.

O jogo de apertar as mãos trabalha a relação entre os estudantes e a concentração. O corpo será trabalhado no jogo de responder os movimentos, para que eles desenvolvam a sua expressão corporal que será importante na improvisação baseada nos mitos.

Planejamento

1. Em roda de mãos dadas, a educadora aperta a mão deles e o aperto tem que ser passado a diante com a mesma intensidade e velocidade. (5 minutos)
2. Andar pelo espaço, na batida de palma parar e fazer dupla com quem estiver mais próximo. Escolher uma parte do corpo, fazer um movimento e a outra pessoa da dupla responde com um movimento de outra parte do corpo. Fazer movimentos e respostas de movimentos cada vez com uma parte do corpo diferente. Trocar de duplas mais duas vezes. (10 minutos)
3. Em uma roda narrar o mito melanésio “A dança do deus Qat”. (5 minutos)
4. Pedir para que se espalhem pelo espaço e criem um quadro vivo individualmente a partir do que ouviram do mito. O quadro vivo ganha

movimento. Separar a turma em quatro grupos e cada um vai planejar um quadro vivo em que todos do grupo participem. (15 minutos)

5. Cada grupo mostra o seu quadro vivo para os demais. (10 minutos)
6. Em roda final discutir as semelhanças, diferenças e interpretações dos quadros vivos apresentados. Abrir para perguntas e comentários sobre a aula. (5 minutos)

Aula 4

Tema: Os filhos do Céu e da Terra

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Jogo de apertar as mãos;
- Jogo de seguir o mestre;
- Mito: Os filhos do Céu e da Terra;
- Jogar o mito.

Justificativa

Realizar mais uma vez o exercício de passar o aperto de mão adiante, que é feito em roda. Para criar sintonia entre os integrantes do grupo um de cada vez vai começar a fazer um movimento que todos copiam, então outra pessoa faz outro movimento que todos deverão copiar e, de forma orgânica, todos guiam os movimentos pelo menos uma vez.

Agora que os quadros vivos já foram feitos, é possível inserir a fala nas atividades. O mito “Os filhos do Céu e da Terra”, da Polinésia, será base das cenas que poderão ser brevemente planejadas antes de serem apresentadas para que os jogadores possam se organizar.

Planejamento

1. Em roda e de mãos dadas, a educadora aperta a mão de quem está ao seu lado e o aperto tem de ser passado a diante com a mesma intensidade e velocidade. (5 minutos)

2. Ainda em roda um estudante começa a fazer um movimento e todos copiam, a pessoa do lado vai modificar o movimento e tomar a liderança e todos devem copiá-la, assim o jogo continua até que todos da roda tenham proposto um movimento. (10 minutos)
3. Narração do mito “Os filhos do Céu e da Terra”, da Polinésia. (5 minutos)
4. Dividir a turma em quatro grupos. Eles terão de planejar uma cena baseada na história do mito. Explicar que eles podem montar um quadro vivo e começar a cena a partir dele se assim acharem melhor. (15 minutos)
5. Apresentação das cenas. (15 minutos)

Aula 5

Tema: Pan Gu, o criador do universo.

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: Pan Gu, o criador do Universo;
- Jogar o mito.

Justificativa

O mito chinês “Pan Gu, o criador do universo” foca o seu relato na personagem Pan Gu e por isso a compreensão e vivência do mito pode ocorrer de forma individual, cada um vivenciando à sua maneira o percurso da personagem dentro do mito.

A leitura do mito será feita no início para que possa ficar na mente dos estudantes enquanto eles fazem a preparação para o momento de jogo. O processo individual que irá ocorrer exige concentração por parte dos participantes, então uma respiração conjunta será feita. Depois o mito será relido enquanto eles se movimentam de acordo com as ações da personagem Pan Gu na narrativa. Depois, em duplas, os jogadores irão criar uma cena juntos, utilizando os movimentos que eles já experimentaram na etapa anterior e apresentarão.

Planejamento

1. Leitura do mito, enquanto todos estão em roda. (5 minutos)
2. Respiração conjunta. A professora conta as inspirações. (5 minutos)
3. Jogadores se espalham pelo espaço, o mito é relido enquanto eles se movimentam de acordo com as ações da personagem do mito. (10 minutos)
4. A professora define duplas que deverão criar uma cena utilizando os movimentos que experimentaram anteriormente. (15 minutos)
5. Apresentação das cenas. (15 minutos)

Aula 6

Tema: O gigante de gelo

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: O Gigante de Gelo;
- Jogar o mito.

Justificativa

Após a realização de quadros vivos tanto individuais como em grupo, e da introdução da fala, as relações entre os jogadores podem continuar a ser desenvolvidas dentro do jogo dramático. Já que esta aula é metade do percurso da oficina é um momento possível para relembrar os mitos das aulas anteriores. Isso será feito ao trabalhar corporalmente as personagens dos mitos já conhecidos e retomar o contato com elas.

Planejamento

1. Em roda fazer perguntas que incitem lembranças dos mitos já vivenciados. Pedir que os participantes discorram sobre esses mitos. (5 minutos)
2. Pedir que eles escolham uma personagem desses mitos e, com os olhos fechados, criem uma postura de acordo como essa personagem se portaria. (5 minutos)

3. Eles abrem os olhos e um de cada vez vai atravessar a sala com a postura referente à personagem escolhida. (10 minutos)
4. Narrar o mito “O Gigante do Gelo”. (5 minutos)
5. Dividir a turma em quatro grupos e pedir que planejem uma cena sobre esse mito. (10 minutos)
6. Apresentação das cenas. (15 minutos)

Aula 7

Tema: O Celeiro do Mundo

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Jogo de arremessar a bola;
- Mito: O celeiro do mundo;
- Jogar o mito.

Justificativa

Continuar trabalhando as cenas, que poderão ser brevemente planejadas para que os jogadores fortaleçam a comunicação, estabeleçam confiança em si mesmos e no grupo e continuem empenhados em comunicar o mito por meio do jogo dramático. O jogo inicial de arremessar a bola tem o intuito de estabelecer a concentração dos estudantes.

Planejamento

1. Jogo de arremessar a bola: Jogar a bola para alguém do outro lado da roda. Depois acrescentar mais uma bola ao jogo. Cada bola é arremessada em um ritmo diferente. (10 minutos)
2. Narrar o mito “O celeiro do mundo”. (5 minutos)
3. Separar a turma em quatro grupos e deixar que planejem uma cena a partir do que foi compreendido do mito. Explicar que os estudantes têm de criar a cena utilizando elementos da narrativa do mito, mas não precisam copiar exatamente a narrativa e nem usar tudo o que aparece no mito. (20 minutos)
4. Apresentação das cenas. (15 minutos)

Aula 8

Tem: Prometeu e Pandora

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: Prometeu e Pandora;
- Criação de roteiro;
- Jogar o mito.

Justificativa

Após acrescentar a fala ao jogo, é possível deixá-lo mais dinâmico, por isso o jogo com o mito grego “Prometeu e Pandora” irá estimular a criação de um roteiro a partir de ações pré-estabelecidas. Além disso será feito jogo de aquecimento em que se trabalhe ações para que cada jogador perceba as possibilidades de expressão e movimento do seu próprio corpo.

Planejamento

1. Em roda, cada um faz uma ação referente aos mitos anteriores e que foi marcante para ele; todos repetem esta ação. (5 minutos)
2. Dividir a turma em quatro grupos e dar para cada um papéis com as ações principais do mito. Todos recebem as mesmas ações e devem preparar uma cena utilizando todas as elas. (15 minutos)
3. Apresentação das cenas. (15 minutos)
4. Discussão sobre as semelhanças e diferenças das cenas. (10 minutos)
5. Narração do mito. (5 minutos)

Aula 9

Tema: A criação do mundo - Lenda do povo Araweté

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: A criação do mundo - Lenda do povo Araweté;
- Jogar o mito.

Justificativa

Os mitos podem conter descrições e situações que estão em um âmbito do imaginário e que podem dificultar a criação de cenas, pois não é algo vivido pelos estudantes. Então, tais situações fantásticas serão vivenciadas corporalmente antes de o jogo acontecer.

Planejamento

1. Ler para os estudantes algumas frases do mito que possuam situações fantásticas, ou seja, não passíveis de serem vivenciadas na vida real. Pedir para que os estudantes pensem em como seria viver em um lugar com estas características e criem ações para o que foi dito. (10 minutos)
2. Narrar o mito, dividir a turma em grupos e pedir que cada um planeje uma cena sobre o mito, pensando em ressaltar as características narradas anteriormente e as ações criadas. (15 minutos)
3. Apresentação das cenas. (15 minutos)
4. Conversa sobre as cenas. (10 minutos)

Aula 10

Tema: História dos criadores

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: História dos criadores, da cultura Xavante.
- Definição das características das personagens;
- Jogar o mito.

Justificativa

A narrativa do mito está voltada para as personagens chamadas de Criadores e suas ações, por isso é possível realizar um trabalho focado em personagens.

Planejamento

1. Dividir a turma em grupos e dar para cada um deles uma parte do mito. Pedir que pensem nas características físicas e personalidade das personagens. (5 minutos)
2. Criar cena acentuando essas características. (10 minutos)
3. Apresentação de cenas. Numerar as cenas para que as apresentações sejam feitas na ordem real do mito. (25 minutos)
4. Discussão sobre as cenas e a caracterização que cada grupo fez das personagens. (10 minutos)

Aula 11

Tema: Criando uma versão da origem do mundo.

Duração: 50 minutos

Objetivo: criar uma versão da origem do mundo utilizando os elementos dos mitos estudados anteriormente.

Conteúdo Programático

- Criação de um roteiro;
- Jogar o roteiro criado.

Justificativa

A proposta é que os estudantes possam identificar os elementos recorrentes nos diversos mitos apresentados na oficina e utilizá-los para criar uma nova versão da origem do mundo.

Planejamento

1. Todos juntos criam uma lista de situações que estão presentes nos mitos. E criam uma narrativa utilizando alguns dessas situações. (15 minutos)
2. Dividir a turma. Os estudantes nos seus grupos conversam e planejam uma cena. (15 minutos)
3. Apresentação das cenas. (20 minutos)

Aula 12

Tema: Avaliação da oficina

Duração: 50 minutos

Objetivo: avaliar a oficina e a atuação dos estudantes e da educadora nesse processo.

Conteúdo Programático

- Escravos de Jó;
- Grupo Focal.

Justificativa

O jogo de Escravos de Jó é um aquecimento, que permite, além de aquecer o corpo, trabalhar a unidade do grupo, já que todos cantam e se movimentam juntos. O grupo tem que estar concentrado e à vontade para que a avaliação ocorra de forma orgânica. A avaliação da oficina será feita com a técnica de grupo focal.

Planejamento

1. Escravos de Jó com coreografia ocorrem em três etapas: primeiramente todos cantam juntos, depois só emitem o som da música sem a letra e, em seguida, dançam mudos. (10 minutos)
2. Grupo focal. (40 minutos)

APÊNDICE C – Planos de aula do 9º ano A e impressões da pesquisadora

Idade: 14 anos

Período: Tarde

Professora: Daniela

Quantidade de estudantes: 40

Quantidade de aulas: 4

Planos de aula

Aula 1

Tema: União e confiança

Duração: 100 minutos

Objetivo:

- Desenvolver a integração entre os estudantes;
- Desenvolver a relação entre os jogadores em cena;
- Vivenciar o tema “Origem do mundo”;
- Vivenciar o mito “A dança do Deus Qat”.

Conteúdo Programático

- Jogo das similaridades;
- Jogo de responder o movimento;
- Quadro vivo sobre o tema “Origem do mundo”;
- Mito: A dança do Deus Qat;
- Quadro vivo sobre o mito.

Justificativa

Os participantes da oficina podem ter tido diferentes experiências nas aulas de Artes e talvez nem todos tenham tido alguma vivência com as Artes Cênicas, portanto é preciso introduzir os jogos dramáticos aos poucos. Além disso faz-se necessário criar um ambiente propício para que o jogo aconteça. É importante que se desenvolva entrosamento entre os participantes e se estabeleça confiança nos colegas para que os jogadores consigam se relacionar em cena. Também é

importante que se desenvolva confiança na educadora para que a aula ocorra de forma harmônica.

O jogo das semelhanças entre os integrantes da turma pode reunir condições para que eles se abram, e aos poucos comecem a desenvolver confiança uns nos outros. O tema que permeia a oficina, que é “Origem do mundo”, vai ser introduzido de maneira que a educadora possa conhecer a visão dos estudantes sobre o assunto. Trabalhar com “quadros vivos” (RYNGAERT, 2009, p. 99) possibilita que os jogadores usem o corpo para fazer uma postura e comunicar o que desejam de forma estática. Por não contemplar a palavra e nem o movimento, o quadro vivo é uma forma mais simples de o estudante se expressar.

Após os estudantes trabalharem com o tema “Origem do mundo” a partir da sua própria perspectiva, os mitos já podem ser introduzidos, mas nessa etapa a palavra ainda não será trabalhada. O corpo será trabalhado no jogo de responder os movimentos para que eles desenvolvam a sua expressão corporal, que será importante na improvisação baseada nos mitos.

Atividades planejadas:

1. Apresentação da coordenadora da oficina.
2. Jogo das similaridades: todos os jogadores estão em roda e uma pessoa fala alguma coisa que já fez, que gosta ou que a caracteriza fisicamente. Quem já fez ou é aquilo que foi dito troca de lugar na roda, podendo ir para qualquer outro lugar que esteja vazio.
3. Jogo de responder o movimento: andar pelo espaço e na batida de palma parar e fazer dupla com o jogador que estiver mais próximo. Escolher uma parte do corpo, fazer um movimento e a outra pessoa da dupla responde com um movimento de outra parte do corpo. Fazer movimentos e respostas de movimentos cada vez com uma parte do corpo diferente. Continuar o jogo se movimentando pelo espaço. Trocar de duplas duas vezes.
4. Cada jogador cria o seu quadro vivo a partir do tema “Origem do mundo”. Todos fazem suas figuras ao mesmo tempo e suspendem o movimento. Pedir que cada um perceba em que posição está, qual o significado da imagem que fez e qual a relação dessa imagem com o tema (RYNGAERT, 2009). Respirar fundo e desfazer a imagem.

5. Dividir a turma em quatro grupos e pedir que cada grupo faça uma imagem conjunta com o tema “Origem do mundo”. Cada grupo mostra o que fez, e os outros comentam o que estão vendo, o que a imagem parece e o que o quadro vivo lembra a eles.
6. Em uma roda eu narro o mito melanésio “A dança do deus Qat”.
7. Pedir para que os jogadores se espalhem pelo espaço e criem um quadro vivo individualmente a partir do que ouviram do mito. O quadro vivo ganha movimento. Pedir para os estudantes explorarem esse movimento, fazendo ele lentamente, rapidamente, sentindo qual parte do seu corpo está envolvido no movimento e qual a relação que ele tem com a história contada.
8. Separar a turma em quatro grupos e cada um vai planejar um quadro vivo, que deverá entrar em movimento contínuo.
9. Cada grupo mostra o seu quadro vivo para os demais.
10. Apresentar a proposta da oficina.

Atividades realizadas:

Todas as atividades planejadas foram realizadas. Após cada um dos quatros grupos apresentar o seu quadro vivo (item 9) eles compartilharam as suas impressões sobre o que assistiram. Pedi para eles falarem, se quisessem, sobre as suas impressões do mito.

Impressões da pesquisadora

Eu senti que os estudantes não estavam tão interessados nessa oficina. Quando eu falei do tema “Origem do mundo” eles não ficaram muito felizes. Além disso eles são muito falantes e tem muita energia, me desgastei pedindo silêncio e atenção. Porém, no jogo das semelhanças eles participaram com interesse e todos estavam envolvidos. Acho que isso aconteceu pois não tinham que se expor tanto, eles tinham a opção de falar frases simples que não revelassem nada íntimo. Nesse jogo eles também tiveram a liberdade de falar frases engraçadas e que remetessem ao universo deles, deixando o jogo mais descontraído e divertido. Já no jogo de responder movimentos muitos ficaram com vergonha ou preguiça de fazer os movimentos ou só faziam quando eu chegava perto deles, para me mostrar que estavam fazendo. Nesse momento já foi possível perceber que havia uma negação ao jogo, pois os jogadores não deixavam que os movimentos acontecessem de forma

orgânica, eles faziam alguns movimentos e depois ficavam parados, voltando à realidade, a um estado de não-jogo, onde eles poderiam ser eles mesmos.

Por causa do espaço amplo do pátio e do falatório dos estudantes, eu tive que projetar bastante a minha voz para que todos me ouvissem e para que eu pudesse coordenar as atividades. Para fazer o quadro vivo individual eles também ficaram envergonhados. Acho que isso fez com que eles não quisessem realizar a tarefa. Muitos dos estudantes falaram que não sabiam o que fazer, isso pode demonstrar vergonha ou falta de vontade. Eu acreditava que eles fariam imagens ligadas a questões religiosas, porém, a maioria das imagens individuais tiveram temas ligados ao *Big Bang*. Os quadros vivos feitos em grupo traziam imagens ligadas à evolução do ser humano; ao desenvolvimento do macaco até se tornar o ser humano; a Adão e Eva no paraíso, com a árvore do conhecimento e a serpente. Eu percebi durante a oficina que grupos menores tiveram mais facilidade em conversar e planejar, já em grupos maiores houve dificuldade de entrarem em um acordo e, em alguns momentos, um estudante se destacava e começava a dirigir os colegas. Eles conseguiram criar imagens que tinham relação com o mito narrado no dia. No momento da discussão, eles fizeram observações diversas sobre os quadros vivos, o mito e interpretações do quadro vivo que não tinham relação com a narrativa. Para auxiliar os estudantes que não haviam compreendido o mito, ou as cenas, eu pedi que os colegas explicassem o que haviam entendido. Essa também foi uma forma de eu identificar o que os jogadores compreenderam. Eu havia definido como seriam os grupos e os jogadores conseguiram decidir juntos como fariam a cena. Claro que houve conflitos e discordâncias, mas eles conseguiram montar as imagens a partir das próprias ideias. Eu passava nos grupos apenas para ver se eles estavam ensaiando e como esse processo estava ocorrendo.

Os estudantes encararam o jogo dramático como um jogo de adivinhações, em que tinham de acertar o que os grupos tinham proposto nas cenas. A minha intenção era que a conversa feita após a apresentação das cenas fosse a respeito das impressões que cada um teve sobre elas. Segundo Ryngaert as falas podem ser sobre a

expressão do 'vivido', do prazer, da dificuldade, do interesse, da indiferença; expressão de uma competência para 'fazer'; [...] expressão de uma competência para compreender/sentir; [...] expressão de um projeto de continuação (2009, p. 217)

da cena, ou neste caso, do quadro vivo. Eu deixei eles livres para que falassem o que acharam sobre os quadros vivos, o que sentiram ao assisti-los ou fazê-los e sobre sua interpretação do que foi visto. Também expliquei a eles que o objetivo do jogo não era que eles adivinhassem sobre o que era a imagem, mas que compartilhassem sua compreensão. A interpretação do quadro vivo por quem assiste foi importante para essa pesquisa, pois foi possível perceber a variedade de interpretações que surgiram sobre uma mesma cena. Por isso, o entendimento de quem assistiu não precisava e nem tinha como ser o mesmo de quem criou o quadro vivo. Cada um viu a imagem de um jeito e foi possível perceber essas diferenças de interpretação. O mesmo valeu para as cenas que foram apresentadas nas aulas seguintes.

Outra dificuldade no momento de apresentação foi o fato dos estudantes que estavam assistindo falarem o que estava vendo antes mesmo de os jogadores-atores terminarem de executar o seu quadro vivo. Acredito que eles não estavam acostumados a assistir espetáculos e por isso tiveram dificuldade de somente observar as apresentações. A observação das cenas também foi trabalhada nessa oficina, porém com alguma dificuldade, devido à energia e agitação que os estudantes demonstravam.

As imagens em grupo foram muito bem formuladas e, algumas tinham muitos elementos do mito. Com relação à atuação, há alguns fatores básicos que eles não conheciam, o que é compreensível, pois esses estudantes não tiveram muito contato com as Artes Cênicas. As apresentações foram feitas seguindo o formato do palco italiano, apesar de não termos realmente utilizado um palco. Essa decisão partiu de mim, ou seja, eu posicionei os estudantes no espaço para o momento de apresentação, sendo que os jogadores-espectadores ficavam de frente para os jogadores-atores. Nesse formato é esperado que os atores não fiquem na frente do outro senão o público não vê quem está atrás, porém os jogadores não tinham essa compreensão. A decisão por esse formato se deu, pois é o mais conhecido no contexto paulistano e urbano. Eu já imaginava que coisas desse tipo pudessem acontecer, porém o desenvolvimento da atuação não era o principal objeto de estudo, então não coloquei essas questões como prioridade. Eu busquei incentivar os estudantes a expressarem a sua compreensão dos mitos por meio das cenas. Penso que eu poderia ter trabalhado mais a atuação, de forma que eles tivessem mais

recursos para trabalhar a sua expressão de formas variadas e aprimorá-la com o tempo. No momento de realização da oficina acreditava que o mais importante era que os estudantes desenvolvessem a sua capacidade de jogo e pudessem se expressar da maneira que conseguissem.

Tive a impressão de que, no geral, eles entenderam o mito, cada um do seu jeito. Não houve nenhuma repulsa aparente sobre essa narrativa, coisa que talvez pudesse acontecer se eles tivessem expressado uma crença religiosa muito forte e estivessem relacionados com uma determinada versão da origem do mundo. Sobre essa questão devemos considerar que a escola pública no Brasil deve ser laica, o que impede que essas instituições tenham relação com alguma religião. No entanto a religião católica é predominante no Brasil e as crenças que prega fazem parte do pensamento da sociedade como um todo, fato que faz com que outras religiões que sejam distantes do catolicismo sejam vistas como exóticas e sejam pouco respeitadas. Sendo assim, na escola há uma mentalidade influenciada pelo catolicismo ainda que não haja uma religião oficial. Dessa forma, é compreensível que os estudantes não tenham se sentido à vontade para expor uma visão sobre a origem do mundo que tivesse cunho religioso e tenham se apoiado na versão do *Big Bang*, ensinada na escola como verdadeira, mas que podemos considerar como mais um ponto de vista.

Houve, portanto, um descontentamento com a oficina em si por parte dos estudantes. Isso pode ter ocorrido por conta do seu conteúdo ou mesmo do seu formato, pois eles não estavam acostumados a ter aulas de Artes com atividades que envolvem movimento e o tipo de exposição que o jogo dramático requer. Além disso, o fato de terem que fazer parte de uma discussão em que deviam expressar suas visões de mundo e suas crenças colocou os estudantes em um lugar de exposição e de posicionamento que foi desafiador.

Aula 2

Tema: Os filhos do Céu e da Terra

Duração: 100 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Jogo de apertar as mãos;
- Jogo de seguir o mestre;
- Mito: Os filhos do Céu e da Terra;
- Jogar o mito.

Justificativa

Realizar o jogo de apertar as mãos para que os estudantes possam se concentrar. Nesse jogo todos os participantes estão em roda e de mãos dadas, a educadora aperta as mãos de quem está ao seu lado e o aperto tem de ser passado adiante na mesma intensidade. Para criar sintonia entre os integrantes do grupo, um de cada vez vai começar a fazer um movimento e logo em seguida, todos copiam, então a pessoa do lado faz um movimento e todos copiam e assim segue o jogo. De forma orgânica, todos guiam os movimentos pelo menos uma vez.

O mito “Os filhos do Céu e da Terra”, da Polinésia, será base das cenas que poderão ser brevemente planejadas antes de serem apresentadas para que os jogadores possam se organizar.

Atividades planejadas:

1. Relembrar a aula anterior e o mito melanésio “A dança do deus Qat”.
2. Em roda e de mãos dadas, eu aperto a mão de quem está ao meu lado e o aperto tem que ser passado a diante com a mesma intensidade e velocidade.
3. Ainda em roda um estudante começa a fazer um movimento e todos copiam, o próximo faz outro movimento e assim continua até que todos da roda tenham proposto um movimento. Fazer movimentos que tenham relação com o que fizemos na aula anterior.
4. Narração do mito “Os filhos do Céu e da Terra”, da Polinésia, da seguinte forma: ler uma parte do mito e pedir para que eles façam um quadro vivo individualmente sobre essa parte da história, e seguir assim até terminar a leitura do mito. Pedir que se concentrem na sua figura, podendo até fechar os olhos se acharem melhor. Fazer em roda.
5. Dividir a turma em grupos. Cada grupo prepara três quadros vivos diferentes baseados na história.

6. Apresentação dos quadros vivos.
7. Os grupos se juntam novamente e unem os quadros vivos em uma cena que não tenha fala, ou seja as imagens devem ganhar movimento para compor a cena.
8. Apresentação das cenas.
9. Conversa sobre as percepções de cada estudante a respeito das cenas e sobre o que eles puderam identificar do mito que apareceu na cena. Perguntar se eles percebem alguma semelhança entre esse mito e o da aula anterior.

Atividades realizadas:

As atividades foram realizadas de acordo com o que foi planejado, mas acrescentei ao aquecimento o jogo de bagunçar a roda. Nesse jogo todos ficam em roda de mãos dadas e devem memorizar quem está ao seu lado, depois andam pelo espaço e ao meu comando param. Os estudantes devem, se movendo o mínimo possível, dar as mãos para as mesmas pessoas de antes e, em seguida, tentar refazer a roda.

Impressões da pesquisadora

A aula foi realizada na sala de aula na tentativa de os estudantes dispersarem menos, por isso afastamos as carteiras e cadeiras e utilizamos o centro da sala. Mais uma vez eu percebi que gastei muita energia tentando fazer eles prestarem atenção e silêncio. Isso criou uma dificuldade para eu prestar atenção nas cenas que eles apresentaram. O jogo de apertar as mãos não funcionou, pois, os estudantes apertavam a mão um do outro muito forte e ficavam se provocando. Eu esperava que esse jogo fizesse com que eles se concentrassem, mas eles dispersaram mais. Então, resolvi propor outro jogo, em que a roda era desfeita e os jogadores tinham de tentar formar a roda novamente. Eles realizaram o jogo rapidamente. Este jogo também não ajudou com a concentração dos estudantes, apenas aumentou as falas e as risadas. Talvez eu devesse ter complicado mais para que eles tivessem que se concentrar no jogo. Com algo mais desafiador os estudantes teriam direcionado o seu foco para a atividade.

A proposta de realizar movimentos ou quadros vivos em roda foi pensada para que, ocupando um espaço definido, os estudantes não se dispersassem nem se espalhassem demais pelo espaço; para que eu pudesse ver o que todos estavam

fazendo; e para que eles também pudessem compartilhar e observar o que os colegas estavam fazendo. No entanto, eu percebi que ao ter os colegas como espectadores, os estudantes ficaram com vergonha e não quiseram fazer os quadros vivos. Alguns fizeram a figura timidamente e outros fizeram movimentos com a intenção de serem engraçados e diminuir a tensão que ocorreu quando os olhos dos colegas estavam voltados para eles. O fato de eu ter lido partes do texto e ter pedido aos estudantes que criassem um quadro vivo para cada parte, fez com que eles cansassem dessa atividade e não explorassem as possibilidades de criação, como era a minha intenção. A ideia de dividir o mito em partes foi desenvolvida para que eles pudessem aproveitar melhor cada parte da história e para que, ao fazerem todos ao mesmo tempo, não dispersassem tanto.

Na aula anterior eu percebi que poderia pedir aos grupos que fizessem mais de um quadro vivo para que eles trabalhem mais a temática do mito e tivessem mais contato com a narrativa. Por isso, nessa aula eu pedi a cada grupo que fizesse três figuras representando a sequência da história e depois acrescentassem movimentos às figuras e criassem uma cena com elas. Isso fez com que eles dedicassem mais tempo ao processo de criação. Ainda assim eles não ficaram com vontade de ensaiar a cena para melhorá-la. Muitas vezes eu pedi aos jogadores para melhorarem as cenas. Eu percebo que durante a oficina eu não fui clara em relação a isso. Em alguns momentos eu pedi sugestões dos jogadores-espectadores para melhorar a cena sem que eu definisse o que exatamente seria essa melhora. De alguma forma os estudantes entenderam o que eu quis dizer, pois eles comentaram as cenas e deram sugestões para que os jogadores-atores não rissem em cena e fizessem gestos mais expressivos. No meu entendimento melhorar a cena seria deixá-la mais inteligível e com ações mais definidas, de forma que os espectadores pudessem compreender melhor o que estava acontecendo. Por isso pedi em alguns momentos que os jogadores-atores fizessem movimentos mais lentos e maiores.

Neste dia pareceu que eles não gostaram de jogar e que não tiveram interesse no mito. Apesar de muitos não terem demonstrado interesse no trabalho que estava sendo realizado em sala de aula, quando questionados alguns estudantes demonstraram compreender as semelhanças entre os mitos apresentados até então. Esses mitos foram o da Polinésia e o da Melanésia. Eu expliquei a eles onde fica cada um destes lugares, pois, apesar de eu não ter contextualizado o mito dentro da sua cultura, foi importante para a compreensão da interculturalidade que os estudantes

soubessem que os mitos são de lugares distintos, mesmo que, nesse caso, os lugares sejam próximos. Dessa forma os estudantes também puderam começar a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os mitos e a relação com seu local de origem.

Quando perguntei o que eles sentiram ao ouvir o mito, muitos falaram que não haviam sentido nada. Quando perguntei o que eles sentiram ao fazer a cena, eles falaram que sentiram vergonha. Um estudante falou sobre coragem e disse que ele teve que ter coragem para apresentá-la, outro estudante falou que achou interessante esse trabalho e outra disse que não sentiu nada. Eu acho que quando eles falavam que não sentiram nada é porque não estavam conseguindo identificar o sentimento que tiveram.

Depois da apresentação das cenas, eu questionei os estudantes sobre elas e eles tiveram uma postura crítica, sugerindo formas de melhorá-las. Uma estudante falou que os jogadores-atores precisavam fazer gestos mais expressivos nas cenas. Eu concordei com ela e achei muito importante que essa indicação veio de uma estudante e não de mim. De qualquer maneira eu daria instruções aos jogadores para que as cenas ficassem mais inteligíveis e os movimentos mais expressivos. Porém essa observação da estudante demonstrou que ela estava atenta à apresentação dos colegas.

Aula 3

Tema: O Celeiro do Mundo

Duração: 100 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: O celeiro do mundo;
- Jogar o mito.

Justificativa

Após a realização de quadros vivos, tanto individuais como em grupo, as relações entre os jogadores podem continuar a ser desenvolvidas dentro do jogo dramático. As cenas continuarão a ser realizadas e poderão ser brevemente

planejadas para que os jogadores fortaleçam a comunicação, estabeleçam confiança em si mesmos e no grupo e continuem empenhados em comunicar o mito através do jogo dramático.

Atividades planejadas

1. Fazer perguntas que incitem lembranças dos mitos já vivenciados. Pedir que os estudantes discorram sobre esses mitos e as personagens que aparecem neles.
2. Pedir que eles escolham uma personagem desses mitos e, com os olhos fechados, criem uma postura de acordo como essa personagem se portaria.
3. Andar pelo espaço com a postura dessa personagem. Sem interagir com os colegas.
4. Narrar mito africano “O celeiro do mundo”.
5. Separar a turma em quatro grupos e dar a cada grupo uma tarefa relacionada ao mito: construir ações para o ancestral que foge; encenar a fuga dessa personagem; encenar o deus Amma criando o universo; mostrar como viviam os seres humanos antes do ancestral trazer-lhes o fogo. Pode haver palavra nas cenas.
6. Apresentação das cenas e discussão após cada uma, pois os outros grupos não sabem sobre o que é cada cena.
7. Pedir que os estudantes deem sugestões para deixar as cenas mais compreensíveis e os movimentos mais precisos.
8. Pedir que cada grupo crie outra cena que contenha a história inteira, elencar e indicar quais elementos da história tem que aparecer em todas as cenas, estes são: deus Amma criando a Terra e as estrelas; Amma criando os homens e as mulheres; Amma dando os grãos aos seres humanos; a maneira como os seres humanos viviam na terra; o ancestral se preparando para fugir; ele fugindo; a sua chegada na terra; o ancestral passando seus ensinamentos aos humanos.
9. Apresentação das cenas.
10. Após a apresentação das cenas perguntar sobre as diferenças e semelhanças das próprias cenas e como a história dos mitos foi mostrada em cada uma delas.

Atividades realizadas

1. Eu pedi para os estudantes discorrerem sobre os mitos das aulas anteriores e as personagens que aparecem neles e escrevi o que eles diziam na lousa. Essas informações escritas foram importantes para a reflexão feita ao final da aula sobre as semelhanças e diferenças entre os mitos trabalhados. As anotações na lousa serviram para que os estudantes relembassem, durante a discussão, sobre o que os mitos tratavam.
2. Pedi que fechassem os olhos, respirassem fundo e fizessem no próprio corpo a postura do deus do vento e da mulher feita de barro vermelho, personagens do mito polinésio “Os filhos do Céu e da Terra”.
3. Eu narrei o mito africano “O celeiro do mundo”.
4. Separei a turma em quatro grupos e designei a cada um uma tarefa: construir ações para o ancestral que foge; encenar a fuga dessa personagem; encenar Amma criando o universo; mostrar como viviam os seres humanos antes do ancestral trazer-lhes o fogo. Indiquei que as cenas poderiam conter falas.
5. Houve a apresentação das cenas e discussão após cada uma, pois os outros grupos não sabiam sobre o que eram as cenas.
6. Eu pedi aos jogadores-espectadores que dessem sugestões sobre como os jogadores-atores poderiam se expressar de forma mais clara, de forma que quem estivesse assistindo compreendesse mais o que estava acontecendo em cena.
7. Pedi que cada grupo ensaiasse novamente a cena e a melhorasse, deixando as ações mais compreensíveis e os movimentos mais precisos.
8. As cenas foram reapresentadas.
9. Eu pedi para os estudantes escreverem, junto com os colegas de grupo, as semelhanças que eles viam nos três mitos já trabalhados.
10. Nós discutimos as semelhanças entre esses mitos e as semelhanças entre as cenas apresentadas neste dia.

Impressões da pesquisadora

Acho importante, em qualquer processo de aprendizagem, lembrar as atividades feitas na aula anterior para que os estudantes não esqueçam delas e estejam sempre fazendo conexões do que é aprendido com os conhecimentos já adquiridos. Isso foi importante no processo dessa oficina pois a aula de Artes é uma

entre tantas outras que os estudantes frequentam. Além disso eles não demonstraram muito interesse pelas atividades propostas e isso pode ter feito com que eles não voltassem sua atenção para o assunto. Por isso foi necessário lembrar o que foi feito para que se estabelecesse uma conexão com o que ainda seria trabalhado na oficina. Então eu escrevi na lousa o que eles me diziam, para que pudéssemos fazer comparações mais objetivas entre os conteúdos das aulas. Quando questionados sobre os mitos, os estudantes lembraram de vários elementos das narrativas, mas não do enredo completo.

Quando eu pedi que os estudantes fechassem os olhos e respirassem fundo eu já previa que eles não fossem seguir essa instrução, mas resolvi tentar mesmo assim, para ter certeza de que a minha previsão estaria certa ou não. Foi a minoria dos estudantes que seguiu as minhas indicações. Acredito que houve certo medo em fechar os olhos na frente dos colegas, pois esse tipo de atitude exigiria confiança de que nada iria lhe acontecer enquanto estivesse de olhos fechados. Em uma turma de quarenta pessoas é difícil para os estudantes criarem um vínculo com todos os colegas. Também é difícil para uma educadora criar um ambiente propício a uma atividade que trabalhe relações e confiança com essa quantidade de estudantes. Neste dia dois estudantes brigaram em sala de aula.

Eu acredito que exercícios como o de passar o aperto de mãos na roda, criar uma postura de uma personagem ou outros que precisam ser realizados em um ambiente tranquilo, são atividades com que os estudantes não estavam acostumados e que precisavam de uma preparação para serem realizados. O trabalho com jogo dramático foi novidade para os estudantes. Os estudantes não possuíam autonomia para realizar atividades individuais de expressão corporal e que desenvolvessem a percepção do próprio corpo. Por isso no momento de criar corporalmente a postura de alguma personagem, eu escolhi quais deveriam ser trabalhadas. Eu não achei que os estudantes fossem escolher e fazer essa tarefa sozinhos. Neste momento muitos estudantes não estavam prestando atenção na condução da aula e não fizeram a atividade, por isso eu não pedi que seguissem para a segunda etapa, que era andar pelo espaço com a postura daquela personagem.

Em todas as aulas houve grupos que trabalharam mais do que outros. Nesta aula os estudantes de um grupo que não estava tão empenhado em criar a cena me disseram que não tinham entendido o mito totalmente, que compreenderam apenas algumas partes. Eu pedi que fizessem a cena com o que tinham compreendido

do mito, porém eles insistiram em reler o texto e eu deixei. Mas me questionei se seria necessário tirar as dúvidas sobre o mito imediatamente após a sua leitura ou se seria mais interessante deixar que os jogadores expressassem o que entenderam do mito, mesmo que seja pouco, por meio da realização das cenas. Talvez por serem iniciantes no jogo eu devesse tê-los ajudado a compreender a narrativa para que eles pudessem ter mais clareza de como criar a cena.

Ao apresentar as cenas os jogadores realizaram movimentos muito rápidos, de modo que foi difícil compreender o que eles estavam fazendo. Por isso eu pedi que eles fizessem movimentos maiores e mais lentos. Eles tiveram dificuldade em seguir essa indicação, pois eles tinham pouco contato com o jogo dramático e a minha instrução não foi clara. Eles não tinham como saber o que era fazer um movimento maior.

Nesta aula também pedi que os estudantes dessem sugestões para que os grupos pudessem melhorar as cenas e eles sugeriram que elas fossem feitas com mais seriedade, sem rir em cena. Achei muito importante que essa indicação viesse deles, isso indicou que, apesar da dispersão da maioria, alguns estavam interessados em assistir o que os colegas prepararam. O riso por parte dos jogadores que estavam em cena aconteceu com muita frequência durante a apresentação e dificultou a compreensão das cenas. Como houve uma dificuldade de compreender o que deveria ser feito na etapa de criação, e as cenas não ficaram muito expressivas nem tão compreensíveis, eu decidi não pedir que eles fizessem outra cena, mas que melhorassem as que já tinham feito. O fato de reapresentar as cenas e ter de ensaiá-las novamente chateou os estudantes.

Por causa da dispersão da turma, em vez de iniciar uma discussão sobre as semelhanças entre os mitos trabalhados até então, eu pedi que eles escrevessem em grupo as semelhanças que eles viam nos três mitos. Só depois disso é que discutimos essas semelhanças e as semelhanças entre as cenas. Dessa maneira, eles tiveram tempo para pensar sobre o assunto antes de conversarmos.

No início da aula eu escrevi na lousa as coisas que os estudantes lembravam dos mitos e um menino me questionou sobre o fato de eu não escrever “deus” com “d” maiúsculo. Então eu expliquei a ele que o deus de que estávamos falando era um deus africano que fazia parte do mito “O Celeiro do mundo” e que nessa mitologia haviam outros deuses, por isso ao escrever a palavra “deus” eu utilizei

somente letras minúsculas. Além disso, eu falei que esse deus não era o mesmo deus que ele poderia estar pensando, que eu acreditava ser o deus cristão.

Para desenvolver uma discussão sobre interculturalidade eu pedi para eles compararem os quadros vivos que eles fizeram no primeiro dia com as cenas que fizeram sobre os mitos. Eles falaram que no primeiro dia eles pensaram na evolução do homem e que nas cenas baseadas nos mitos os seres eram criados de uma forma diferente da que eles conheciam. Neste momento os estudantes já estavam pensando nas semelhanças entre os mitos. Nessa conversa, uma estudante disse que havia semelhanças nos mitos porque todos somos seres humanos e precisamos acreditar que o mundo foi criado por algum ser.

Como eu só tive quatro encontros com essa turma, decidi acrescentar às cenas o uso da palavra já na terceira aula. Isso aconteceu de forma gradual para que eles não focassem somente na palavra e esquecessem de usar o corpo inteiro em cena. Eu entendo que a voz faz parte do corpo e que este deve ser trabalhado por inteiro quando se trabalha interpretação. No entanto, na minha prática como estudante de teatro eu reconheci minha dificuldade em tratar da voz e dos movimentos corporais ao mesmo tempo. Me baseando nessa dificuldade particular eu busquei iniciar o trabalho sem o uso da palavra em cena e acrescentá-la posteriormente. Se a oficina ocorresse por mais tempo, a palavra teria sido inserida mais à frente, depois de um trabalho corporal mais prolongado.

Aula 4

Tem: Prometeu e Pandora e avaliação da oficina.

Duração: 100 minutos

Objetivos

- Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.
- Avaliar a oficina e a atuação dos estudantes e da educadora nesse processo.

Conteúdo Programático

- Mito: Prometeu e Pandora;
- Criação de roteiro;

- Jogar o mito;
- Avaliação.

Justificativa

O Jogo com o mito grego “Prometeu e Pandora” estimulará a criação de um roteiro a partir de ações pré-estabelecidas e a cena será feita a partir desse roteiro.

A avaliação será feita com base em perguntas sobre os mitos, sobre a percepção e compreensão que os estudantes tiveram sobre eles e sobre o modo com que os mitos se relacionam entre si. A avaliação também ocorrerá para constatar como os estudantes receberam o jogo, quais foram as dificuldades, facilidades e se houve uma aprendizagem no decorrer desse processo.

Atividades planejadas

1. Em roda, cada um fala uma palavra referente ao que foi marcante para eles nos mitos trabalhados anteriormente.
2. Dividir a turma em seis grupos e dar para cada grupo papéis com as ações principais do mito grego “Prometeu e Pandora”. Todos recebem as mesmas ações. Eles devem organizar as ações em uma ordem e numerar os papéis. Depois eles têm de preparar uma cena utilizando todas as ações. Dar instruções enquanto eles planejam a cena para que eles possam melhorá-la. (Exemplo: fazer movimentos grandes, olhar para o público, não ficar de costas para o público, fazer os movimentos e falar devagar, utilizar todo o espaço disponível, deixar um espaço entre os jogadores para não ficarem amontoados).
3. Apresentação das cenas e discussão sobre a história apresentada e os elementos da cena.
4. Discussão sobre as semelhanças e diferenças das cenas.
5. Narração do mito grego “Prometeu e Pandora”.
6. Discussão final e avaliação da oficina.

Atividades realizadas

1. Eu pedi que os estudantes me falassem o que eles lembravam da aula anterior.
2. Eu dividi a turma em seis grupos e dei para cada grupo papéis com as ações principais do mito. Todos receberam as mesmas ações. Eles deveriam

organizar as ações em uma ordem e numerar os papéis. Depois eles tiveram de preparar uma cena utilizando todas as ações.

3. As cenas foram apresentadas.
4. Eu narrei o mito grego “Prometeu e Pandora”.
5. Houve uma discussão final e a avaliação da oficina.

Impressões da pesquisadora

Os jogadores demoraram aproximadamente uma hora para criar as cenas, que ficaram menores do que eu esperava. Acho que a grande dificuldade deles foi ordenar as frases e colocar todo o seu conteúdo em cena. O texto era grande e pedi que usassem todas as informações que ele continha, isso elevou o nível de dificuldade da tarefa. Até então eles editavam a narrativa do mito da forma que queriam para colocá-lo em cena. Pela necessidade que havia de fazer a avaliação da oficina eu não pude disponibilizar mais tempo para que eles construíssem as cenas com as ações de todas as frases de que eles dispunham.

Pedi que cada grupo apresentasse a cena mais lentamente do que eles haviam feito nas aulas anteriores, porém eles não conseguiram atender a esse pedido. É possível que eles não tenham conseguido lidar com a quantidade de informações e coisas que tinham de ser feitas em cena. Talvez fosse preciso fazer uma atividade guiada que trabalhasse velocidades de movimento para que eles compreendessem como fazer um movimento lento.

No momento da avaliação fiz as seguintes perguntas de forma oral, que também foram respondidas oralmente:

- Por que há certas semelhanças em histórias contadas por pessoas de lugares distantes uns dos outros?
- E por que há diferenças nessas histórias? Porque eles não explicam a origem do mundo da mesma forma?
- Essas histórias têm algo parecido com alguma outra que vocês já haviam escutado ou lido antes?
- O que vocês sentiram ao ouvir essas histórias?
- Vocês aprenderam alguma coisa com elas?
- Por que existem histórias que explicam a criação do mundo?
- O que vocês sentiram ao fazer as cenas?
- Quais foram as dificuldades de fazer as cenas?

- Quais foram as facilidades?
- Quais foram as dificuldades em trabalhar em grupo?
- E as facilidades?
- O que vocês acharam da oficina?

Infelizmente, a minoria da turma respondeu às minhas perguntas. Porém, a partir do que foi respondido pude perceber que eles começaram a desenvolver uma compreensão parecida com a que eu esperava que eles tivessem com relação aos mitos e sua relação intercultural. Eles me disseram que há mitos porque o ser humano tem necessidade de explicar como tudo o que existe surgiu e que é difícil explicar como as coisas surgem a partir do nada. Falaram que o primeiro mito “A dança do deus Qat”, continha elementos parecidos com a Bíblia, como as histórias dos dois irmãos. Também disseram que todas essas histórias que eu contei a eles eram de um gênero específico, o da mitologia. Eles acrescentaram que as histórias tinham em comum o fato de serem várias teorias sobre a origem do mundo.

Além de uma aprendizagem sobre mitologia e interculturalidade, houve nessa oficina o desenvolvimento de outras características importantes para o desenvolvimento dos estudantes, como o trabalho em grupo. Eles disseram que era difícil trabalhar em grupo pois não havia cooperação, que alguns acabavam fazendo o trabalho do grupo sozinhos e que as pessoas não se escutavam e eram grossas umas com as outras. Muitos disseram que preferiam fazer os trabalhos escolares sozinhos. O que eu pude perceber é que quem estava empenhado em trabalhar e criar cenas durante os quatro encontros foram as mesmas pessoas que se envolveram na discussão final e responderam às minhas perguntas.

Além de expressarem a dificuldade que tiveram em utilizar as ideias que estavam no papel para criar cenas, os estudantes também disseram como foi difícil apresentá-las por causa da vergonha que tiveram. Eles também falaram que a oficina foi cansativa e repetitiva. Ao fazer uma reflexão sobre isso conclui que esse processo foi realmente repetitivo e que uma oficina com doze aulas, como planejado inicialmente, não teria sido proveitosa a não ser que as atividades fossem mais diversificadas e os jogos dramáticos contivessem mais desafios.

APÊNDICE D – Planos de aula do 7º ano C e impressões da pesquisadora

Idade: 12 anos

Período: Tarde

Professora: Juliana

Quantidade de estudantes: 20

Quantidade de aulas: 6

Planos de aula

Aula 1

Tema: União e confiança

Duração: 50 minutos

Objetivo:

- Desenvolver a integração entre os estudantes;
- Vivenciar o tema “Origem do mundo” por meio dos quadros vivos.

Conteúdo Programático

- Jogo das similaridades;
- Jogo do cumprimento;
- Quadro vivo.

Justificativa

Os participantes da oficina podem ter tido diferentes experiências nas aulas de Artes e talvez nem todos tenham tido alguma vivência com as Artes Cênicas, portanto é preciso introduzir os jogos dramáticos aos poucos para não intimidar os estudantes. Além disso faz-se necessário criar um ambiente propício para que o jogo aconteça. É importante que se criem laços entre os participantes e se estabeleça confiança nos colegas e na educadora para que os jogadores consigam se relacionar em cena e para que a aula ocorra da forma mais harmônica possível.

O jogo de descobrir as semelhanças entre os integrantes da turma faz com que eles se abram, reconheçam a humanidade dos seus pares e aos poucos comecem a desenvolver a confiança uns nos outros. A relação e sintonia entre o grupo continua a ser trabalhada com os jogos de cumprimentar.

O tema “Origem do mundo”, que permeia a oficina, vai ser introduzido de maneira que a educadora possa conhecer a visão dos estudantes sobre o assunto. Trabalhar com “quadros vivos” (RYNGAERT, 2009, p. 99) possibilita que os jogadores usem o corpo para comunicar o que desejam. O quadro vivo, por não contemplar a fala e nem o movimento, é uma forma mais simples de o estudante começar a se expressar.

Atividades Planejadas

1. Apresentação breve da oficina e dos estudantes.
2. Jogo das similaridades: uma pessoa fala alguma coisa que já fez, que gosta ou que a caracteriza. Quem já fez ou é aquilo que foi dito troca de lugar na roda, podendo ir para qualquer outro lugar que esteja vazio.
3. Andar pelo espaço e, quando eu bater palma, cumprimentar o colega que estiver mais perto. Pode cumprimentar de longe, dar as mãos ou um abraço.
4. Cada estudante cria o seu quadro vivo a partir do tema “Origem do mundo”. Todos fazem suas figuras ao mesmo tempo e suspendem a ação, então um de cada vez desfaz a sua figura e observa os outros e depois volta para a sua figura. Os estudantes se juntam em duplas com quem eles acham que fez um quadro vivo semelhante ao seu. Em duplas, criar uma única figura utilizando as figuras iniciais. Cada dupla olha as outras. Depois fazer o mesmo com grupos de quatro pessoas. A partir das semelhanças definir dois grupos grandes. Um faz uma composição com as figuras individuais e o outro grupo observa e fala as suas impressões do quadro vivo. Em seguida o outro grupo mostra a sua figura e recebe os comentários.
5. Apresentar a proposta da oficina.

Atividades Realizadas

Todas as atividades planejadas foram realizadas, mas houve alteração na realização dos quadros vivos. Cada um criou o seu quadro vivo a partir do tema “Origem do mundo”. Todos fizeram suas figuras ao mesmo tempo e congelaram. Depois se juntaram em duplas para formar outra figura. Mostraram as figuras para os colegas, que comentam o que viam. A mesma coisa aconteceu em quartetos. Eu dividi a turma em dois grupos grandes e cada um fez uma figura diferente da que já havia feito. Um grupo apresentou e o outro observou e falou as suas impressões do que

estavam vendo. Em seguida o outro grupo mostrou a sua figura e recebeu os comentários.

Impressões da pesquisadora

Pelo fato de não terem o hábito de formar uma roda, os estudantes tiveram dificuldade em mantê-la de forma que todos pudessem se ver. Durante a realização das atividades, houve dificuldade de concentração, os estudantes seguiam as minhas instruções, mas faziam isso conversando. Eu senti que os jogos das similaridades e de cumprimentar se desgastaram logo. Os estudantes não estavam muito à vontade durante o jogo das similaridades e ele não ganhou dinâmica. Os dois jogos foram feitos rapidamente, então, quando eu vi que o jogo do cumprimento estava repetitivo passei para outra atividade. Tive a impressão de que eles já estavam cansados desses jogos. Talvez eu pudesse ter criado coisas dentro do próprio jogo para deixá-lo mais interessante e mais dinâmico. Havia também uma dificuldade em ocupar o espaço, pois eles ficavam em grupinhos e desfaziam a roda.

No momento de fazer o quadro vivo, eu pedi que eles escolhessem as duplas e os quartetos sem nenhum critério específico, pois não houve o momento em que eles deveriam observar os quadros vivos dos colegas e depois se agrupar de acordo com as semelhanças das imagens. Como eles estavam tensos e pouco à vontade eu não quis forçar que os estudantes observassem os quadros vivos uns dos outros para que eles não se sentissem expostos. Surpreendentemente os temas dos quadros vivos eram todos sobre o *Big Bang* e coisas afins, envolvendo planetas e explosões. Eu supunha que eles fossem falar sobre temas religiosos, mas não foi isso o que aconteceu. Apenas um estudante fez uma imagem que ele disse ser a representação de Deus. As imagens individuais não tiveram comentários, mas a partir das duplas eu pedi que fizessem comentários sobre o que eles achavam que eram os quadros vivos que estavam vendo. Fiz isso para poder entender como eles estavam compreendendo o que viam.

Os grupos acrescentaram movimento ao seu quadro vivo sem que eu pedisse. Acho que é difícil para eles fazerem algo estático e ficar nessa posição por um tempo. Já que eles queriam se mexer, eu achei que não havia a necessidade de trabalhar sem o movimento. Era um desejo deles e eu não insisti que fizessem a imagem estática. Mas, após esse trabalho eu pensei que teria sido importante desenvolver com eles a habilidade de realizar os quadros vivos, acentuando o fato de

que eles têm de ficar parados por alguns segundos, coisa que eles não conseguiram fazer. Talvez fosse importante desenvolver essa característica, pois ela auxilia no desenvolvimento da concentração e da percepção do próprio corpo. Se estivessem parados e em silêncio eles poderiam desenvolver uma consciência corporal.

Desde o princípio a expressividade dos jogadores em cena foi perceptível, mesmo que de forma mínima. Apesar da timidez e da agitação dos estudantes, esta turma estava mais disponível para o trabalho que eu propus do que a do 9º ano. Eu senti a necessidade de trabalhar questões mais sensoriais, mas não foi possível realizar uma atividade desse tipo naquele ambiente, pois estávamos fazendo a aula no pátio da escola, um espaço amplo e que também era ocupado por pessoas que não estavam envolvidas nas aulas. Também percebi a minha dificuldade em conduzir trabalhos mais sensíveis e que exigem grande concentração por parte dos estudantes.

Fiquei com algumas questões depois dessa aula: Como aproveitar mais o tema da oficina e dos mitos? Como aproveitar mais cada parte do mito, sendo que eles são dispersos e falantes? Fazer coisas individuais e um trabalho totalmente guiado é melhor para alcançar o objetivo dessa pesquisa?

Aula 2

Tema: A dança do deus Qat

Duração: 50 minutos

Objetivos

- Desenvolver a integração entre os estudantes;
- Desenvolver as relações entre os jogadores em cena;
- Vivenciar o mito por meio dos quadros vivos.

Conteúdo Programático

- Jogo de responder o movimento;
- Mito: A dança do Deus Qat;
- Quadro vivo sobre o mito.

Justificativa

Após os estudantes trabalharem com o tema “Origem do mundo” a partir da sua própria perspectiva, os mitos já podem ser introduzidos, mas nessa etapa a fala ainda não será trabalhada. A expressão corporal será trabalhada no jogo de responder os movimentos.

Atividades planejadas

1. Fazer duas fileiras, uma de frente para a outra, cada estudante olhando para o outro que está a sua frente e que será sua dupla. Escolher uma parte do corpo, fazer um movimento e a outra pessoa da dupla responde com um movimento de outra parte do corpo. Fazer movimentos e respostas de movimentos cada vez com uma parte do corpo diferente. Trocar de duplas mais duas vezes.
2. Em uma roda narrar o mito melanésio “A dança do deus Qat”.
3. Pedir que se espalhem pelo espaço e criem um quadro vivo individualmente a partir do que ouviram do mito. Pedir que prestem atenção na posição do seu corpo, na sua postura, se alguma parte do corpo dói, porque eles escolheram ficar dessa forma, o que essa posição significa para eles e qual a relação dela com o mito. O quadro vivo ganha movimento.
4. Separar a turma em quatro grupos e cada um vai planejar um quadro vivo.
5. Cada grupo mostra o seu quadro vivo para os demais e quem assiste faz observações.

Atividades realizadas

1. Os estudantes fizeram duas fileiras, uma de frente para a outra, cada estudante olhando para o outro que estava a sua frente e que foi a sua dupla. Eu dizia uma parte do corpo para eles fazerem um movimento e para a outra pessoa da dupla responder com outro movimento de outra parte do corpo. Fazer movimentos e respostas de movimentos cada vez com uma parte do corpo diferente. Trocar de duplas mais duas vezes.
2. Relembramos a aula anterior.
3. Em roda eu narrei o mito melanésio “A dança do deus Qat”.
4. Separei a turma em cinco grupos e pedi que cada um criasse um quadro vivo.

5. Cada grupo mostrou o seu quadro vivo para os demais e quem assistiu fez observações.
6. Eles adicionaram movimento ao quadro vivo e apresentaram.

Impressões da pesquisadora

No jogo de responder os movimentos os estudantes dessa turma demonstraram que ainda não tinham autonomia para realizar os movimentos por conta própria, sem a minha condução. Nesse jogo eles pareciam estar se divertindo e a maioria fez bastante movimento com as partes do corpo que eu indicava. Porém, quando eu deixei que eles fizessem sozinhos e escolhessem a parte do corpo que iriam movimentar, eles não conseguiram seguir com a alternância de movimentos que existia no jogo, de um integrante da dupla fazer o movimento e depois o outro responder.

Os quadros vivos de cada grupo ficaram muito parecidos. Isso era esperado pois eles se basearam na mesma narrativa, porém com o tempo poderia acontecer de eles criarem a partir do mito sem querer representar exatamente o que foi contado na narrativa. No momento de apresentação dos quadros vivos, os estudantes que faziam parte do público não comentavam depois de assistir, pelo contrário, todos queriam falar ao mesmo tempo e no momento em que o grupo ainda estava realizando a apresentação. Isso mostrou como o trabalho com o jogo dramático foi importante para desenvolver a capacidade de apreciação. Tive que coordenar as falas e pedir que os estudantes levantassem a mão para eu saber quem queria dizer algo. Eles falavam o que tinham compreendido das cenas e suas falas tinham relação com o mito narrado no dia, com o mito da aula anterior ou com coisas que não tinham relação com a aula. Normalmente eu deixava no final das aulas um tempo para eles falarem o que quisessem sobre as atividades e sanassem suas dúvidas sobre a proposta da oficina.

A dispersão dos estudantes foi muito grande nesse dia e eu tive as seguintes perguntas: Será que é melhor fazer os jogos em sala para que a turma não disperse tanto? De que jeito posso coordenar as falas depois das apresentações para que não fiquem confusas? Uma possível proposta é que cada um fale alguma coisa, nem que seja só uma palavra, assim as falas seguem a ordem em que eles estiverem sentados. Ou eu poderia pedir que eles escrevessem uma frase sobre a cena e depois me entregassem.

Aula 3

Tema: Os filhos do Céu e da Terra

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Jogo de seguir o mestre;
- Mito: Os filhos do Céu e da Terra;
- Jogar o mito.

Justificativa

Para criar sintonia entre os integrantes do grupo um de cada vez vai começar a fazer um movimento que todos irão copiar e então outra pessoa fará outro movimento e todos copiam, assim, de forma orgânica, todos guiam os movimentos pelo menos uma vez. Agora que os quadros vivos já foram feitos, é possível inserir a fala nas atividades. O mito “Os filhos do Céu e da Terra”, da Polinésia, será base das cenas, que poderão ser brevemente planejadas antes de serem apresentadas para que os jogadores possam se organizar.

Atividades planejadas

1. Relembrar a aula anterior e o mito melanésio “A dança do deus Qat”.
2. Em roda um dos estudantes começa a fazer um movimento e todos copiam, a pessoa do lado vai fazer outro movimento e todos devem copiá-lo e assim continua até que todos da roda tenham proposto um movimento.
3. Narração do mito “Os filhos do Céu e da Terra”, da Polinésia.
4. O mito foi dividido em sete partes, então a turma será dividida em sete grupos e cada um receberá uma parte do mito. Eles terão de planejar um quadro vivo que ganhará movimento. Ainda sem fala. Numerar as partes do mito e dar um papel para eles relembrarem a parte com que eles terão de trabalhar. Pedir que utilizem o máximo de informação do seu trecho do mito na cena.

5. Apresentação dos quadros vivos, na ordem em que o mito ocorre. Sem momento para uma conversa sobre as cenas. Essa avaliação das cenas será feita depois que todas forem apresentadas.
6. Em roda: falar sobre as percepções das cenas, quais elementos dos mitos eles puderam identificar na cena. Perguntar se eles percebem alguma semelhança desse mito com o narrado na aula anterior.

Atividades realizadas

As atividades programadas foram realizadas, mas no momento de copiar os movimentos, pedi que eles tivessem relação com o que fizemos na aula anterior. Para fazer as cenas a turma foi dividida em seis grupos, e cada grupo ficou com um trecho do mito. Um grupo ficou com dois trechos e a partir desse momento a aula seguiu como planejada.

Impressões da pesquisadora

Achei importante fazer alguma atividade para relembrar as aulas, para que os estudantes percebessem a conexão que existia entre elas, para que não esquecessem o que vinha sendo trabalhado e para que eu pudesse avaliar o quanto eles compreenderam da aula anterior. As lembranças eram bem fragmentadas, mas como fizemos essa atividade em grupo, um estudante completava a lembrança do outro e assim criamos um momento de compartilhamento do que foi aprendido.

Como foi a primeira vez que eles fizeram uma cena nessa oficina eu pedi que eles me explicassem o que eles entendiam ser uma cena, para eu poder saber se eles conseguiriam seguir as instruções do jogo. Eles me disseram que uma cena era parte de um filme ou de um texto. Eu dei a indicação de que a cena podia conter palavras, mas não era obrigatório.

Os estudantes conseguiram trabalhar em grupo para criar as cenas, mas alguns ficaram com dúvidas sobre o significado do texto ou como representar as coisas abstratas que aparecem no mito. Ajudei os estudantes a entenderem o texto e fiz perguntas para estimulá-los a pensar em maneiras de criar as cenas. Eles conseguiram responder algum das minhas perguntas, mas quando não sabiam, eu sugeria algumas ideias do que fazer. Essa forma de trabalhar com o mito, indicando a cada grupo um trecho para criarem as cenas, veio ao encontro de um questionamento que eu tive na primeira aula e que se referia a como aproveitar mais

o tema da oficina e dos mitos. Se cada grupo trabalhasse com uma parte específica do texto, eles poderiam, focando naquele trecho, desenvolver um trabalho mais profundo pois não teriam de se preocupar em englobar todos os elementos do mito, apenas os elementos daquela parte. Quanto à outra questão que surgiu na primeira aula, sobre fazer um trabalho individual e guiado, percebi que não seria possível realizá-lo nessa escola. Esse tipo de trabalho só funcionaria se fosse feito em uma sala que não tivesse interferência externa. Além disso, um trabalho assim só poderia ser feito depois que os estudantes estivessem à vontade uns com os outros.

Nas apresentações dessa aula fiquei surpresa, pois a maioria dos grupos leu o texto em cena, tanto como personagens, quanto como narradores. Eu falei que eles poderiam utilizar a palavra e eles se apoiaram no texto na hora de apresentar as cenas. Apesar disso, neste dia eu comecei a ver que eles tinham um grande potencial expressivo, mas faziam movimentos muito tímidos e pequenos. O último grupo a se apresentar realizou movimentos grandes, porém eles não utilizaram a palavra. Acho que esse foi o motivo para eles investirem nos movimentos. Eu pude ver que a maioria dos estudantes se esforçou para criar as cenas e, por isso, tiveram um resultado positivo. Essa turma também apresentava timidez na hora de se apresentar, porém muitos deles estavam se divertindo. Isso fez toda diferença no decorrer da oficina, pois a maioria se empenhou e conseguiu desenvolver a sua expressividade. Houve elementos da cena que poderiam ser melhorados, mas não eram o foco do trabalho, então eu não insisti em corrigir os estudantes quando eles ficavam de costas para o público ou quando faziam movimentos que o público não conseguia ver. Acho que esse tipo de detalhe teria que ser trabalhado quando os estudantes tivessem desenvolvido mais o seu potencial expressivo.

Uma observação foi feita por um estudante ao final da aula e indicou que ele estava estabelecendo relações entre os mitos trabalhados em aula com outros que conhecia sem que eu tivesse pedido isso. Este estudante me disse que o começo do mito fez ele se lembrar do começo da Bíblia, em que há uma descrição de quando não havia nada e as coisas começaram a ser criadas.

Aula 4

Tema: Pan Gu, o criador do universo

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: Pan Gu, o criador do Universo;
- Jogar o mito.

Justificativa

O mito chinês “Pan Gu, o criador do universo” foca o seu relato na personagem Pan Gu, por isso a compreensão e vivência do mito será centrada em como os estudantes traduzem para o seu corpo o percurso da personagem Pan Gu dentro do mito.

Atividades planejadas

1. Relembrar os mitos das aulas anteriores.
2. Leitura do mito “Pan Gu, o criador do universo”, enquanto todos estão em roda.
3. Espreguiçamento, para acordar o corpo.
4. Fazer uma cena em duplas ou trios, em que cada estudante deve imaginar que é Pan Gu. Fazer a cena em câmera lenta para que os movimentos fiquem mais definidos.
5. Apresentar as cenas.
6. Discussão sobre as cenas.

Atividades realizadas

As atividades foram realizadas assim como planejado.

Impressões da pesquisadora

Após a leitura do mito, os estudantes me falaram que não haviam entendido a história, foi então que eu percebi que as palavras que haviam nesse mito eram difíceis de serem compreendidas e não estavam adequadas ao nível escolar daqueles estudantes. Quando eu li esse texto para preparar a aula eu não havia considerado isso. Então, pedi que eles me falassem a primeira coisa que havia acontecido no mito e assim fui pedindo que eles me dissessem parte por parte do que eles tinham entendido e juntos conseguimos compreender e recontar a história inteira.

Ao observar os estudantes planejando e ensaiando as cenas, pude perceber uma evolução no modo em que eles trabalhavam em grupo e organizavam suas ideias. Algumas duplas tiveram muitas ideias, outras estavam com mais dificuldade, mas todos conseguiram fazer. No geral, os jogadores estavam mais à vontade para propor e estavam se esforçando para entrar em um acordo grupal e contemplar as ideias dos colegas. Algumas vezes um deles se destacava como líder do grupo, que coordenava o ensaio, e outras vezes eles pediam a minha opinião sobre o trabalho que estavam fazendo. Alguns estudantes questionaram como seria possível eles representarem algo como uma pessoa saindo de um ovo, ou as partes do corpo do gigante virando o planeta Terra e eu pedi que eles imaginassem e achassem uma maneira de realizar essa tarefa. Eles conseguiram criar as cenas e acharam soluções para as questões que tinham. Eu tentei não interferir no processo deles e elogiei as ideias que eles expunham, indicando que eles fizessem a cena da forma que achassem melhor. Eu apenas dava indicações para que as ações que eles fizessem ficassem mais perceptíveis e para que eles pudessem aproveitar melhor o espaço, pois alguns grupos realizaram as cenas muito distantes do público. Eu ainda pedi que apresentassem em câmera lenta, pois geralmente eles faziam movimentos muito rápidos em cena. No entanto, nem todos lembraram disso na hora da apresentação.

Na conversa final, uma menina que anteriormente nessa mesma aula disse que queria fazer uma cena com uma história inventada por ela, falou que foi difícil trabalhar com o mito chinês porque aconteciam coisas que não poderiam ser demonstradas na realidade e não havia a possibilidade de contracenar com outras pessoas pois só havia uma personagem nesse mito. Pelo o que essa estudante disse eu pude deduzir que a dificuldade que ela teve estava no fato daquele mito não conter conflitos e nem ações realistas. Isso poderia ter sido provavelmente a causa da sua dificuldade para criar a cena e era o que ela queria que fosse diferente na história.

Houve também um momento de auto avaliação por parte dos estudantes, pois eu perguntei a eles se era mais fácil trabalhar em grupos grandes ou pequenos e eles falaram que a segunda opção era melhor, mas o que realmente importava era a força de vontade e o comprometimento de cada um.

Ao final da segunda aula eu tive alguns questionamentos e, ao desenrolar da terceira e quarta aula, eu pude refletir mais sobre essas questões. Com relação a fazer os jogos em sala de aula percebi que, diferentemente da outra turma, essa

estava muito dispersa no começo da oficina, mas, ao longo do tempo, foi se envolvendo mais nos jogos. Apesar de ainda serem muito falantes compreendi que seria viável continuar a realizar a oficina no pátio da escola. As conversas que ocorriam após a apresentação das cenas continuaram a ser conturbadas, mas eu sempre pedia para eles levantarem as mãos antes de falar e esperarem que eu desse a permissão de fala. Alguns continuaram a interromper os colegas ou ficavam cochichando e atrapalhando a discussão, a estes eu pedia que se concentrassem na tarefa e respeitassem a fala dos colegas.

Aula 5

Tema: O gigante do gelo

Duração: 50 minutos

Objetivo: Vivenciar o mito por meio do jogo dramático.

Conteúdo Programático

- Mito: O Gigante de Gelo;
- Jogar o mito.

Justificativa

Após a realização de quadros vivos tanto individuais como em grupo e da introdução da fala, as relações entre os jogadores podem continuar a ser desenvolvidas dentro do jogo dramático. Nessa aula eles continuarão trabalhando as cenas, que poderão ser brevemente planejadas para que os jogadores fortaleçam a comunicação, estabeleçam confiança em si mesmos e no grupo, e continuem empenhados em comunicar o mito através do jogo dramático.

Atividades planejadas

1. Narrar o mito escandinavo “O Gigante do Gelo”.
2. Dividir a turma em seis grupos. Cada grupo receberá uma parte do texto, que foi dividido em três partes, e cada um receberá uma tarefa para que, ao planejar as cenas, eles consigam focar no desenvolvimento das personagens. Deixar claro que eles podem usar a palavra, mas não é para ler o papel em cena.
3. Apresentação e discussão.

4. Narrar o mito novamente.
5. Discussão sobre o local de origem do mito, a maneira como as pessoas que o contam vivem e as semelhanças com o mito da aula anterior.

Atividades realizadas

Todas as atividades planejadas foram realizadas com exceção da segunda leitura do mito.

Impressões da pesquisadora

Estive observando a formação dos grupos em cada aula e como o trabalho se desenvolvia. Em todas as aulas eu definia como os grupos iriam ficar, de modo que os estudantes ficassem com pessoas que normalmente não trabalham junto. Houve grupos que trabalharam bem e outros que não. Nesta aula eu deixei que eles escolhessem os grupos, assim eles se juntaram com os próprios amigos. Em nenhum momento até esta aula eu pedi que trabalhassem especificamente com as personagens dos mitos. Até então elas apareciam nas cenas de acordo com o entendimento e escolha dos jogadores. Nesta aula eu escrevi nos papéis que dei aos grupos quais eram as personagens que deveriam aparecer em cada cena.

Na terceira aula eu havia dado papéis aos jogadores com trechos do mito e naquele jogo a leitura do texto foi mais enfatizada do que a expressão corporal, por isso na quinta aula eu pedi que eles não lessem os textos em cena. Nessa aula, mesmo que eles não tenham lido o texto durante a cena havia um narrador na maioria delas, que falava enquanto os outros representavam. Um ponto importante desta aula é que um grupo pensou no local de representação diferente e escolheu um lugar que não havia sido utilizado nas apresentações até então. Nas outras aulas eu indicava onde o público iria ficar e onde a apresentação seria feita.

Ao questioná-los sobre a origem daquele mito, eles citaram a Grécia, Nova Iorque e depois o Polo Norte. Estas opções devem ter surgido por causa do clima frio descrito no mito escandinavo e também pelas semelhanças com o mito grego. Os gigantes escandinavos podem ser comparados aos titãs da mitologia grega e ambas as raças mataram os pais nos seus respectivos mitos. Os estudantes conseguiram reconhecer as semelhanças entre o mito escandinavo e o mito chinês, que foi lido na aula anterior. Conforme o decorrer da oficina, os estudantes começaram a estabelecer relações entre os mitos trabalhados e entre os mitos e as suas próprias crenças. Acho

que essas relações foram feitas de forma mínima e talvez não tenham sido sempre conscientes, mas elas foram resgatadas e discutidas objetivamente nas conversas que ocorreram após as apresentações das cenas.

Aula 6

Tema: Avaliação da oficina

Duração: 50 minutos

Objetivo: Avaliar a oficina e a atuação dos estudantes e da educadora nesse processo.

Conteúdo Programático

- Quadros vivos;
- Avaliação.

Justificativa

A avaliação será baseada em perguntas sobre os mitos, sobre a percepção e compreensão que os estudantes tiveram sobre eles e sobre o modo com que os mitos se relacionam. Além de avaliar como os estudantes receberam o jogo, as dificuldades e as facilidades apresentadas e se houve uma aprendizagem por parte dos estudantes no decorrer do processo.

Atividades planejadas

1. Cada um faz um quadro vivo sobre o tema “Origem do mundo”, baseando-se em tudo que trabalhamos na oficina.
2. Sentados em roda, dar quatro papéis a eles. O nome de cada um dos mitos trabalhados e o seu local de origem estarão escritos no papel. Passar os papéis na roda para que todos escrevam pelo menos uma frase em cada papel sobre o que lembram de cada mito. Ler em voz alta o que eles escreverem e contar de onde cada mito é.
3. Avaliação.

Atividades realizadas

Todas as atividades planejadas foram feitas.

Impressões da pesquisadora

A conversa de avaliação foi muito proveitosa. Eu fiz de forma oral as seguintes perguntas aos estudantes, que também foram respondidas oralmente:

- Vocês conheciam algumas dessas histórias?
- Essas histórias se parecem com alguma outra que vocês já conhecem?
- Há semelhanças nas histórias que trabalhamos?
- Por que há semelhanças entre elas?
- Por que há certas semelhanças em histórias contadas por pessoas de lugares tão distantes uns dos outros?
- Por que essas histórias não explicam a origem do mundo da mesma forma?
- O que vocês sentiram ao ouvir essas histórias?
- O que vocês aprenderam com essas histórias?
- Por que existem histórias que explicam a criação do mundo?
- Vocês acreditam que o que é dito nessas histórias realmente aconteceu?
- O que vocês sentiram ao fazer as cenas e ao interpretar essas histórias?
- Quais foram as dificuldades de fazer as cenas?
- Quais foram as facilidades?
- Vocês aprenderam alguma coisa ao fazer as cenas?
- Quais foram as dificuldades em trabalhar em grupo?
- E as facilidades?
- O que vocês acharam da oficina?
- O que vocês aprenderam com essa oficina?
- Cada estudante fala uma palavra do que foi essa oficina para eles.

Os estudantes compreenderam que há similaridades nos mitos e conseguiram identificá-las. Houve diferentes manifestações sobre a oficina e a compreensão do seu conteúdo, o que é muito positivo pois a oficina trata também de interculturalidade e de diferentes pontos de vista. Esse fato demonstrou que cada um

interpretou o que foi dito à sua maneira e a partir do seu próprio contexto. Eu fiquei feliz por eles estarem à vontade para compartilhar as suas impressões.

Os estudantes não conheciam os mitos trabalhados, com exceção de uma estudante que conhecia o mito escandinavo “O Gigante do Gelo”. Me pareceu que no geral eles gostaram dessa experiência. Eu acho que eles aprenderam sobre atuação e improvisação e acredito que os mitos tenham reverberado neles de alguma forma.

Durante a oficina eles tiveram dificuldade em trabalhar em grupo e falaram da falta de cooperação dos colegas e da dificuldade de se organizarem. Eu acho que eles, apesar da dificuldade, conseguiram trabalhar muito bem em grupo. As cenas foram a cada semana ficando melhores, com mais elementos e mais desenvolvidas. Os estudantes foram se acostumando ao estilo da aula e desenvolvendo sua expressividade a cada cena que faziam. Percebi que eles se subestimavam, pois, um estudante disse que a dificuldade em fazer as cenas foi o fato de não terem criatividade. Eu vi a criatividade deles sendo expressa e desenvolvida durante os encontros, o impedimento para criar as cenas foi o fato de alguns estudantes estarem desconfortáveis, por terem de se expor em cena ou não estavam dispostos a realizar as tarefas e trabalhar em grupo.