UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A AFETIVIDADE DO/A DOCENTE COMO MOTE PARA O PROTAGONISMO DO/A DISCENTE: Uma experiência no Colégio Estadual Sinésio Costa na Bahia

HANDRESSA CRYSTYNA DE MAGALHÃES BARREM

OURO PRETO
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

HANDRESSA CRYSTYNA DE MAGALHÃES BARREM

A AFETIVIDADE DO/A DOCENTE COMO MOTE PARA O PROTAGONISMO DO/A DISCENTE: Uma experiência no Colégio Estadual Sinésio Costa na Bahia

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Marcelo Rocco Gasperi

OURO PRETO
2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Handressa Crystyna de Magalhães Barrem

A AFETIVIDADE DO/A DOCENTE COMO MOTE PARA O PROTAGONISMO DO/A DISCENTE: Uma experiência no Colégio Estadual Sinésio Costa na Bahia

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas

Aprovada em 22 de junho de 2022

Membros da banca

Doutor- Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Doutor - Ernesto Gomes Valença - Universidade Federal de Ouro Preto
Mestre - Paulo Ricardo Maffei de Araújo - Universidade Federal de Ouro Preto

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 06/07/2022

Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi**, **PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/07/2022, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **0358089** e o código CRC **4D19F0D1**.

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

RESUMO

O presente artigo busca analisar as noções de afetividade em sala de aula e como tais noções possibilitam dar foco ao protagonismo do/a discente. Com base em algumas noções de afeto (Espinosa, 2008), damos foco à afetividade presente na relação discente/docente no espaço escolar. Tal análise se faz através dos estudos de Paulo Freire (1996) e Bell Hooks (2013), que possibilitam uma compreensão acerca da afetividade experienciada pelo docente em sala de aula. Através das investigações de Flávio Desgranges (2003) e Marina Marcondes (2016), pode-se pensar práticas teatrais onde o/a discente vivencie um protagonismo que o possibilite dar luz a suas individualidades e inquietações. A partir e tais análises, é possível estabelecer uma relação discente/docente baseada na troca de afetividades e respeito mútuo, bem como munida da potência do fazer teatral.

Palavras-chave: Afetividade; Pedagogia do Teatro; Protagonismo.

SUMMARY

This article seeks to analyze the notions of affectivity in the classroom and how such notions make it possible to focus on the student's protagonism. Based on some notions of affection (Espinosa, 2008), we focus on the affectivity present in the student/teacher relationship in the school space. Such analysis is done through the studies of Paulo Freire (1996) and Bell Hooks (2013), which enable an understanding of the affectivity experienced by the teacher in the classroom. Through the investigations of Flávio Desgranges (2003) and Marina Marcondes (2016), it is possible to think about theatrical practices where the student experiences a protagonism that allows them to give light to their individualities and concerns. Based on such analyses, it is possible to establish a student/teacher relationship based on the exchange of affection and mutual respect, as equipped with the power of theatrical performance as well.

Keywords: Affectivity; Theater Pedagogy; Protagonism.

O PRIMEIRO RECORTE DE TECIDO: A QUESTÃO DO AFETO

Minha maior lembrança de minha avó são as colchas de retalho. Cresci acompanhando seu processo de costura das colchas. Ficava incontáveis horas observando minha avó medir e cortar os retalhos, viajando no som da tesoura atravessando os tecidos e em como os restos cortados caíam pelo lado da mesa. Era com esses pedaços que eu brincava enquanto ela colocava um tecido por cima do outro como medida para o corte, formando figuras quadradas e retangulares, compridas e curtas, das mais variadas cores.

Fig.01 Minha Vozinha. Fonte: arquivo pessoal, 2019

O afeto será o ponto de partida para compreendermos as noções de afetividade que se estabelece em sala de aula e como a mesma modifica o espaço e possibilita a experimentação de relações de afeto entre discente e docente. Tais noções podem também proporcionar aos/as discentes momentos de manifestação de seu protagonismo em sala de aula. Sendo assim, partiremos de algumas concepções de Espinosa (2008) sobre afeto para discorrer sobre tais questões.

Espinosa (2008) apresenta a definição de *conatus*, que pode ser entendida como afeto, desejo ou potência, isto é, como força de ação ou de ampliação da potência do sujeito, bem como do ato de afetar e ser afetado. Para ele, o corpo experiencia afetações que interferem diretamente na sua potência de ação, estimulando ou refreando a mesma. As afetações se relacionam tanto com o meio em que o sujeito está inserido, quanto com os outros indivíduos que o cercam. Assim, podemos compreender, em parte, o afeto como uma afetação que amplia ou diminui a potência, o desejo, a ação do sujeito.

Sobre a ideia de *conatus*, Espinosa (2008) concebe três possibilidades do mesmo se manifestar: quando se manifesta na mente, o *conatus* é vontade; ao se manifestar no

corpo, é apetite; já o desejo é a consciência do apetite, ou seja, quando o corpo tem consciência da afetação que experiencia. Através dessas definições é possível entender o *conatus* como potência, que é construção essencial do sujeito e se modifica diante dos afetos.

Espinosa (2008) estabelece ainda que existem afetos fracos e fortes, e que os mesmos podem enfraquecer ou fortalecer o *conatus*, ou seja, a potência de afeto do sujeito. Por afetos fracos, apresentados também como paixões, entendem- se os afetos consequentes da tristeza, a submissão e inércia a causas exteriores. Por afetos fortes, também apresentados como ações, compreendem- se os afetos que se originam da alegria, que ainda se relacionam a causas externas, porem distantes de uma relação de submissão ou dominação das mesmas:

> O mundo exterior aparece então como um conjunto de causas que podem aumentar ou diminuir o poder do *conatus* de cada um. A ação consiste em apropriar-se de todas as causas exteriores que aumentam o poder do *conatus*; a paixão, em deixar-se vencer por todas aquelas causas externas que diminuem seu poder. (PEIXOTO,2013).

Outra observação necessária a se fazer acerca do *conatus* está relacionada à capacidade do indivíduo de afetar e ser afetado. Segundo Espinosa (2008), ao sofrer o afeto, não há uma inércia do sujeito, já que o mesmo também pode gerar afeto quando o sofre. Seja com uma ou mais pessoas, essa relação de afetação mútua se torna possível.

Se compreendermos que o sujeito é capaz de afetar e ser afetado, o afeto ganha espaço na construção de relações ao inspirar o surgimento dos sentimentos e das emoções. Assim, espaços com grande troca de afetação possibilitam o surgimento de diversas relações entre os indivíduos. Também é possível que as relações já estabelecidas possam despertar a afetação nos mesmos, como pode ser observado nos cotidianos dos espaços escolares.

Partindo de parte das definições de afeto trazidas pelo autor, poderemos dar luz às noções de afeto que se estabelecem em sala de aula. Com base em Paulo Freire (1996) e Bell Hooks (2013), refletimos sobre algumas noções de afetividade[1] que os docentes experienciam em sala de aula, quando se relacionam com os/as discentes, suas individualidades, bem como o meio em que estão inseridos.

[1]Utilizarei da palavra afetividade ao longo do artigo para abordar uma ideia que para além da afetação, parte das relações que podem ser estabelecidas através dos afetos.

Compreendamos a afetividade como possibilidade de colocar em evidência as individualidades e inquietações do sujeito. Ao estabelecer uma relação discente/docente baseada na afetividade, o/a docente se apresenta como um sujeito que, para além de uma mente objetiva com foco na dinâmica do ensino, deixa ganhar luz um eu construído de experiências que superam o espaço escolar. Paulo Freire (1996) entende a necessidade da presença da afetividade na rotina da sala de aula, e acrescenta que a presença da mesma não está contrária ao compartilhamento de conhecimentos. Em suas palavras:

> Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996).

A dinâmica em sala que une conteúdo e afeto em seu cotidiano, possibilita a docentes e discentes uma experencia mais leve de uma rotina escolar geralmente cansativa. Aos/as docentes, a aula se torna, para além do conteúdo, um espaço de compartilhamento de afetividades e experiências. Para os/as discentes, é um momento em que repartir suas inquietações e individualidades é bem vindo e necessário.

A experiência da docência quando unida a afetividade, possibilita que os/as docentes se deixem afetar pelos/as discentes e que exerçam afetações nos mesmos. A afetividade como maneira de gerar afetações permite ao/a docente experienciar um afeto que por muitas vezes é evitado no espaço escolar. Para Bell Hooks, o docente pode levar suas inquietações para o espaço escolar de maneira que proporcione ao mesmo compartilhar de suas experiências e parcialidades com os/as discentes.

> A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. (HOOKS,2013)

O/a docente que experiencia cede em sua vivência escolar o espaço para suas individualidades, entende a importância da afetividade na rotina escolar. Para o mesmo, sua presença em sala de aula ultrapassa a concepção de que tem a função de transmitir apenas o conteúdo. Compreende também o papel do/a docente como, longe de ser o detentor do saber, mediador das experiências vividas naquele espaço. Como disse Paulo Freire certa vez, em uma entrevista distante, quando questionado se era possível dar

uma boa aula sem afeto. O mesmo pensou e então respondeu: “Sim, dá para se oferecer uma boa aula sem afeto, mas o afeto faz toda a diferença”.

Para Bell Hooks, a sala de aula pode ganhar um lugar terapêutico onde os/as discentes possam compartilhar de suas experiências individuais sem se perder do conteúdo. Tal exercício possibilita ao/a discente um lugar de protagonismo ao manifestar suas inquietações e interesses. O andamento da aula passa a ser uma responsabilidade conjunta, onde docente e discente trabalham juntos para que a aula ocorra de uma forma positiva para todos. Para além, a troca de conhecimento se faz valer de ambas as partes, levando em conta também os conhecimentos que possam ser transmitidos pelos/as discentes.

Muitas escolas ainda oferecem um ensino com base apenas no conteúdo, deixando de lado as individualidades e experiências de docentes e discentes, e com isso, suas afetividades. Muitas relações são pautadas em uma ideia hierárquica, onde o/a docente é responsável por transmitir todo o conhecimento e o/a discente o recebe inerte. Experimentar a afetividade em sala de aula pode proporcionar até mesmo uma mudança no espaço escolar, em sua dinâmica e nas relações ali construídas.

A partir de algumas investigações feitas acima sobre a afetividade e sua manifestação no espaço escolar, suas dinâmicas e modificações, podemos nos perguntar: Como essa afetividade se dá no espaço escolar? Essa análise partirá de oficinas realizadas no Colégio Estadual Sinésio Costa na Bahia, e dará luz a relações construídas através da afetividade entre discente e docente.

A MONTAGEM DO DESENHO: “O ESTADUAL”

Ela selecionava muito bem quais tecidos se conectariam, quais desenhos formariam e quais cores ficariam em evidência. Quando terminava de montar os “quadros”, ela os ligava com os alfinetes que levava preso entre seus lábios ou na borda de sua blusa, ou como era mais comum, no travesseiro xadrez onde ela espetava as agulhas. Travesseiro esse que ficava guardado na gaveta da máquina e com o qual eu adorava brincar.

O Colégio Estadual Sinésio Costa [2]está situado na cidade de Riacho de Santana, na região sudoeste do estado da Bahia. Conhecido popularmente como “Estadual”, o colégio recebe 959 discentes, matriculados nas modalidades Ensino Médio, Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Atualmente é colégio piloto no processo de implementação das novas normas do ensino médio, contando com duas novas modalidades: O Ensino Integral e o Ensino Técnico.

Além dessas modalidades, o Estadual conta com a realização do Projeto Estruturante Transgrafitando. Trata-se de um projeto proposto pelo Governo da Bahia em parceria com as escolas estaduais, que incentivam os/as discentes a realizarem trabalhos voltados as áreas das artes. Os projetos envolvem música, dança, teatro, literatura, artes plásticas e visuais e são construídos em espaço de oficinas fornecidas pela escola. Ao fim dos processos de construção, é realizada a culminância dos projetos em viés competitivo. Os/as discentes considerados vencedores de cada modalidade irão representar a escola em uma segunda culminância, agora envolvendo escolas estaduais de um determinado conjunto de cidades. Ao fim da segunda seletiva, os/as discentes selecionados representarão suas escolas em uma culminância final sediada em Salvador.

Fig.02 Projeto Transgrafitando. Fonte: Elói Corrêa, 2021

[2] Rua Manoel Guimarães Prates, 422 Centro. 46470-000 Riacho de Santana - BA.

É em meio à realização dos Projetos Estruturantes que retorno ao Estadual. Já o havia frequentado em dois de meus três anos de formação no ensino médio, e agora poderia retornar com a experimentação da prática docente. Por meio da disciplina de Estágio- Planejamento e Regência II, começo a ministrar oficinas relacionadas aos projetos de música e teatro, sendo o último o foco de nossa análise. As oficinas se iniciam em outubro de 2021, com discentes de primeiros e segundos anos do ensino médio, utilizando os espaços da sala de aula e da quadra poliesportiva, disponibilizados pela escola.

É necessário enfatizar que tais oficinas ocorrem ainda em meio a pandemia do novo Coronavírus, que ocorre no Brasil desde fevereiro de 2020. Uma rotina de distanciamento social é estabelecida, e muitas Universidades Públicas precisam se adaptar a um ensino a distância que continue a formação dos/as discentes da maneira menos danosa possível. A partir dessa rotina, a Universidade Federal de Ouro Preto, através da Pró-Reitoria de Graduação, elaborou uma normativa que, entre outras decisões, possibilita aos graduandos realizar as disciplinas de estágios em escolas das cidades onde os discentes residiam. É através desta normativa que me é possível realizar a disciplina acima citada em uma escola de Riacho de Santana. É também necessário acrescentar que todas as oficinas realizadas seguiram os protocolos solicitados pela OMS (Organização Mundial da Saúde), incluindo o uso de máscaras e álcool em gel, bem como o distanciamento mínimo de um metro entre os indivíduos.

Em minha experiência discente no Estadual, tive contato com os Projetos Estruturantes e pude construir trabalhos voltados para as áreas das artes. O processo de construção dos trabalhos ainda era de total responsabilidade do/a discente. A escola era responsável pela culminância dos projetos e disponibilização de materiais necessários. E é em meio a esses projetos que conheço as artes cênicas e decido abraça-las em minha graduação.

Com o objetivo de ampliar as experimentações dos/as discentes nas áreas das artes, o Estadual implementa oficinas como espaço de aprendizado e construção de trabalhos. Tais oficinas são ministradas por artistas da cidade que atuam em diferentes áreas artísticas e auxiliam os/as discentes em suas produções.

O Estadual é nostálgico para mim quando relembro as relações que construí naquele espaço. Muitos/as colegas e docentes me auxiliaram em minhas experimentações artísticas junto aos projetos. Muitas dessas relações cresceram da afetividade que encontrei no Estadual, principalmente por parte de alguns docentes com quem convivi. Muitos tinham pouco conhecimento em artes, e ainda assim buscavam me auxiliar no que fosse necessário em meus trabalhos. Nem sempre o horário estabelecido em sala de aula era suficiente para essa ajuda, e muitos disponibilizavam de seu tempo para auxiliar a mim e a outros/as discentes. Tinham a confiança de que os discentes eram capazes e potentes e confiavam em seus esforços e dedicações.

Ao relembrar tais experiências, aceito o convite para mediar as oficinas de teatro, e logo após se inicia o período de inscrição dos/as discentes e preparação para as aulas. A primeira oficina foi realizada no dia 27 de outubro, com seis alunas de primeiros e segundos anos, no espaço da sala de aula. Aos poucos correm boatos entre os/as discentes sobre a realização da oficina, de modo que muitos ficavam nas janelas para acompanhar as aulas. Alguns decidem se inscrever e participar, e ao fim das oficinas temos um contingente de dez integrantes, sendo nove mulheres e um homem.

Ao longo das oficinas, utilizamos as salas e a quadra para trabalhar jogos teatrais, inspirados em experiências anteriores de minha graduação, que por sua vez se baseiam no livro *Improvisação para o teatro* de Viola Spolin (2010). Em paralelo com os jogos, trabalhamos aquecimentos com práticas de Yoga e relaxamentos guiados com foco nas percepções corporais dos/as discentes. Ao fim das oficinas, a montagem do espetáculo parte de algumas partituras corporais que nasceram das práticas dos jogos e relaxamentos. As questões abordadas no trabalho partem de inquietações dos próprios discentes, e assim criamos em conjunto o espetáculo *Emoções.* A culminância dos Projetos Estruturantes ocorre no dia 12 de novembro, na quadra poliesportiva do Estadual. São realizadas duas apresentações nos turnos matutinos e vespertinos, para discentes e funcionários da escola.

Partindo das informações acima expostas, passemos o foco para a afetividade encontrada nesse espaço a partir de uma breve exposição do primeiro encontro. A primeira aula contava com uma turma inicial de seis discentes do segundo ano. Elas chegaram tímidas e curiosas sobre como se estabeleceria a oficina, e a partir de jogos

dinâmicos que as possibilitaram correr e pular, um clima amistoso foi se criando entre o grupo. Ainda era difícil entender o fluxo de discentes que abria a porta ou se pendurava nas janelas para observar o que acontecia na sala. Como esse fluxo deixava o grupo bastante agitado, a solução encontrada foi a realização de um relaxamento. Com as discentes deitadas no chão, com braços e pernas esticados de maneira confortável, o foco é levado para a respiração. Com uma música relaxante como fundo, iniciamos uma meditação conjunta onde, enquanto as discentes buscavam uma percepção corporal, levava minha atenção as relações criadas em sala. No fim do relaxamento, nos reunimos em roda para conversar sobre nossas sensações, o que foi muito necessário para estabelecermos quais dinâmicas seriam feitas a partir dali. A roda de conversa ao fim da oficina se tornaria o encerramento dos processos e criaria um espaço de compartilhamento de sensações, opiniões e dúvidas.

Fig.03 Primeiro relaxamento. Fonte: arquivo pessoal, 2021

A partir dali outra rotina também se estabeleceria: a conversa depois das oficinas. No primeiro dia, a conversa se deu em tom de curiosidade, já que as discentes queriam saber mais sobre mim, o que retribuía com a curiosidade de que as mesmas também compartilhassem suas histórias. Sempre me questionavam se eu já havia experimentado tal jogo em minha graduação antes de trazermos pra oficina, como o jogo era aplicado e se havia dado o mesmo resultado que obtiveram. Entendo tais curiosidades como uma tentativa de me compreender como uma discente, que para além

da docência nas oficinas, realiza jogos com seus colegas a partir da mediação de outro docente. Esses pequenos momentos curiosos ao fim das aulas começaram a despertar afetividades no grupo, através do compartilhamento de experiências que trazíamos. Tudo partia de um espaço em comum: Os/as discentes estavam em processo de formação no Estadual, lugar pelo qual eu já havia passado, e enfrentado situações pelas quais os mesmos estariam passando. Essa cumplicidade na experiência discente do Estadual era um afeto forte que agia como potência nas relações que estávamos construindo.

As conversas ao fim da aula também viraram rotina no decorrer das oficinas, criando um momento de compartilhamento muito mais pessoal que aquela roda de conversa ao fim das atividades. Se na roda de conversa, discutíamos sobre as dinâmicas realizadas e suas potencialidades para a produção do espetáculo, nas conversas de fim de aula falávamos sobre as afetações sofridas e como as mesmas modificavam nossas vivências.

Conforme avançávamos na oficina, passávamos mais tempo nos momentos de compartilhamentos (roda de conversa e conversas de fim de aula). Porém, se faz necessário dar luz a uma situação experienciada em uma dessas conversas. Consideremos o relato a seguir como uma pequena pausa no processo de análise. Tal respiro poderá contribuir para compreendermos as afetividades estabelecidas nos processos acima citados.

Reabastecendo a canilha

No fim de mais um dia movimentado, recolho meus materiais, desligo a caixa de som, calço os sapatos devagar enquanto ainda converso com algumas alunas sobre os jogos realizados, e me preparo para voltar a coordenação e devolver os materiais. Um grupo de alunas me acompanha, conversando distraidamente enquanto saímos da sala em direção ao portão do prédio. É no momento em que me encontro atravessando o portão que a ouço me chamar, acredito que duas ou três vezes para se fazer ser ouvida em meio a conversa alta do grupo em que me encontrava. Então me viro e a vejo, uma de minhas alunas estava se aproximando, o rosto sério, incomum de quem sempre chega sorrindo e cheia de entusiasmo para a aula, uma ansiedade carregando seu olhar até mim, e logo se detém em minha frente e timidamente me pede um abraço.

Sempre fui bastante afetiva com os que me cercam, então dar aquele abraço para mim era algo comum, apenas uma pequena demonstração de carinho com uma aluna. Foi com esse pensamento que abri meus braços e deixei que a aluna se acomodasse em meu peito. Ainda era nessa ideia de um abraço cotidiano que minha mente se encontrava quando algo diferente aconteceu. A primeira coisa que compreendi foram os soluços, logo depois percebi sua respiração acelerada, e quando senti que minha blusa estava molhada já havia entendido o que estava acontecendo. Ela estava chorando. E o que se faz quando alguém chora? A primeira coisa que procurei foi o motivo. Será que eu havia feito algo que a magoou? Me tranquilizei com a ideia de que se eu realmente a tivesse magoado, ela não estaria se aninhando cada vez mais em meu peito conforme o choro aumentava. Logo todos a nossa volta perceberiam que havia uma aluna em meus braços em prantos. Como professora, eu precisava tomar uma atitude, mas como pessoa eu estava perdida, sem saber por onde começar a consola-la. E nesse desespero que veio a imagem de minha avó dizendo pra mim: “Chora minha filha, que choro não mata ninguém” sempre que eu começava a chorar. Era isso, ela precisava chorar, e ela precisava de mim, e só havia uma coisa que eu poderia fazer naquele momento. A abracei mais forte e disse em seu ouvido:” pode chorar”. Senti que ela se entregou, depositou suas forças em mim, e logo os soluços viraram sons altos de um choro engasgado, e seu corpo já pesava em meus braços, de modo que tive que a segurar para que não fossemos ao chão.

Nesse momento, todos já tinham notado que ela estava chorando, o grupo de alunas que me cercava se pôs em prontidão para consola-la, mas sempre que tentavam criar um diálogo ela se encolhia mais pra perto de mim. Precisei intervir, pedi que as alunas se acalmassem e esperassem que ela se sentisse confortável para dizer o que havia motivado seu choro. Logo senti que ela foi se acalmando e recobrando o controle da respiração, e lentamente se afastou, limpou o rosto e me olhou. Era um olhar baixo, como de quem estava corroída de vergonha, então logo tratei de acalmá-la e disse que também já havia passado por situações parecidas e que naquele momento quase fui as lágrimas também.

Por fim, quando perguntada sobre o motivo do choro, ela começou explicando que gostava muito das oficinas pois era um lugar onde poderia esquecer seus problemas

e se entregar sem nenhum tipo de vergonha ou limitação, mas quando ela olhou em meus olhos e disse:" Professora, eu queria ser corajosa como você", foi o momento em que eu realmente fiquei sem palavras. Tentei dizer que ela era sim corajosa e que eu a admirava, mas fui interrompida pelas alunas em minha volta, que logo trataram de dizer o quanto a aluna era inteligente, forte e dedicada e o quanto as mesmas a admiravam, e foi neste momento que eu me afastei, e deixei que elas trocassem essa afetividade e compartilhassem elogios e experiências. Fizemos o caminho até a coordenação juntas, e agora a aluna sorria em meio as outras, se divertindo com as conversas distraídas antes interrompidas. Agora me afasto, observo um pouco de longe o caminhar das alunas, guardando na memória cada resquício de lembrança do que havia acabado de ocorrer.

Retornemos a análise partindo do relato acima, pensando na afetividade experienciada por mim e pela discente já citada. Os espaços de compartilhamento de experiências em sala de aula possibilitam aos indivíduos demonstrarem suas inquietações e inseguranças. Tais espaços também possibilitam a potencialização de afetos fortes, que propiciam o estímulo de sentimentos relacionados a alegria e tranquilidade. Antes das experiências em oficina, a discente já havia vivenciado situações que potencializaram afetos fracos, despertando insegurança, medo[3] e vergonha. O abraço para essa discente estava muito além de uma demonstração de carinho, como havia eu pensado. Esse gesto ganhava para ela um sentido de proteção, de respeito e valorização da mesma. Quando é acolhida não somente por mim, como pelas colegas, a discente recebe a afetação necessária para lhe despertar afetos fortes.

A sala de aula pode ser um local de resolução de conflitos, de partilha de inseguranças, medos e experiências. Não se pode esquecer esse espaço como de troca de aprendizagem, mas se pode aprender fora de um padrão de relações enrijecidas. Partindo da ideia de pedagogia engajada, Bell Hooks (2013) compreende a sala de aula como um espaço que também abraça a partilha de experiências. Tais partilhas são importantes não somente para os/as discentes, visto que o/a docente também se afeta nas relações construídas na sala de aula. Hooks aponta que:

[3] A discente estava enfrentando situações de violência no período de realização das oficinas. Não me aprofundarei em tal situação para não a expor. Porém é necessário pontuar que a mesma já não se encontra na mesma situação de vulnerabilidade.

> Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, 2013)

Partindo da ideia de que o/a docente também pode compartilhar de suas inquietações em sala e que pode ser afetado pelos/as discentes, faço aqui mais um relato. Esta situação ocorreu em um dia de oficina realizada na quadra. Costumava chegar com vários minutos de antecedência para me alongar e preparar os materiais para a aula. Aquele dia em específico eu havia me atrasado e estava enfrentando alguns problemas pessoais que marcaram uma expressão irritada em meu rosto. Quando cheguei na quadra, alguns discentes já estavam a minha espera, sentados no chão e conversando. Informei que não estava me sentindo muito bem e pedi que aguardassem um pouco até que o restante da turma chegasse. Me sentei ainda de cara fechada em um canto aleatório da quadra e comecei uma meditação, tentando me concentrar para conseguir dar andamento a oficina da maneira mais calma possível. Fechei meus olhos por alguns minutos e mergulhei fundo em minha mente, tentando me desvencilhar dos problemas. Quando o alarme tocou, anunciando o fim do meu tempo de descanso, abro os olhos e me deparo com minha turma inteira em minha volta, sentados da mesma maneira que eu. Alguns imitavam a posição de minhas mãos, e outros estavam de olhos fechados. Grande parte da turma me aguardava de minha meditação, me olhando com curiosidade, sorrindo e cochichando uns com os outros. Lembro de ouvir risadinhas, e frases como “Não cutuca ela não, ela tá descansando um pouco”.

Vivenciar uma relação discente/ docente cria nos mesmos a possibilidade de experienciar uma afetividade com grande poder de modificação. Essa modificação pode se dar não somente no espaço escolar, como no cotidiano dos sujeitos que experimentam tais afetividades. Ao dar foco aos afetos fortes sofridos no espaço escolar, mais especificamente sobre a alegria experienciada em tais espaços, Paulo Freire (1996) expressa que:

> A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigoridade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca. E ensinar

> e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996)

Assim que despertei, me questionaram se eu estava bem, se eu havia descansado o suficiente, e se poderiam fazer algo para me tranquilizar. Naquele momento foi inevitável abrir um sorriso, e então percebi que não estava mais tão irritada quanto antes. No decorrer da aula, me explicaram que enquanto eu estava em meu momento de meditação, as discentes que chegaram depois foram informadas pelo restante da turma que "a professora chegou tristinha e sentou ali". Foi uma decisão em conjunto da turma em sentar em minha volta, para que quando eu acordasse, me sentisse acolhida.

Naquele momento, todo afeto fraco que gerava minha irritação deu lugar a afetos fortes que surgiam enquanto fazíamos os aquecimentos e jogos. Compreendi que o andamento das aulas se daria num esforço conjunto, em uma parceria baseada nas afetividades construídas e no respeito as inquietações do outro. Quando compartilho minhas frustrações com a turma, fujo de uma ideia comumente estabelecida de que a docência é uma máscara fria que se veste ao entrar em sala de aula. Me apresento como um sujeito que chora, se frustra, se decepciona, mas que se alegra e que se afeta. Os/as discentes compreendem que também podem despertar afetos fortes nos/as docentes, repartindo com eles a responsabilidade das relações criadas naquele espaço.

Todas essas relações se expandem quando o/a docente compreende as possibilidades que tais afetações podem gerar. E deve partir do mesmo o primeiro passo para construir relações de afetividade em sala de aula. Através do compartilhamento dos/as docentes, os/as discentes se sentem confortáveis a adentrar tais relações. Sobre essa questão, Bell Hooks (2013) enfatiza que "Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com o processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos".

As relações construídas através da afetividade potencializaram as atividades realizadas na oficina, bem como do produto final, o espetáculo *Emoções.* A partir dessas afetividades também foi possível observar a relação dos discentes com o fazer teatral. Para além disso, a afetividade possibilitou ampliar a escuta para as necessidades e desejos dos/as discentes. Partiremos do processo de construção e apresentação do espetáculo para compreendermos o papel do protagonismo do discente no espaço escolar.

A COSTURA DOS RETALHOS: A CONSTRUÇÃO DO ESPETÁCULO *EMOÇÕES*

Ficava encantada em como ela empurrava o tecido pela máquina com a ponta dos dedos, com suas unhas quase encostando na agulha, mas com habilidade o suficiente para finalizar a costura sem se machucar em momento algum. As mãos eram firmes para controlar a máquina (bastante pesada por sinal, o que constatava em meus momentos de maior curiosidade onde tentava imitar minha avó e não conseguia) e ainda assim leves para percorrer o tecido pela máquina sem nenhuma dificuldade.

Ao aceitar o convite para ministrar a oficina de teatro dos projetos estruturantes, estava ciente de que trabalharia com discentes que pouco tiveram contato com o fazer teatral. Sem um espaço cultural para trabalhar jogos e conhecer técnicas e textos teatrais, ou mesmo acesso a espetáculos teatrais recorrentes, a teatralidade com a qual os mesmos têm contato advém do cotidiano da cidade. É necessário destacar que a concepção de teatralidade da qual faço uso se relaciona com as manifestações artísticas em geral, e não se conecta diretamente com a experiência proporcionada pela experimentação do teatro.

Não apenas os/as discentes do Estadual, como sua população riachense em geral cresce experienciando a teatralidade fora do espaço teatral mais comumente difundido (palco italiano). A cidade, assim como as comunidades rurais, é abarcada de manifestações culturais, muitas de cunho religioso e tantas outras relacionadas a vivência campesina. As cavalgadas, cavalhadas e vaquejadas, bem como os festejos marianos, reisados, novenas e vias sacras fazem parte da experimentação cultural de todo o povo riachense. São nessas festividades que se realizam shows musicais, encenações e recitais de poesias, ainda que vistos apenas como parte de uma tradição.

Com poucas oportunidades de assistir a espetáculos na cidade, toda a informação que os/as discentes recebem dialoga com a ideia comum transmitida pela sociedade. A falta de acesso a tais experiências gera estereótipos sobre o teatro e tudo que o cerca. Pensando na falta de acesso de grande parte da população brasileira ao teatro, Flávio Desgranges (2003) apresenta a Pedagogia do Espectador. A mesma possibilita apresentar ao espectador toda informação que o ajude a compreender signos e simbolismos presentes no teatro. Desgranges (2003) acredita que:

> Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos. (DESGRANGES, 2003)

A pedagogia do espectador pode ampliar o olhar do/a discente acerca do fazer teatral, bem como da teatralidade que o cerca. Tal possibilidade pode ser abraçada pelo docente, como maneira de auxiliar seus discentes num processo de entendimento das práticas teatrais. Para isso, é necessário ao/a docente munir-se de tudo aquilo que conhece para fornecer aos/as discentes uma gama de possibilidades. Sobre o papel do/a docente em criar conexões dos/as discentes com o teatro, Marina Marcondes (2016) cita que "Nosso gosto pela profissão escolhida deveria ser tal que nossos alunos desejassem, com avidez, provar de nosso menu de possibilidades: arte como encontro e presença, e especialmente, pesquisa daquilo que não sei fazer!".

Através de suas experiências, o/a docente pode auxiliar o/a discente a construir caminhos em direção a uma experimentação teatral. Tal experimentação pode surgir de um olhar espectador, bem como do próprio fazer teatral. Através desta experimentação, o/a discente pode não somente compreender símbolos e signos presentes no teatro, como tecer pensamentos críticos acerca do mesmo. Esta possibilidade auxilia o/a discente no exercício de seu protagonismo, quando o mesmo, munido de toda a informação que lhe é necessária, pode decidir entre assistir ou praticar o teatro, bem como em não o fazer. Sobre tal protagonismo em relação a vivência teatral, Flávio Desgranges (2003) afirma que:

> Ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhece-lo. De que maneira se pode considerar relevante, e até mesmo imprescindível, aquilo que não conhecemos em todas as suas possibilidades? O apreço está diretamente ligado ao grau de intimidade e, apenas entrando em contato com o teatro, seus meandros, técnicas e história, o espectador pode reconhecer nele importante espaço de debate das nossas questões e, principalmente, perceber o quão prazerosa e gratificante pode ser essa relação. (DESGRANGES, 2003).

Embebidos de experiências culturais proporcionadas pelo campo e pela cidade, os/as discentes chegam à sala de aula com uma ideia pré-estabelecida sobre a prática teatral. Ouvi repetidas vezes de diferentes discentes que suas expectativas acerca da oficina eram outras. Se baseando em entendimentos anteriores sobre o teatro, os/as discentes acreditavam que as práticas dadas em oficina partiriam de decorar um texto

teatral de minha escolha para que apresentassem em frente à escola toda. Para além da turma, muitos outros discentes me paravam nos corredores para indagar sobre a oficina. Os mesmos alegavam que não haviam se inscrito por acreditarem que a montagem do trabalho final seria feita através da memorização de um texto.

Nas primeiras semanas de oficina, foram realizados jogos que davam foco a uma relação de grupo com a ajuda de materiais como bolinhas e bastões. Alguns poucos exercícios de improvisação também foram realizados para introduzir alguns signos do teatro no cotidiano da turma. Algumas vezes eu deixava alguns minutos de oficina em aberto para que a turma propusesse jogos, ou que revisitássemos algum pelo qual havíamos passado rapidamente. Com o tempo, muitas proposições já eram feitas em conjunto, desde o aquecimento até a intensidade com que os jogos seriam feitos.

Fig.04 Jogos Teatrais. Fonte: André Rodrigues, 2021

A partir destes jogos iniciamos o processo de montagem do espetáculo, partindo de propostas trazidas pela turma, visto que o trabalho final deve ser feito com ideias dos/as discentes. Os/as docentes responsáveis pelas oficinas auxiliam da melhor maneira para que o produto final seja satisfatório para os/as discentes. Era necessário estabelecer qual seria o tema abordado no espetáculo e como seria realizado. A turma decidiu que o trabalho partiria de suas próprias inquietações pessoais, trazendo foco a questões como ansiedade, depressão, bullying, padrões de beleza e violência doméstica.

A princípio os/as discentes estavam esperando que eu decidisse como se daria a montagem do espetáculo, e assim que souberam que a decisão partiria dos mesmos, a turma ficou confusa e nervosa. Assim que os/as questionei sobre o que gostariam de falar, começaram a surgir diversos temas, de modo que tive de anotar para que nada se perdesse. Ao fim da conversa, os/as discentes decidiram quais pautas seriam mais necessárias de se abordar, e a partir dessa decisão começamos a pensar a estrutura do espetáculo. O processo de decisão foi bastante importante para a turma, visto que, quando expuseram suas inquietações, não os silenciei ou adverti. Informei que faria o necessário para auxilia-los na construção do espetáculo, utilizando de todo o conhecimento que tinha sobre o assunto.

A partir das decisões tomadas pela turma surge não somente o espetáculo, como um espaço de protagonismo para os/as discentes. Neste momento, os anseios e inquietações dos/as discentes são necessários na construção não somente do espetáculo, como das relações experienciadas no espaço da oficina. A turma se fez ser ouvida, tomou seu espaço de protagonismo e decidiu quais temas gostariam de abordar em um produto final construído pelos mesmos. Para o/a docente tais momentos são importantes como um exercício de abrir a escuta para as necessidades dos/as discentes que nem sempre ganham o devido foco no espaço escolar. Para Paulo Freire (1996), é imprescindível que o/a docente dialogue com os saberes dos/as discentes, respeitando e abraçando os conhecimentos que ultrapassam o espaço escolar. Para ele:

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiencia formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.(FREIRE, 1996).

A partir destes diálogos foi decidida a temática e era necessário entender como seria montado o corpo do espetáculo. Teríamos poucos dias para montar um espetáculo inteiro com falas e ensaiar para a culminância dos projetos, então foi decidido que o espetáculo não teria falas. As cenas foram construídas em cima de partituras corporais relacionadas ao tema escolhido e tinham como trilha sonora as músicas que já utilizávamos nas práticas da oficina. Aos poucos o espetáculo foi ganhando corpo

quando os/as discentes propuseram figurinos, objetos de cena, ritmos e velocidades para as partituras corporais e logo estávamos com o espetáculo montado.

Antes de dar foco ao produto final, gostaria de retornar às rodas de conversa e conversas depois da oficina, que para além de auxiliarem na construção da afetividade em sala de aula, foram potencializadores do protagonismo dos/as discentes no processo de construção do espetáculo. Nesses espaços, discorríamos sobre quais práticas mais acrescentaram ao processo e de que maneira as mesmas fariam parte do produto final. Foi a partir destes momentos que muitas práticas necessárias ganharam foco. A prática do relaxamento foi realizada no primeiro dia de oficina e, após isso, houve um hiato na aplicação da já citada prática. No decorrer dos encontros, em uma das rodas de conversa ao fim dos jogos, uma das discentes me solicita que volte com o relaxamento. A mesma acrescenta que se sentia muito mais tranquila quando tinha esse momento de meditação ao fim das aulas. A partir do relato da discente, muitas outras também pediram que eu voltasse a realizar os relaxamentos. Retorno com as práticas sempre ao fim das oficinas e logo percebo que era realmente estimulante para a turma que realizássemos este momento.

Tal situação evidenciou novamente o protagonismo do/a discente, visto que os mesmos decidiram que o relaxamento era uma prática necessária para auxiliar os processos em oficina. Este momento de pausa proporcionava um espaço para que os/as discentes refletissem acerca das práticas realizadas. O espaço para os jogos proporcionava a experimentação das práticas teatrais e o relaxamento auxiliava na dilatação das compreensões elucidadas a partir destas práticas. A relação entre a feitura dos jogos e o momento de análise dos mesmos se completavam de maneira que uma reverberasse diretamente na realização da outra. Sobre essa relação, Marina Marcondes (2016) cita que:

> O espaço cênico é dependente do tempo teatral: tempo/espaço de criação humana e de aprendizagem de transformação. Toda essa materialidade leva o aprendizado teatral e artístico para um campo político e social dos mais importantes e significativos. (MARCONDES, 2016)

Faltando poucos dias para a culminância do projeto, tínhamos mais algumas apreensões: dispúnhamos de pouco tempo para ensaiar o espetáculo e fazer as marcações necessárias com as partituras e a trilha de fundo. Os dois últimos dias que

antecederam o evento foram nervosos, e a turma estava totalmente a flor da pele. No dia da apresentação, logo cedo a turma já estava bastante insegura, visto que tivemos pouco tempo de ensaio. Conforme a quadra se enchia de discentes, a turma ficava mais e mais nervosa, e decidimos fazer um aquecimento em conjunto para que todos se sentissem preparados para entrar em cena.

Após a realização da primeira apresentação, muitos/as discentes se sentiram insatisfeitos com o resultado. Isso resultou em um nervosismo maior para a apresentação que se daria no turno vespertino. Dessa vez, percebi que era necessário acalmar os ânimos, e partimos para um último relaxamento. Dessa vez a prática se estendeu por um período maior de tempo, ao ponto de alguns discentes começarem a ressonar. Após esse relaxamento, partimos para a quadra para um último ensaio, marcando milimetricamente cada ação para que todos se sentissem seguros para se apresentarem.

Ao fim das apresentações, precisávamos de um nome para o produto final. Tal decisão deveria partir dos/as discentes, levando em consideração todo o processo de construção do espetáculo. Os/as discentes se basearam em sensações que tiveram ao longo do processo, nas afetividades experienciadas, nas amizades construídas em meio ao grupo (muitas perduram até hoje) e principalmente as inquietações que deram origem ao espetáculo. Dessa maneira, surge a proposta no grupo que logo é aceita pela maioria, em nomear o espetáculo de *Emoções.*

A FORRAGEM DA COLCHA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ela sempre esticava a colcha já costurada no chão da sala. Ia conectando a colcha com o forro aos poucos, num processo cuidadoso. Geralmente assobiava enquanto passava o alfinete pelos tecidos. Muitas vezes pedia que eu esticasse os tecidos para que ela conseguisse os pregar com os alfinetes. Quando estava quase finalizando a pregagem do forro, eu começava a rolar por cima da colcha, o que ela ralhava advertindo que eu poderia me furar com algum alfinete. Mas o pano era tão macio, a colcha era tão aconchegante, que eu nem sempre esperava sua finalização para usufruir de seu conforto.

Ao experimentar a afetividade no espaço escolar, pude conhecer novas possibilidades de exercer a docência. Tal afetividade torna possível a prática de uma pedagogia que abrace as individualidades de cada discente presente no espaço escolar.

Também se faz importante a disponibilidade do/a docente em afetar e ser afetado, construindo assim relações que modifiquem o cotidiano escolar, tornando-o mais receptivo as inquietações dos sujeitos que por ali percorrem. Paralelo a experiência docente, a prática teatral também é potência nas relações construídas através da afetividade. O teatro possibilita que discentes e docentes expandam seus horizontes ao pensar o espaço escolar como catalisador de investigação teatrais. O mesmo possibilita ainda dar voz a anseios e demandas que passam desapercebidos no cotidiano escolar. Para além, o teatro proporciona um espaço de reflexão quanto a percepções e inquietudes físicas e mentais, além de auxiliar na construção de uma relação em grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Desgranges, F. (2003). **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Editora HUCITEC.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa** . São Paulo : Paz e Terra .

Hooks, B. (2013). **Ensinando a transgredir- A educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Junior, C. A. (2013). **Sobre o Corpo-Afeto em Espinosa e Winnicot** . Revista EPOS.

Machado, M. M. (2016). **Mapeie-se! E busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças**. TEATRO: Criação e construção de conhecimento, 2013. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36974?mode=full. Acessado dia 14 de junho de 2022.