

A afetividade no ensino de Teatro: uma análise de experiência de estágio remoto**Affectivity in Theater teaching: an analysis of a remote teaching practicum experience**João Alfredo Martins Marchi^{*}
Mileni Vanalli Roéfero[†]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as experiências de Estágio Supervisionado no ensino remoto na escola e na comunidade pela perspectiva dos professores responsáveis pelas disciplinas. Neste artigo, refletimos a respeito da ideia de afetividade e acolhimento na relação entre professor/a e aluno/a, uma vez que essa dimensão foi a mais destacada nas reflexões derivadas das experiências docentes dos/as estudantes dos terceiro e quarto anos do curso de Licenciatura em Teatro de uma Universidade Estadual no Paraná, nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e III. O trabalho tem como método uma investigação qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) e os instrumentos utilizados foram os projetos de estágio desenvolvidos ao longo do ano de 2020. Para a análise, realizamos um estudo comparativo (GONZALES, 2008) entre as experiências em ambos os campos de atuação. Os principais autores de referência utilizados foram Freire (1996) e Bego (2016). Como resultados percebemos que, embora o ensino remoto seja passível de problematização, não só pela limitação da aula, mas pelo contexto em que ocorre, é viável e pode gerar boas experiências porque o elemento imprescindível para a docência é possível às duas realidades, a remota e a presencial: o afeto.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento.
Estágio em Teatro. Ensino Remoto.

ABSTRACT: This article aims to analyze the experiences of Teaching Practicum in remote teaching, both in school and in the community, from the perspective of the teachers responsible for the disciplines. In this article, we reflect on the concepts of affectivity and welcoming in the teacher-student relationship, since this dimension was the most prominent in the reflections derived from the teaching experiences of the third and fourth-year students from the Theatre Education major of a state University in Paraná, during Teaching Practicum I and III. This study adopts a qualitative research method (TRIVIÑOS, 1987) and its corpus is composed of practicum projects produced during the year 2020. For the analysis, a comparative study (GONZALES, 2008) was conducted in order to explore experiences in both fields of practice. Our main reference authors are Freire (1996) and Bego (2016). As results, we observed that, although remote teaching is subject to problematization, not only because of online class limitations, but also the context in which it takes place, it is viable and can generate good experiences, since the essential element for effective teaching is possible in both remote and face-to-face settings: the affection.

KEYWORDS: Reception. Theater Teaching Practicum. Remote Teaching.

^{*}Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho – Portugal, docente colaborador na Universidade Estadual de Maringá. <https://orcid.org/0000-0001-7718-4563> E-mail: jammarchi2@uem.br | joamarchi23@hotmail.com

[†] Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo e doutoranda pela mesma instituição, docente colaboradora na Universidade Estadual de Maringá. <https://orcid.org/0000-0001-8668-3938> E-mail: mvroefero@uem.br | milenivanalliroefero@usp.br | vanallimileni@gmail.com

1 Introdução

A partir de março de 2020, os brasileiros se viram às voltas com uma demanda inadiável: a de reorganizar os afazeres para operar em isolamento social, como uma forma de conter a disseminação do vírus Sars-Cov-2, que gerou a pandemia de Covid-19. Por conta disso, as instituições de ensino adotaram a modalidade remota, visando manter as atividades de ensino sem impactar negativamente a continuidade do calendário letivo.

Porém, pensando em um ambiente de formação que se baseia tanto na dimensão teórica quanto na prática, alguns cursos foram mais impactados que outros. É o caso da licenciatura em Teatro, contexto a partir do qual falamos, dado que muitas disciplinas são práticas e exigem o contato físico entre os/as discentes. A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, por exemplo, é a oportunidade em que os/as discentes vão à escola experimentar a prática docente. Porém, essa experiência foi modificada por essa nova realidade, o que gerou inquietações, questionamentos e reflexões.

Tendo esse cenário em vista, o presente artigo tem como recorte temático as experiências de estágio no ensino remoto em dois campos distintos: a escola e a comunidade, vistas pela perspectiva dos professores responsáveis pelas disciplinas. Em consonância com Gomes,

[...] tais reflexões apontam para a ideia de que o ensino de Arte acompanharia *pari e passu* as grandes transformações operadas tanto no âmbito da educação formal e não-formal, quanto, de forma mais ampla, das relações de convívio entre os sujeitos (2021, p. 4).

A partir disso, propusemo-nos a constituir uma análise comparativa (GONZALES, 2008) calcada nas reflexões dos/as orientadores/as de Estágio Curricular Supervisionado acerca das experiências docentes dos/as estudantes dos terceiro e quarto anos do curso de Licenciatura em Teatro de uma Universidade Estadual no Paraná, nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e III, buscando compreender o impacto das modificações circunstanciais nas experiências docentes e as soluções encontradas para lidar com a nova realidade em que fomos inseridos.

2 Percurso metodológico

Para essa investigação, valemo-nos de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. Segundo Triviños (1987), a denominação “qualitativa” apresenta algumas dificuldades em sua definição conceitual; no entanto, uma das interpretações possíveis a caracteriza como o estudo de atividades específicas que podem, inclusive, apresentar aspectos em comum. Ressaltamos ainda que “a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida e a comunidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120). Em nosso caso, buscamos, no campo da arte-educação, apresentar algumas reflexões acerca do estágio remoto, em ambientes formais e não formais, a partir da retroalimentação (MORIN, 2011) existente entre as práticas realizadas pelos/as estagiários/as e as contribuições dos/as docentes envolvidos/as como orientadores/as desse processo.

Nosso enfoque parte de um olhar crítico acerca das experiências dos/as estagiários/as, pois defendemos um posicionamento propositivo ao analisarmos um fenômeno. Tal escolha é fundamentada pelo princípio de que “[...] O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado, e isso implica denúncia da realidade opressiva” (FREIRE, 2016, p. 17), ou seja, viver em uma determinada realidade e atuar sobre ela de modo a modificá-la implica pensar em condutas “[...] de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade” (FREIRE, 2016, p. 17). A partir disso, um questionamento sobressai: quais as similitudes e particularidades existentes nas práticas de estágio remotas realizadas pelos discentes em ambientes como a escola e a comunidade?

Para refletir acerca de tal aspecto, apoiamo-nos no conceito da afetividade (BEGO, 2016; FREIRE, 2016) e, como instrumentos para tratar dessas inquietações, analisamos 2 projetos de estágio realizados no ano de 2020 por estudantes do curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro de uma Universidade Estadual no Paraná. Ambos os projetos referem-se aos trabalhos finais das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado III. Realizamos a orientação desses estágios em dois campos diferentes: um deles foi uma escola estadual – ambiente formal de ensino – e o outro foi um curso oferecido para crianças da comunidade externa – ambiente não formal de ensino. Os estágios foram realizados remotamente devido às restrições da pandemia da Covid-19 e contaram com 10 encontros de regência tendo como temática central o ensino de teatro. A

seleção dos projetos analisados deu-se a partir da consonância entre os resultados relatados pelos/as estagiários/as e o objeto de estudo deste artigo.

Assim, trazemos como método de análise um estudo comparativo entre as práticas realizadas na escola e na comunidade, com o intuito de refletir acerca dos pontos em comum da experiência remota, apesar da divergência de campo de atuação. A análise comparativa compreende o estudo de situações que, em nosso caso, apresentam conteúdos similares – estágio de teatro –, mas em contextos distintos – escola e comunidade. Nosso enfoque aborda uma comparação baseada na lógica da semelhança e da diferença (GONZALEZ, 2008) que é uma das possibilidades desse método. Na sequência, apresentamos as características dos dois campos em que as regências ocorreram para, num terceiro momento, discutir as similaridades identificadas na discussão dos resultados.

3 O estágio supervisionado na escola: considerações iniciais

No curso de Artes Cênicas da Universidade em questão, a experiência de estágio no ambiente escolar é contemplada pela disciplina intitulada “Estágio Curricular Supervisionado I”, cuja ementa indica a necessidade da elaboração de um projeto pedagógico de ensino do teatro contemplando observações, planejamento, instrumentação e execução do estágio. Nessa disciplina o foco é o ensino fundamental.

Em Estágio I, o/a estudante passa pela experiência nos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental, priorizando a observação e algumas intervenções pontuais que sejam solicitadas e/ou possibilitadas pelo/a professor/a supervisor, que é o/a professor/a da disciplina de Arte na escola. Em Estágio II, prioriza-se a experiência no Ensino Médio e, dessa vez, os/as estagiários/as experimentam a regência, momento em que eles/as efetivamente conduzem a aula, sendo assistidos pelo/a supervisor/a e pelo/a orientador/a.

Os Estágios III e IV referem-se à atuação na comunidade, em contextos não formais de ensino. Este artigo parte da análise de dois projetos: um deles é resultado da disciplina de Estágio I e o outro de Estágio III, ou seja, tecemos análises dos resultados obtidos em dois projetos advindos de campos de atuação distintos, visando identificar as similitudes entre as experiências docentes, embora tratem de universos distintos. É importante reiterar que as duas vivências analisadas foram realizadas remotamente, o que nos garante, de antemão, a primeira semelhança entre os formatos de trabalho.

Quando os/as discentes passam pela regência, eles precisam preparar seus planejamentos de ensino e de aula e esse processo de confecção se baseia no Projeto Político Pedagógico da instituição em que está sendo realizado o estágio. Como as propostas pedagógicas das escolas são baseadas nas disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos propósitos da Lei de Diretrizes e Bases 9.398/96, os planejamentos dos/as estagiários são realizados em consonância com o projeto da escola e com a própria legislação vigente.

Como os/as estudantes de Teatro estagiam na disciplina de Arte e a mesma contempla conteúdo programático de quatro linguagens artísticas diferentes (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais), eles deparam-se com o desafio enfrentado diariamente pelos professores de Arte desde o advento da lei 13.278/2016, que especifica as quatro linguagens artísticas como componentes curriculares, e da lei 13.415/2017, que torna obrigatório o ensino de Artes na educação básica. Embora essas alterações da LDB tenham agregado valor pela ampliação da visibilidade e da garantia do ensino formal das outras linguagens artísticas, elas trouxeram uma série de outros problemas, como o de exigir a polivalência ao/à professor/a responsável pela disciplina, que não possui habilitação para todas as atribuições, e fazê-lo em um tempo que é cada vez menor, dada a última modificação da BNCC em 2018, que reduziu pela metade a carga horária da disciplina de Artes no Ensino Médio.

Visando solucionar essa questão de forma a promover a menor defasagem possível, os órgãos responsáveis pela organização curricular dividiram os conteúdos da área de artes em blocos de dois, tornando fixa a linguagem de Artes Visuais e as demais (Teatro, Dança e Música) rotativas ao longo dos trimestres. Essa escolha não é mera coincidência: como a disciplina de arte, na escola, está historicamente vinculada às Artes Visuais, ainda hoje há uma predominância desse componente curricular sobre o que se entende por “Arte”, mesmo que já tenhamos tido mudanças significativas desde 2016.

Nesse sentido, os/as estagiários/as depararam-se com o seguinte desafio: selecionar, dentre os conteúdos disponíveis para o trimestre em que realizaram o estágio, aquele que mais se aproximasse da formação inicial deles/as. Em alguns casos, podia acontecer de o estágio não coincidir com o trimestre cujo conteúdo rotativo fosse teatro, ou seja, isso implica dizer que, além dos desafios próprios da primeira experiência com a prática docente, os/as estudantes ainda podiam se deparar com a necessidade de ministrar conteúdos não contemplados pelas suas formações.

De modo prático, essa questão pode ser resolvida de duas formas: ministrando o conteúdo a partir de estudos realizados de maneira paralela à formação ou adaptando-o para um segmento que permita alguma intersecção com o teatro. Independente da alternativa escolhida, faz-se necessária a preparação prévia e a conciliação dela com as outras demandas que são próprias ao estágio.

O projeto de estágio na escola selecionado para ser analisado neste artigo relata a experiência de observação remota de aulas também remotas, na turma do 7º ano do Ensino Fundamental I. Como o projeto contempla as atividades realizadas em Estágio Supervisionado I, os relatos referem-se à prática da observação. Porém, a professora supervisora cedeu algumas aulas para os estagiários ministrarem um conteúdo referente ao campo teatral. As análises que serão feitas adiante se referem, portanto, aos relatos dos estagiários sobre suas experiências como docentes em aulas ministradas de modo *online* para adolescentes de 12 anos.

4 O estágio supervisionado na comunidade: considerações iniciais

A prática de estágio nos cursos de licenciatura compreende um componente curricular obrigatório que deve constar no projeto pedagógico de cada curso de graduação. No caso do curso de Artes Cênicas da Universidade em questão, para além da experiência no ensino básico, há ainda, no 7º semestre, a disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado III” que traz em sua ementa a proposta do teatro voltado à comunidade a partir de uma ótica política, estética e educacional que busca efetivar o contato dos/as discentes com a realidade de comunidades diversas. A partir disso, há como proposta o planejamento, elaboração e execução de um projeto de estágio.

Na prática de estágio na comunidade, os métodos tendem a ser interinventivos (PAIVA, 2006), ou seja, além de intervir, os/as estudantes também criam estratégias, jogos e práticas a partir das necessidades dos sujeitos da comunidade em que estão atuando. Essa prática interinventiva também é denominada por Brandão (2000) como uma prática subversiva que, em artes, torna-se necessária pois, para além do conteúdo, há na experiência docente-artística, aspectos subjetivos, estéticos e experimentais que também precisam ser considerados.

Por sua vez, a influência direta dos sujeitos da comunidade no andamento das aulas dos/as estagiários/as parte do princípio do reconhecimento dos saberes prévios defendidos por Freire (1996). Segundo o autor, os professores têm

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo de classes populares chegam [...] saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes (p. 30).

Nas orientações de estágio que realizamos com os/as alunos/as, esses disparadores se tornam o principal aspecto que direciona as práticas de arte-educação que serão experienciadas ao longo do estágio na comunidade.

Assim, à partir das inquietações dos/as estudantes, somadas aos temas geradores (FREIRE, 1996) advindos da comunidade, criam-se projetos de estágio que são aplicados ao longo de dois semestres em comunidades distintas. No entanto, devido à pandemia da Covid-19, uma alternativa pensada para que não fossem interrompidos os estágios, foi propor aos/as alunos/as a criação e a oferta de um curso de teatro remoto aberto à comunidade. De início, houve certa resistência por parte dos/as discentes, pois muitos/as aguardavam para ir à comunidade[‡] realizar seus projetos; para além disso, tivemos debates acerca de como a acessibilidade e/ou a falta dela também interferiria no estágio, visto que o acesso à internet ainda não é efetivo, principalmente em comunidades com maiores violações de direitos.

Após essa discussão, apresentamos ao corpo discente duas possibilidades: a primeira consistiu em adiar o estágio para o semestre seguinte e a segunda contou com a proposição de projetos a serem ofertados de modo remoto. Dos/as discentes que se disponibilizaram a realizar o estágio remotamente, destacamos aqui um projeto que será um dos focos de nossa análise, e que teve como tema central o

[...] estímulo da criatividade através de práticas artísticas. Isso desafiou os/as participantes a experimentarem possibilidades diversas de práticas artísticas pensando em seus valores poéticos. O tema surge enquanto nosso anseio em estimular a criatividade em um momento no qual a pandemia configura um novo espaço que exigiu de nós, discentes, adaptação aos meios de comunicação. O *Google Meet*, plataforma digital de comunicação por

[‡] Na proposta da disciplina, a Universidade tem acordos previamente estabelecidos com instituições que receberão os/as estagiários/as. Até o ano de 2019 (antes da pandemia da Covid-19), esses espaços eram constituídos por: uma casa de repouso para idosos, um abrigo municipal para adolescentes, uma instituição de educação especial (APAE), alguns projetos de contraturno de centros de atenção psicossocial infantil (CAPSi) e a ala feminina e de adolescentes de um hospital psiquiátrico.

vídeo chamada, foi a plataforma responsável pelos encontros do dia 28 de setembro ao dia 06 outubro às segundas e sextas-feiras das 19h30 às 21h30 com as/os participantes, [sic] começamos com um grupo de 23 pessoas e finalizamos os encontros com 12 (Projeto de estágio supervisionado III).

O grupo em questão, composto pelos/as estagiários/as, propôs um trabalho com crianças e adolescentes de 10 a 15 anos de idade e a metodologia utilizada foi interinventiva (PAIVA, 2006), contando com experimentações a partir de disparadores, como o corpo, o desenho, a iluminação e tecidos, o uso de tintas, a fotografia e a partilha. O intuito desse projeto foi “proporcionar a aqueles/as que participaram experiências artísticas extra cotidianas, em busca de ressignificar o olhar ao cotidiano” (Projeto de Estágio Supervisionado III). Outro aspecto metodológico utilizado pelo grupo como forma de tornar os encontros remotos mais afetivos foi o uso da dinâmica de acolhimento (BEGO, 2016) que consiste em evidenciar o cuidado que devemos ter ao recebermos os/as alunos/as. Essa proposta pode ser feita a partir de múltiplas formas, desde o uso de músicas, poesias, afetos etc., sempre visando preparar o ambiente – presencial ou, como em nosso caso, o virtual. Para a autora, o acolhimento é necessário à prática educativa,

[...] pois receber crianças e adolescentes não é uma prática qualquer, ou como a costumeira entrada em sala de aula, ou outro ambiente. O acolhimento deve ser percebido pelo participante ao chegar, à percepção dele vai antecipar sua interpretação do encontro, ou do que vai acontecer. A alegria, os cumprimentos e a recepção no olhar ao recebê-los é o passaporte para o sentir-se bem com os demais e deve ser praticada continuamente nos encontros (BEGO, 2016, p. 65).

No caso do projeto analisado, o acolhimento de cada encontro era composto por músicas escolhidas previamente tanto pelos/as estagiários/as como pelas próprias crianças participantes do curso e tal rotina auxiliou na construção de um ambiente receptivo e disponível como “área de jogo compartilhada” (SOARES, 2010) para as atividades subsequentes.

Outras dinâmicas de acolhimento aconteceram durante os processos. Em sua maioria, eram compostos por jogos dramáticos em que as crianças estavam o tempo todo criando e elaborando novas formas de jogar. Segundo Pupo (2015), durante o jogo dramático “o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis” (p. 25) e ainda complementa que “Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz *aqui e*

agora com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios” (p. 25, *itálico da autora*).

No caso da prática remota realizada, o “espaço” era virtual, então foram utilizados recursos do próprio *Google Meet*, como a lousa interativa e outros *links* complementares, como o site *quizizz.com*[§]. No entanto, outras dinâmicas também foram realizadas no próprio espaço físico de cada criança com jogos adaptados, como ocorreu, por exemplo, numa dinâmica de percepção que utilizou elementos que poderiam ser encontrados nas casas das crianças e como elas poderiam ressignificar tais elementos. Nesse caso, o uso de objetos também foi explorado e compartilhado pelo grupo. Mesmo com a distância física, esse processo promoveu uma ampliação da relação entre as crianças, visto que cada uma ficava curiosa para saber o que a outra tinha encontrado em sua casa. Esses momentos podem ser englobados naquilo que Spolin (2010) chama de expressão de grupo, que é justamente a construção das relações entre os sujeitos por meio do jogo e da espontaneidade suscitada por esse processo.

Doravante, apontamos que outros conteúdos trabalhados, bem como as reflexões realizadas pelos/as estagiários/as, foram descritos nos relatórios de regência anexados ao projeto de estágio e seu conteúdo será analisado na sequência, em diálogo com as reflexões contidas nos relatórios dos/as estagiários que estiveram remotamente no ambiente da escola.

5 Semelhanças e particularidades entre os campos de estágio a partir da afetividade: escola e comunidade

O conceito de afetividade utilizado em nossa análise parte da teoria freireana (2016). Essa perspectiva defende que precisamos ver a educação e os sujeitos por uma perspectiva humana que considere não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também as limitações, os medos e as particularidades de cada indivíduo. A partir desse olhar, Bego (2016) defende que a potência de práticas interpessoais demanda, encontro a encontro, “ações

[§] A partir das ferramentas disponibilizadas por este site, os/as estagiários/as elaboravam perguntas sobre a aula e o site as transformava em um jogo de respostas com tempo cronometrado, contendo ferramentas que auxiliavam os jogadores na hora de responder (como pontos extras ou eliminar alternativas). Nesse jogo, as crianças entravam todas ao mesmo tempo e os/as estagiários/as acompanhavam o andamento do jogo pelo site.

que integram a prática da formação, permeada pelo sentimento de amor por gente [...] Nesse processo de mudanças, não posso permitir ausências, mas, sim, presenças” (p. 65). As presenças aqui podem ser entendidas também a partir do que Santos (2010) defende por um olhar que visibilize saberes distintos sem hierarquizá-los e ou submetê-los a um único modo possível de pensar.

Ao levarmos a discussão para o campo do teatro, vemos a afetividade como uma das categorias catalisadas pela ludicidade presente no jogo, visto que o lúdico implica, dentre outras características, o prazer, o experienciar e a expressão coletiva dos sujeitos que, em nosso entendimento, são responsáveis por iniciar as dinâmicas de afeto do grupo. Segundo Huizinga (2010), o divertimento presente no ato de jogar é uma das características que “[...] define a essência do jogo” (p. 11) e para que isso ocorra é preciso disponibilidade dos jogadores e um ambiente seguro para concretizá-lo (SPOLIN, 2010), seja de modo presencial ou remoto.

Posto isso, e partindo para nossa prática, vemos que o ensino de teatro em estágio permite aos/às estudantes do curso uma experiência mais ampla em relação aos aspectos correlatos à atividade docente. Isso ocorre porque, na comunidade, tanto o conteúdo quanto a metodologia são elaborados na disciplina a partir dos interesses do próprio corpo discente, diferente do que ocorre no estágio na educação básica, em que os planos de ensino dos estagiários precisam contemplar os conteúdos previstos pelo componente curricular Artes do Projeto Político Pedagógico da instituição em que será realizado o estágio.

Apesar das divergências estruturais que distanciam os dois campos de trabalho, após a análise comparativa (GONZALEZ, 2008) realizada entre os relatos das práticas de estágio remoto na escola e na comunidade, notamos uma predominância da afetividade e da acolhida (BEGO, 2016) em ambos os destinos. Nesse sentido, alguns aspectos nos chamaram a atenção e são discutidos na sequência.

No projeto de estágio na comunidade, o grupo em questão demonstrou desde o primeiro momento uma preocupação com os modos pelos quais os/as participantes poderiam interagir com as atividades e propuseram sugestões aos caminhos que seriam trilhados pelas aulas, conforme demonstra o seguinte trecho:

[...] Sentindo-se livres para escolher o método de exposição, os estudantes digitaram no chat da sala de transmissão da aula/encontro, mandaram fotos pelo aplicativo whatsapp, abriram o microfone e a câmera. Frisamos que o espaço que queremos promover é de segurança e acolhimento, então

poderiam se expressar da melhor forma que pudessem e se sentissem confortáveis, isto deu abertura para que muitas falas tivessem um tom sensível e profundo sobre experiências e sentimentos pessoais (Relatório aula 1, Projeto de estágio supervisionado III, p. 56).

Essa multiplicidade de caminhos, bem como a simultaneidade deles – característica observada nas aulas remotas aplicadas pelo grupo –, nesse primeiro momento serviram como uma acolhida inicial acerca de como potencializar e visibilizar (SANTOS, 2007) diferentes vozes, visto que a participação era uma das preocupações e objetivos dos estagiários. Do mesmo modo, isso pôde ser visto como um cuidado por parte dos/as estagiários/as em preparar o ambiente para torná-lo apto para o jogo a partir também de uma leitura sobre o próprio grupo. Para Spolin (2010), tais cuidados são pertinentes também metodologicamente, visto a necessidade do/a educador/a trabalhar “com o aluno aonde ele está, não onde pensa que ele deveria estar” (p. 9).

Notamos a mesma preocupação no estágio na escola, principalmente por ser a primeira experiência com regência de aulas de teatro na educação básica, como explica o seguinte trecho extraído do relatório de estágio:

[...] apesar de já termos tido experiências eventuais com a docência, a princípio existe um certo “frio na barriga” em relação a condução da aula estar em nossas mãos, mas como a adesão dos alunos aconteceu de uma forma bem significativa, tudo fluiu melhor do que o esperado e no decorrer da aula, parecia mais uma troca de experiências do que uma aula em si (Projeto de Estágio Curricular Supervisionado I, 2020, p. 45-46).

A respeito desse aspecto, podemos evidenciar a importância da escuta e do diálogo como uma forma de superar algumas das dificuldades encontradas na prática de regência dos/as estagiários/as. Para Bego (2016), “O valor dado à oralidade ao me dirigir ao outro é porque por meio dela adentro ao mundo dele levando minha bagagem e trazendo dele algo para mim” (p. 66). Essa troca, por sua vez, demanda horizontalidade e possibilidade de mudança tanto para quem ouve, como para quem fala pois, segundo Freire (2011), “é preciso que o/a educador/a saiba que seu 'aqui' e seu 'agora' são quase sempre o 'lá' do educando” (p. 81-82) e de modo semelhante, a importância de conhecer o outro e sua realidade por meio do diálogo é o que aponta também o trabalho de Nogueira (2007) que, ao destacar a importância de falar com o outro, infere que “precisamos conhecer a realidade das práticas para poder dialogar com elas” (p. 71).

Para além da participação oral, outro aspecto digno de destaque foi como adequar e criar estratégias para as práticas corporais previstas pelos/as estagiários/as no ambiente remoto. Essa preocupação, no estágio na comunidade, aparece como uma inquietação que levou os/as estagiários/as, desde o primeiro encontro a questionar “os limites das corporeidades que estão do outro lado da tela” (Relatório aula 3, projeto de estágio supervisionado III, p. 61). Aqui, um conceito a ser destacado é o de partir do contexto em que estão inseridos os/as alunos/as, pois para além de adaptar os conteúdos a serem ministrados, os estagiários também foram desafiados a pensar em como o ambiente cotidiano poderia ser incluído nos jogos a serem desenvolvidos.

Para isso foi necessário, primeiramente, ouvir os/as alunos/as. No caso dos estagiários da comunidade, a escuta como outro fundamento da afetividade, foi exercitada à partir do *check-in* e do *check-out* em cada aula que, segundo Bego (2016), compreendem os momentos dos acordos iniciais e da avaliação do grupo a partir das vivências realizadas no encontro. Para a autora, no *check-in* “é fundamental enunciados orais [...] de todas as regras, combinados, sugestões que antecedem o início das atividades. Os esclarecimentos dão, a cada participante, a possibilidade de reconstrução de conhecimento” (BEGO, 2016, p. 66) junto aos/às educadores/as; já o *check-out* permite fomentar a avaliação como mais uma proposta coletiva, além de demonstrar uma forma pela qual todos/as “tivessem a oportunidade de trazer para a roda os comentários, propostas e sugestões que contemplassem o entendimento e a participação de todos” (BEGO, 2016, p. 67).

De modo semelhante, a escuta também esteve presente durante a participação das crianças nos jogos, visto que em alguns casos as regras eram alteradas a partir de sugestões dos pequenos. Sobre esse aspecto, Koudela (2013) evidencia a importância, durante o jogo, de haver um “acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação, que ocorre a partir da busca de um objetivo comum” (p. 48). Um exemplo ocorrido durante os primeiros encontros dos/as estagiários/as com os/as participantes que exemplifica a importância dos acordos para a criação de vínculo, deu-se durante a escolha de como seria realizada a devolutiva da aula. A proposta foi uma roda de conversa e durante ela, “[...]. Muitos participaram e promoveram um momento tranquilo (de devolutiva) e para que aqueles com vergonha e/ou medo também tivessem confiança de participar foi sugerido pelo grupo que isso pudesse ser feito somente digitando ou falando através do microfone” (Relatório aula 1, projeto de estágio supervisionado III, p. 56).

Tais estratégias reiteram ainda o aspecto da incompletude (FREIRE, 1996) necessário ao desenvolvimento das aulas e também na autorreflexão dos/as ministrantes, pois, segundo demonstra o relato de uma das pessoas que realizou o estágio, iniciar a aula sem expectativas era a condição ideal para deixá-la fluir a partir das respostas dos alunos. Além disso, o trabalho com o *check-in* era visto como um direcionamento, enquanto o *check-out* era um indicativo de como eles foram como professores. (Relatório aula 5, projeto de estágio supervisionado III, p. 73).

Na escola, como o primeiro contato com a turma se deu de forma positiva, os estagiários perceberam que a relação criada poderia ser menos formal que o esperado. Isso aconteceu porque, segundo os estudantes, eles conseguiram

[...] criar uma parceria boa com os alunos logo de cara, então eles se sentiram bem e confortáveis para participar conosco, então se eles tinham perguntas ou curiosidades, o espaço estava aberto para participação e eles se utilizaram desse espaço, a aula funcionou como uma conversa, uma troca de conteúdos e acredito que eles conseguiram assimilar o conteúdo programado (Projeto de Estágio Curricular Supervisionado I, 2020, p. 43).

Embora a relação dialógica na escola não tenha sido diretamente pautada pelo sistema de *check-in* e *check-out* como na comunidade, os estagiários da escola conseguiam dialogar abertamente com os/as estudantes e isso lhes possibilitava compreender os estados emocionais dos adolescentes.

Inicialmente, os/as estagiários/as estavam preocupados com a participação dos adolescentes nas aulas porque, segundo seus relatos, o grupo interagiu pouco. Para os/as estagiários/as, o envolvimento dos adolescentes com a temática proposta era imprescindível e a não participação impactaria negativamente a condução das aulas. Porém, para a surpresa deles,

A participação dos alunos foi um ponto muito importante da aula, o plano de aula contava bastante com isso e felizmente tudo correu melhor do que o esperado, todos os alunos que compareceram às aulas participaram efetivamente. O que foi algo surpreendente para nós, que desde o começo das observações não notamos isso da parte deles (Projeto de Estágio Curricular Supervisionado I, 2020, p. 46).

Acreditamos que essa participação inesperada tenha sido uma resposta à abordagem dos estudantes, que se deu pautada na afetividade, visto que um dos primeiros temas para se

trabalhar com o acolhimento é o respeito à socialização dos sujeitos (BEGO, 2016), que acarreta a criação de vínculos entre educadores/as e educandos/as que, por sua vez, exercitam uma maior liberdade para interagir (FREIRE, 2011), participar, questionar e compartilhar suas inquietações com o grupo. Para além disso, evidenciamos ainda que a proposta do estágio em teatro a partir do jogo como principal estratégia também colabora para que a participação ocorra, visto que “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (SPOLIN, 2010, p. 4).

Essa abordagem envolveu duas dimensões distintas: a primeira delas diz respeito à experiência docente. A prática de estágio é sempre um marco significativo na formação de docentes, especialmente quando vivenciada pela primeira vez. A segunda delas refere-se à mudança estrutural e inédita pela qual passou a prática de estágio decorrente da pandemia que forçou o isolamento. Por isso, concordamos com Rodrigues quando diz que

É na interação entre teoria e prática, buscando soluções para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando compreender os significados das perguntas e respostas de seus alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos (2015, p. 7).

Salientamos também que, além das mediações que são inerentes à prática docente, as pessoas discentes viram-se às voltas com uma demanda pessoal: a de administrar angústias delas próprias e dos/as demais estudantes pela incerteza quanto ao futuro e à restrição de convívio social. Talvez esse aspecto tenha sido o principal disparador para acentuar o acolhimento e o afeto que pautou a tônica dos encontros remotos. Essa dimensão nos remete ao educador Paulo Freire, especialmente quando diz que

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente (1996, p. 30).

Ou seja, não basta dominarmos os conhecimentos específicos da área de formação. É necessário termos ciência do contexto em que estamos inseridos para entender o quanto ele pode ou não impactar na esfera cognitiva, relacional, intelectual etc. Ao fim das contas, “A

prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 53).

Não pretendemos, com isso, romantizar a experiência docente, vestindo o/a professor/a com a capa do heroísmo, como se coubesse ao professorado a solução dos problemas do mundo. O que desejamos salientar é que o conhecimento científico não é o suficiente, principalmente quando falamos de aulas de Artes e linguagens afins. Embora já soubéssemos disso, a pandemia possibilitou uma dilatação dessa constatação, tornando evidente a importância da dimensão relacional e afetiva ao processo formativo dos/as sujeitos. Percebemos que o conjunto discente dificilmente é acessado se não houver, antes de tudo, uma abordagem que o acolha e o faça se sentir seguro naquele espaço, seja ele presencial ou virtual, formal ou não formal.

6 Considerações finais

Os relatos extraídos dos projetos de estágio levaram-nos a constatar que, embora estivéssemos tratando de campos de atuação distintos (não só pelo público alvo em si, mas pela própria estrutura das aulas e do objetivo de cada disciplina), as duas experiências convergiram para um mesmo ponto: ambos os relatos consideraram imprescindível a dimensão afetiva. Não que ela não fosse importante em outras ocasiões, mas na perspectiva do ensino remoto, em que o único contato se deu intermediado por uma tela de computador e/ou celular, a escolha da estratégia para acessar os/as alunos/as faz muita diferença na forma como o coletivo vai lidar com a aula dali em diante.

Embora o ensino remoto esteja distante do que se considera ideal para o ensino de Arte e Teatro, as experiências nesse sentido foram validadas não só pelo alargamento das possibilidades que geraram, mas pela constatação da sua legitimidade, mesmo em condições passíveis de problematização. Tais aspectos refletem, por exemplo, a importância de atuarmos em diferentes espaços a partir da perspectiva da possibilidade (SOARES, 2010) como forma de viabilizarmos (SANTOS, 2010) novos saberes, práticas e formas de atuar com os sujeitos.

Em nosso caso, os relatos dos projetos de estágio analisados levam-nos a perceber que a prática do teatro, especificamente no ambiente remoto, demanda, assim como apontaram Koudela e Junior (2015) uma postura criativa-investigativa “assegurando considerações espaciais e materiais, partindo do que o sujeito já conhece e do que para ele é relevante” (p.

185) e, conforme constatamos, a relação afetiva foi um caminho possível para tornar essa experiência exitosa.

Assim, a experiência foi possível porque, mesmo com todos os entraves que perpassam a prática docente remota, percebemos que o que é imprescindível ao presencial foi possível, ainda que noutras proporções, também no remoto: a afetividade e o acolhimento.

Referências Bibliográficas

BEGO, Zilda. **Formação política:** indicadores de princípios de práticas e mediações pedagógicas. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

BRANDÃO, Tânia. Metodologia nas pesquisas em Artes Cênicas no Brasil. **Urdimento – Revista de estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 3, p. 004-015, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101032000004>

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GOMES, Sidmar Silveira. Entre arte e pedagogia em tempos de pandemia: ensino remoto e mediação teatral. **Revista da FUNDARTE**, p. 01-20, ano 21, n. 44, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.19179/2319-0868/836>

GONZALEZ, Rodrigo Stumpf. O método comparativo e a ciência política. **Revista de estudos e pesquisas sobre as américas**, Brasília, DF, v.2, n.1, p. 1-12, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.21057/repam.v2i1.1464>

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico da pedagogia de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Teatro e Comunidade: dialogando Brecht e Paulo Freire. **Urdimento – Revista de estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 9, p. 69-85, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101092007069>

PAIVA, Jacyara. **(sobre)vivências**: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade do Espírito Santo, 2006.

PUPO, Maria. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. Estágio Supervisionado e Formação de Professor: uma reflexão sobre integração teoria e prática. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas, v. 4, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v4.n2.a1917>

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1978.

Artigo recebido em: 16-03-23 Artigo aprovado em: 26-05-23 Artigo publicado em: 01-06-2023