ISSN: 2358-8829

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM TEATRAL PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Valéria Pereira Freitas [1]
Glaubenia Chaves Soares [2]

INTRODUÇÃO

Trabalhar Arte na escola é reconhecer sua importância no desenvolvimento integral dos estudantes. Ao montar um cenário, explorar sonoridades ou analisar uma obra visual, por exemplo, os estudantes aprimoram sua capacidade de observação e criatividade, descobrindo modos de compartilhar e exteriorizar seus pensamentos. O contato com diferentes manifestações artísticas também permite conhecer outras culturas e refletir sobre suas próprias experiências. Assim, as aulas de Arte podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, ao relacionar o fazer artístico com a realidade dos estudantes. Vale ressaltar que o ensino de Arte abrange as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nas atividades teatrais, os estudantes podem vivenciar experiências que envolvem voz, corpo, imaginação e a relação com o outro. Através dos jogos teatrais e exercícios cênicos, os estudantes podem experimentar diferentes formas de expressão, criar situações e compartilhar suas percepções.

Os jogos teatrais permitem trabalhar os conhecimentos próprios da linguagem cênica a partir da participação ativa dos estudantes e de suas experiências fora da escola. Essa relação com aquilo que o estudante já conhece é importante para compreender a aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel, em seu livro *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (2003), os novos conhecimentos adquirem significado quando se relacionam aos conhecimentos prévios do estudante. Ao averiguar as contribuições de Viola Spolin (2007) e Ingrid Koudela (1984) sobre os jogos teatrais, é perceptível que esses tipos de jogos são atividades de experimentação, pois ele exige improvisação, coloca o estudante diante

[1]Graduada pelo Curso em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal - UFSJ, valeria.freitas@gmail.com;
[2]Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Cristo Rei - CR, glaubeniachaves78@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

de desafios reais de cena e provoca a turma a pensar sobre a própria atuação, sem realizar nenhum julgamento.

Ao participar dessas experiências, os estudantes podem assumir um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador, orientando os jogos e estimulando a reflexão sobre o que foi realizado. Pensar o teatro dessa maneira também contribui para ampliar sua presença na escola, muitas vezes associada apenas às apresentações em datas comemorativas ou como recurso para ensinar conteúdos de outros componentes curriculares. Nesse contexto, surge a seguinte questão: como a prática pedagógica no ensino de Arte, por meio da linguagem teatral, pode contribuir para a aprendizagem significativa dos estudantes do Ensino Médio? Diante dessa problemática, este estudo tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica no ensino de Arte, por meio da linguagem teatral, pode contribuir para a aprendizagem significativa dos estudantes do Ensino Médio.

Este estudo é de caráter bibliográfico e foi desenvolvido por meio da leitura e análise de livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas sobre o ensino de Arte, a pedagogia do teatro e a aprendizagem significativa. A análise da literatura aponta que os jogos teatrais e a improvisação podem favorecer a participação dos estudantes, a criatividade, a espontaneidade, a concentração e a comunicação. A discussão também destaca a importância de considerar seus conhecimentos prévios e de criar oportunidades para que experimentem e reflitam sobre a linguagem teatral. Nesse processo, a mediação do professor e a reflexão coletiva sobre os jogos são importantes para que a atividade se desenvolva como uma experiência de aprendizagem.

A partir dessas discussões, infere-se que a prática teatral, quando trabalhada de maneira planejada e estruturada aos conhecimentos e às experiências dos estudantes, apresenta possibilidade para favorecer a aprendizagem significativa. Os resultados encontrados mostram que o teatro precisa com urgência ser reconhecido como um campo de conhecimento e de espaço próprio nas aulas de Arte. Afinal, a aprendizagem acontece tanto durante a criação de uma cena como no debate que surge depois dela.

METODOLOGIA

Este estudo é de caráter bibliográfico e foi desenvolvido por meio da leitura e análise de livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas sobre o ensino de Arte, a pedagogia do teatro e a aprendizagem significativa. O estudo tem como foco o Ensino Médio, com o objetivo de investigar de que forma a exploração da linguagem teatral nas aulas de Arte pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, os materiais bibliográficos sobre

ISSN: 2358-8829

teatro e ensino de Arte que embasam esta pesquisa pertencem ao acervo particular de uma das responsáveis por este trabalho. A familiaridade inicial com esses autores e seus livros se deu durante a graduação em Teatro pela Universidade Federal de São João del Rei, e posteriormente no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) ministrado pela Universidade Regional do Cariri. Convém observar que esses livros são essenciais para entender o teatro e o ensino de Arte. Por este motivo a autora recorre a eles com frequência em seus estudos.

Para a elaboração desta pesquisa, empregaram-se os textos que abordam a atuação docente em Arte e o ensino do Teatro, com foco nas reflexões acerca de jogos teatrais, improvisação e a orientação do educador. Nomes como Viola Spolin, Ingrid Koudela e Ricardo Japiassu constam entre os autores referenciados. Já o material referente à teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel foi consultado pela internet e utilizado para discutir a relação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos estudantes.

A análise dos textos partiu de três temas: a prática pedagógica no ensino de Arte, o teatro na escola e a aprendizagem significativa. As ideias dos autores foram relacionadas para discutir o que os estudantes podem aprender ao participar dos jogos, buscar soluções para os desafios da cena e conversar com os colegas sobre o que fizeram. Também foi considerado o trabalho do professor nesse processo: como ele apresenta o jogo à turma, orienta os estudantes durante a atividade e avalia com eles o que foi realizado. Para exemplificar essa discussão, o trabalho apresenta o cabo de guerra imaginário, tomando como referência o sistema de jogos teatrais de Spolin. O exemplo permite examinar o foco, a instrução e a avaliação, relacionando esses elementos às possibilidades de aprendizagem nas aulas de Arte. Trata-se de uma análise teórica da proposta, construída a partir das leituras, e não de um relato de aplicação com uma turma.

REFERENCIAL TEÓRICO

Prática pedagógica no ensino de Arte

Antes de falar dos jogos teatrais, é preciso pensar no lugar do teatro nas aulas de Arte. Conhecer como o ensino de Arte mudou ao longo do tempo ajuda a entender algumas escolhas que ainda fazem parte das aulas. No livro *Arte/educação como mediação cultural e social,* organizado por Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (2011), são reunidos textos sobre a relação entre Arte e educação e sobre a mediação cultural em espaços educativos. A partir dessa leitura, o professor pode refletir sobre as escolhas que faz em sala de aula e sobre o que pretende ensinar com cada proposta. Para isso, precisa estudar e prestar atenção no que acontece

ISSN: 2358-8829

com a turma. Como afirma Freire (1996, p. 14), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Na preparação das aulas de Arte, o professor estuda o assunto e escolhe o que vai trabalhar com a turma. Durante a aula, uma pergunta ou uma dificuldade dos alunos pode mostrar que é preciso explicar de outro jeito ou retomar um assunto. Os estudantes também precisam criar e conhecer obras de diferentes épocas, da Antiguidade aos dias atuais. A observação de uma obra pode começar com uma conversa sobre o que chamou a atenção da turma. Depois, o professor pode trazer informações sobre quando e onde ela foi feita. Esse trabalho tem relação com a Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa e discutida por Rizzi (2007), que relaciona o fazer artístico, a leitura e a contextualização.

No fazer artístico, o aluno experimenta materiais e escolhe como mostrar suas ideias. Ele precisa de espaço para tentar mudar o que fez e buscar soluções. Reproduzir um modelo, por si só, não permite explorar todas essas possibilidades. A leitura de uma obra envolve observar, fazer perguntas e conversar sobre o que cada um entendeu. Conforme Rizzi (2007, p. 67), “A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos”. O professor pode perguntar o que chamou a atenção dos estudantes e pedir que expliquem suas interpretações. Essas interpretações precisam ser discutidas em relação à produção observada e ao seu contexto, considerando os elementos que sustentam cada leitura. Na contextualização, a turma estuda a época e o lugar em que a obra foi produzida e suas relações com a cultura, a sociedade e a política daquele período.

Os estudantes também aprendem sobre Arte quando criam e conversam sobre o que fizeram e observaram. No teatro, por exemplo, isso pode acontecer quando preparam uma cena, assistem ao trabalho dos colegas e falam sobre as referências que usaram. O professor propõe as atividades e acompanha a turma, enquanto os alunos trabalham, ele observa as dúvidas que surgem, o que está sendo difícil para eles e o que vão descobrindo. Também conversa com os grupos e ajuda a pensar em outras formas de fazer a cena quando alguma coisa não funciona como esperavam. As contribuições de Dewey (2023), em *Experiência e Educação*, ajudam a pensar o papel da experiência no processo educativo. Nas aulas de Arte, essa discussão permite considerar tanto a participação do estudante na atividade quanto a reflexão sobre aquilo que foi vivido.

O ensino de teatro e os jogos teatrais

ISSN: 2358-8829

Nas atividades de teatro, os estudantes trabalham em grupo, usam o corpo para se expressar e criam na relação com os colegas. Na escola, podem experimentar ideias e descobrir maneiras de construir uma cena. Muitas vezes, porém, o teatro aparece apenas nas apresentações de datas comemorativas ou como apoio ao ensino de outros conteúdos. Japiassu (2008) discute essa compreensão instrumental do teatro e apresenta a abordagem essencialista, que reconhece os conhecimentos próprios da atividade teatral e sua importância para a formação cultural do estudante. Aprender teatro envolve conhecer como se cria uma cena e como ela se comunica com quem assiste. Nos jogos, o aluno pode experimentar ações, explorar o espaço e perceber o que os gestos e as relações com os colegas mostram em cena. Nesse trabalho, vai conhecendo e aprendendo a usar a linguagem teatral. Sobre o ensino das artes, Japiassu afirma:

> O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2008, p. 30).

O aprendizado dos alunos também está nas tentativas que fazem durante as aulas. Ao criar uma cena, eles podem testar ideias, observar o trabalho dos colegas e tentar outras maneiras de fazer. A turma pode conversar sobre o que aconteceu e sobre as escolhas de cada grupo. Assim, o processo de aprendizagem inclui o fazer teatral e a compreensão dos elementos que aparecem nas cenas.

A pedagogia do teatro no Brasil recebeu contribuições dos trabalhos de Viola Spolin, difundidos também por meio das traduções e dos estudos de Ingrid Koudela. Ao discutir o sistema de jogos teatrais, Japiassu destaca a improvisação e a relação entre os participantes:

> A pedagogia do teatro criada por Spolin enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais (JAPIASSU, 2008, p. 41).

O sistema de jogos teatrais de Spolin (2007) baseia-se na improvisação e na resolução de problemas cênicos. As regras oferecem uma estrutura para que os participantes experimentem e encontrem suas próprias soluções durante o jogo. Koudela (1984), ao discutir esse sistema, contribui para compreender a relação entre os jogos e a aprendizagem teatral, considerando o trabalho em grupo e o desenvolvimento da concentração, da imaginação e da expressão corporal e vocal.

Para compreender como o professor pode orientar esse trabalho, é importante considerar três elementos apresentados por Spolin (2019): o foco, a instrução e a avaliação. O foco é o

ISSN: 2358-8829

ponto para o qual os jogadores dirigem sua atenção durante a atividade. Ele apresenta um problema que precisa ser resolvido em cena e orienta a participação do grupo. Segundo a autora:

> Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o professor apresentará o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele ao dar as instruções quando necessário. O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidas e a verdadeira parceria pode nascer (SPOLIN, 2019, p. 32).

O foco oferece uma referência comum para os jogadores e para quem observa. Em uma atividade com objetos imaginários, por exemplo, a atenção pode estar voltada à construção da presença física desse objeto. O professor acompanha as tentativas do grupo e, por meio da instrução, ajuda os estudantes a manterem a atenção no problema proposto, sem definir antecipadamente todas as soluções.

A avaliação retoma o que aconteceu durante o jogo e permite conversar sobre as soluções encontradas. Conforme Spolin (2019, p. 34), “Avaliação não é julgamento. Não é crítica”. O professor e os estudantes podem discutir o que foi percebido em relação ao foco e quais ações tornaram a situação cênica compreensível. Essa conversa também permite que os jogadores ouçam a percepção dos observadores e reconheçam aspectos do próprio trabalho.

Aprendizagem significativa e ensino de teatro

Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa acontece quando o aluno relaciona o que está aprendendo com conhecimentos que já possui e que ajudam a entender o novo assunto. Essa ligação não é feita ao acaso e envolve compreender o sentido do conteúdo, sem depender da repetição das mesmas palavras. Os conhecimentos que servem de apoio para essa aprendizagem são chamados de subsunçores. Na aprendizagem mecânica, o aluno memoriza informações que têm pouca relação com aquilo que já sabe e que poderia ajudá-lo a compreender o assunto. Por isso, gostar de uma atividade ou achar a aula interessante não basta para dizer que houve aprendizagem significativa. É preciso considerar as relações que ele estabelece entre o novo conteúdo e aquilo que já conhece.

Para que esse processo aconteça, Ausubel (2003) destaca a necessidade de um material potencialmente significativo e da disposição do estudante para aprender dessa maneira. O material precisa apresentar uma organização que permita sua relação com os conhecimentos

ISSN: 2358-8829

prévios relevantes do estudante. A disposição para aprender envolve a intenção de estabelecer essas relações, em vez de apenas memorizar as informações apresentadas.

No ensino de Arte, considerar os conhecimentos prévios exige conhecer as referências dos estudantes e observar como elas podem se relacionar aos conteúdos trabalhados. No caso do teatro, os jovens trazem experiências corporais, modos de se comunicar e conhecimentos sobre situações e relações sociais. Essas referências podem participar da criação de uma cena, desde que o trabalho pedagógico ajude a relacioná-las aos conhecimentos teatrais que estão sendo estudados. Ao propor uma improvisação, o professor pode partir de espaços e situações que os estudantes conhecem. A construção do Onde, do Quem e do O que exige que essas referências sejam reelaboradas em ações que possam ser percebidas pelos colegas. Para isso, os jogadores precisam fazer escolhas e observar os efeitos do que realizam. A experiência cotidiana passa, assim, a ser trabalhada na aprendizagem da linguagem teatral.

A participação em um jogo, por si só, não permite afirmar que houve aprendizagem significativa. É necessário discutir o que os estudantes aprenderam sobre a cena e como relacionaram esse aprendizado ao que já conheciam. Nessa aproximação entre Ausubel e o ensino de teatro, o foco, a instrução e a avaliação ajudam o professor a acompanhar o processo e a conversar com a turma sobre os conhecimentos envolvidos na atividade.

Pensar a prática pedagógica dessa maneira permite reconhecer o estudante como participante da construção do conhecimento. O professor considera suas referências e organiza propostas que possibilitem ampliá-las. Os jogos teatrais podem contribuir para esse processo quando os desafios de cena são acompanhados pela experimentação e pela reflexão coletiva sobre aquilo que foi realizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os textos analisados apontam que os jogos teatrais podem ser usados para estudar os conhecimentos do teatro nas aulas de Arte. Nas propostas discutidas por Spolin (2007, 2019) e Koudela (1984), os participantes precisam lidar com as regras e encontrar soluções para os problemas apresentados no jogo. Nesse processo, trabalham com o corpo e o espaço, ao mesmo tempo que observam e respondem às ações dos colegas. Essa leitura se aproxima de Japiassu (2008), ao reconhecer que a criação e a compreensão das cenas fazem parte do que se ensina em teatro.

A relação dessas atividades com a aprendizagem significativa depende de como o professor organiza a proposta e considera o que os alunos já sabem. Ao aproximar Spolin e

ISSN: 2358-8829

Koudela de Ausubel (2003), compreende-se que o jogo precisa oferecer condições para relacionar conhecimentos anteriores a um novo conteúdo. Essa aproximação também exige considerar a disposição do estudante para estabelecer essas relações, conforme discutido por Ausubel. O interesse ou a participação na atividade, por si só, não permite afirmar que houve aprendizagem significativa.

O jogo do cabo de guerra imaginário permite examinar essa relação de maneira mais concreta. Tomando como referência Spolin (2019), a proposta pode ser organizada com dois grupos que puxam uma corda imaginária. O foco está em manter essa corda no espaço, de modo que a ligação entre os jogadores possa ser percebida. A posição das mãos e a resistência mostrada pelo corpo ajudam a construir a presença do objeto. Para estudar esses elementos, os participantes precisam ajustar seus movimentos aos dos colegas.

Nesse exemplo, o professor pode investigar o que os estudantes já conhecem sobre o cabo de guerra ou outras situações em que puxam, seguram e fazem força. Essas referências oferecem um ponto de partida para discutir como o corpo mostra o peso e a resistência de um objeto imaginário. A aproximação com Ausubel (2003) está na possibilidade de relacionar esses conhecimentos à compreensão de um problema cênico. Essa relação precisa ser trabalhada com a turma e acompanhada ao longo da proposta.

Durante o jogo, a instrução permite ao professor chamar a atenção para o foco, como propõe Spolin (2019). Ele pode pedir, por exemplo, que os alunos percebam a resistência da corda e observem as mãos dos colegas. São orientações que ajudam a retomar o problema enquanto a atividade acontece. As soluções para manter o objeto presente no espaço são experimentadas pelos próprios jogadores.

Na avaliação, a conversa pode partir do que os jogadores e os observadores perceberam. O professor pode perguntar se a corda permaneceu no espaço e quais ações ajudaram a mostrar sua presença. A turma também pode discutir os momentos em que os movimentos deixaram de acompanhar a resistência criada pelo outro grupo. Retomar essas questões ajuda a examinar as escolhas feitas e a pensar em outras tentativas. O foco oferece, assim, uma referência para conversar sobre a cena, conforme a avaliação discutida por Spolin (2019).

O exemplo mostra que a atuação do professor acompanha tanto a preparação da atividade quanto a conversa sobre o que foi feito. A análise das ações dos jogadores oferece um caminho para discutir conhecimentos da linguagem teatral e suas relações com o que a turma já conhece. Esse diálogo entre os autores aponta possibilidades para o trabalho com teatro no Ensino Médio, que precisam ser examinadas no contato com estudantes para compreender como a aprendizagem acontece em cada situação.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu discutir como os jogos teatrais podem contribuir para a aprendizagem significativa nas aulas de Arte do Ensino Médio. As leituras indicam que essa contribuição está relacionada ao ensino dos conhecimentos teatrais, à consideração dos conhecimentos prévios e ao acompanhamento do professor. Criar uma cena, observar os colegas e conversar sobre as escolhas do grupo são momentos em que o estudante pode estudar e compreender o que faz.

Na análise do cabo de guerra imaginário, foi possível discutir como o foco, a instrução e a avaliação orientam a construção de uma corda imaginária. O exemplo também ajudou a pensar na relação entre o que os alunos já conhecem e os conhecimentos da cena. Nesse sentido, os jogos merecem espaço no planejamento das aulas de Arte como propostas de estudo e criação teatral.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o trabalho não avaliou a aprendizagem de uma turma. As relações apresentadas foram construídas a partir dos autores e do exemplo analisado. Como continuidade, pesquisas com turmas do Ensino Médio podem acompanhar as falas dos estudantes, suas escolhas nas cenas e as mudanças entre uma tentativa e outra. Esse acompanhamento permitiria investigar as contribuições e os limites da proposta na aprendizagem dos conhecimentos teatrais.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Aprendizagem significativa; Arte.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural**. São Paulo: UNESP, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

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

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

ISSN: 2358-8829

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 63-82.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.