



## **Por uma Educação Extracotidiana: propostas para a formação integral dos indivíduos a partir da experimentação artística**

Daniel Rodas Ramalho<sup>1</sup>

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Agnes Stolet Correia<sup>2</sup>

**RESUMO:** Objetivamos refletir acerca do papel da Arte na formação integral dos indivíduos de modo a propor caminhos que possibilitem a integração entre teoria e prática no meio educacional. Justificamos nossa proposta por considerar que os processos de aprendizagem teatral contribuem para a formação humana integral, e buscamos responder à seguinte indagação: como promover esta formação libertadora, a partir da Arte? Inicialmente, discorreremos acerca do conceito de Aprendizagem e das diferentes Tendências Pedagógicas, com base em Barba (1995), Libâneo (1990) e Holanda (2004). Desdobramos nossa reflexão estabelecendo um diálogo entre Arte e Educação, entrelaçando o conceito de professor-mediador proposto por Vygotsky com a concepção de mestre-guru do teatro oriental, apresentado por Barba (1995). Relacionamos o conceito de Extracotidiano (conforme Barba) à ideia de educação libertadora; e por fim, apresentamos uma série de Experimentos Poéticos – propostas de intervenção criativa no meio educacional – com o objetivo de desenvolver as potencialidades criativas e contribuir para metodologias que sejam facilitadoras de uma formação integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Educação. Teatro. Barba.

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras Português – Campus VI - Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – 58500000 – Monteiro – Paraíba – Brasil. E-mail: drodas917@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do curso de Letras-Espanhol – Campus VI – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – 58500000 – Monteiro – Paraíba – Brasil. E-mail: cristianeagnesc@gmail.com

## **Introdução**

O presente artigo tem como objeto refletir acerca do papel da Arte como meio de formação integral dos indivíduos – a partir de uma perspectiva pedagógica – de modo a apresentar caminhos que possibilitem uma maior coesão entre teoria e prática dentro do campo da Educação.

Sendo assim, pretende-se elencar discussões que solucionem às seguintes indagações: como promover uma formação integral dos indivíduos, desenvolvendo suas competências intelectuais, corporais, espirituais e afetivas, tendo a Arte como meio de intervenção? Como desenvolver uma educação libertadora, reflexiva e revolucionária, capaz de incitar os indivíduos a aflorarem suas potencialidades criativas? E quais caminhos podem ser utilizados para aliar o ensino teórico de Arte com a prática artística dentro e fora de sala de aula?

Para tanto, a princípio, discorreremos acerca do conceito de Aprendizagem; suas origens etimológicas; sua onipresença na Arte e na Educação; e levantamos algumas questões acerca de sua essência como transmissão/construção/compartilhamento do conhecimento, questões essas que servirão de norte para reflexões posteriores. A seguir, apresentamos algumas das principais Tendências Pedagógicas que nortearam a Educação brasileira nos últimos séculos, discutindo as orientações e objetivos que distinguem uma educação tradicionalista – centrada na ideia de um ensino conservador, repetitivo e controlador – e uma Educação Humanista, pautada nos valores éticos e no constante diálogo de ideias. Na formulação desses conceitos, partimos das considerações teóricas de Queiroz e Moita (2008) e do pensamento educacional de Paulo Freire (2018), na defesa de um modelo de educação que priorize o pensamento crítico e o debate. Em seguida, desdobramos nossa reflexão estabelecendo um diálogo entre Arte e Educação, entrelaçando o conceito de professor-mediador proposto por Vygotsky com a concepção de mestre-guru do teatro oriental, apresentado por Eugenio Barba (1995) sob a ótica da Antropologia Teatral. Dessa forma, buscamos demonstrar os pontos de intersecção presentes no pensamento dos dois autores, refletindo acerca de suas implicações no processo de formação de professores. Em seguida, pensando no papel do professor como guru-mediador do processo educacional, propomos a ideia de uma Educação Extracotidiana – partindo do conceito de Extracotidiano desenvolvido por Barba – a partir da qual se buscará um ensino que leve os indivíduos a agir e pensar

para além do óbvio, instigando-os à criatividade e à transformação, de modo a aliar o ensino de Arte à prática.

Por fim, apresentamos propostas de ações interventivas no campo artístico; aqui chamados de Experimentos Poéticos – com o objetivo de propor alguns exercícios criativos que possibilitem a prática artística tanto dentro quanto fora da sala de aula; partindo do pressuposto de que a Arte – direito inalienável de todos os indivíduos – é um dos instrumentos fundamentais da formação humana.

### **O conceito de Aprendizagem**

A etimologia do verbo *aprender* indica que sua origem se encontra no latim, a partir da junção entre a partícula *ad* no sentido de “junto” e o termo *prehendere* no sentido de “reter na memória”, de “levar para junto de si”<sup>3</sup>. Aprender seria, portanto, o ato de adquirir, de internalizar, de trazer para junto de si uma lição, uma nova perspectiva acerca da realidade. (HOLANDA, 2004, p. 61). Mas será essa definição suficiente? Será que aprender não envolve outras ações além de “adquirir” e “internalizar”? Ou será que poderíamos entender o termo “internalizar” não como uma assimilação passiva de ideias, mas como uma busca interna do próprio indivíduo impulsionada pela educação, tal como na perspectiva de autonomia defendida por Freire (2018)? São questões a serem refletidas.

Presente tanto na Arte quanto na Educação, o ato de aprender é essencial para a constituição plena dos indivíduos, pois promove não apenas o acúmulo de conhecimento ou de experiências, mas possibilita, quando dotada de efetiva dedicação por parte de quem ensina e de quem aprende – sejam eles professores ou alunos – a própria libertação (BARBA, 1995, p. 30).

Portanto, tanto a Arte quanto a Educação estão entrelaçadas pela aprendizagem, pela possibilidade de ensinar, de transmitir e dialogar através das ideias e ações. Ambos os campos possuem metodologias próprias de aprendizagem, construídas a partir de suas necessidades e características específicas; mas que, quando postas em ponto de diálogo, podem contribuir para o enriquecimento de ambas. Diante disso, percebe-se a existência de uma intersecção entre a educação artística e a educação pedagógica – se

---

<sup>3</sup> Fonte: Origem da Palavra – Verbo Aprender. Disponível in: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/aprender/>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

assim pudermos nomeá-las – perante a necessidade de aprender. Mas aprender o quê? A pensar? A sentir? A criar? A assimilar ideias e reproduzi-las? A viver?

Talvez tão – ou mais – importante quanto *o quê* aprender é *como* aprender; o que implica diretamente em *como* ensinar. Como aprender? Como ensinar? Quais caminhos, quais perspectivas podem ser adotadas quando o objetivo é formar seres humanos, dotados de consciência, empatia e criticidade? Se o objetivo da educação é, como diz Paulo Freire (2018), conscientizar os indivíduos, promover a libertação, quais caminhos podemos adotar? É acerca dessa questão que discorreremos a seguir.

### **Educação Tradicional x Educação Humanista: um embate de perspectivas**

Os estudiosos das tendências pedagógicas, a exemplo de Queiroz e Moita (2008), dividem os modelos educacionais vigentes em duas macrotendências: uma liberal e outra progressista. A macrotendência liberal, partindo do pressuposto de que educação deve contribuir para a manutenção dos espaços de poder vigente e do sistema produtivo capitalista (LIBÂNEO, 1990), subdivide-se em duas tendências: a liberal tradicional e a liberal renovada. A primeira, predominante no sistema educacional brasileiro desde os primórdios da colonização, traduz a ideia de uma educação rígida, acrítica e inflexível, centrada na figura incontestável e absoluta do professor. Esse modelo; ainda enraizado em muitas escolas nos dias atuais; preza pela memorização e por uma educação clássica, intelectualizada e livresca, sem possibilitar ao aluno experiências de diálogo e reflexão, cerceando sua autonomia. A segunda tendência (liberal renovada), surgida na década de 1930, busca reformar o modelo liberal tradicional, tirando a centralidade absoluta do professor e incentivando possibilidades de diálogo; entendendo o conhecimento como algo a ser construído, inacabado; e levando os alunos a desenvolverem a curiosidade e a criatividade, sendo o professor o condutor desse processo. Entretanto, afirmam Queiroz e Moita (2008), apesar do evidente avanço em relação à tendência liberal tradicional, a tendência renovada não consegue ainda oferecer um caminho de verdadeira ruptura dos modelos engessados da educação clássica, pois continua a enxergar a educação como um privilégio do poder dominante, excluindo as classes menos favorecidas. Além disso, distorções posteriores desse modelo acabaram por infundir a ideia errônea de que o professor deve abrir mão do trabalho planejado, deixando o aluno sem um caminho norteador para o seu processo de aprendizagem (QUEIROZ E MOITA, 2008, p. 6).

Já a macrotendência progressista – que, tal como a anterior, engloba uma gama variável de tendências – se propõe a romper com uma série de perspectivas das

tendências liberais tradicionais; rechaçando a ideia de centralidade absoluta do professor, rompendo com o modelo de aprendizagem repetitiva / livresca e, acima de tudo, promovendo a formação autônoma, crítica e consciente dos indivíduos. (QUEIROZ E MOITA, 2008, p. 12). Libâneo (1990) subdivide essa macrotendência em outras três tendências distintas, mas semelhantes em suas propostas principais: a Tendência Progressista Libertadora, a Tendência Progressista Libertária e a Tendência Crítico-Social dos Conteúdos. Nesta pesquisa, nos debruçaremos mais especificamente sobre a Tendência Progressista Libertadora, por acreditarmos que esta, por apresentar mais explicitamente o objetivo de desenvolver uma educação questionadora e crítica ao sistema capitalista, se adequa melhor ao diálogo com os autores que discorreremos mais à frente.

Acerca dessa tendência – Progressista Libertadora – é possível afirmar que se propõe a construir uma pedagogia da libertação, ou seja, uma pedagogia de ruptura com toda forma de opressão e autoritarismo. Fundamentada, no Brasil, pelas ideias do grande educador Paulo Freire<sup>4</sup> (2018), seu objetivo é incitar nos alunos a criticidade e a ação social, através da discussão e do diálogo acerca dos problemas da realidade. Sendo uma educação voltada para a libertação dos oprimidos – e também dos opressores – essa tendência assume desde o princípio uma proposta de intervenção política, no sentido de defesa absoluta da ética e dos valores humanos, através da construção consciente e crítica do conhecimento. Na educação libertadora, construída a partir da perspectiva do oprimido, rompe-se com o modelo tradicional do professor como a única figura detentora do saber; seu objetivo já não é “depositar” o conhecimento na mente dos alunos (FREIRE, 2018, p.86), mas, assim como o mestre oriental que guia o discípulo pelos caminhos da arte, provocar os alunos e auxiliá-los na construção de seu próprio caminho, de sua própria vida.

### **Eugenio Barba e a Antropologia Teatral: lições para a educação no dias atuais**

---

<sup>4</sup> Paulo Freire (1921-1997) – Educador e filósofo. Notável pensador da educação e autor; Patrono da Educação Brasileira. Desenvolveu a Pedagogia do Oprimido, a partir da qual defende uma prática pedagógica crítica e libertadora, na luta contra a opressão e o autoritarismo (FREIRE, 2018).

Em sua obra *A Arte Secreta do Ator* (1995) o grande diretor italiano Eugenio Barba<sup>5</sup> busca descrever uma série de “indicações úteis” para o trabalho do ator no Teatro, estabelecendo múltiplos diálogos com formas codificadas e não codificadas de representação cênica do Ocidente e do Oriente. Partindo da perspectiva da Antropologia Teatral – campo de estudos desenvolvido por Barba cujo objetivo é, segundo o próprio, “estudar o comportamento sociocultural e fisiológico do ser humano numa situação de representação” (BARBA, 1995, p. 8) – o autor elenca algumas lições aprendidas ao longo de décadas de trabalho e dedicação à Arte Teatral, sempre trazendo perspectivas que mesclam diferentes influências culturais, na busca por “princípios comuns” que ajudem a orientar o ator no seu processo como artista e ser humano. Dentre esses “princípios comuns” – assim chamados por se fazerem presentes em diferentes épocas e culturas ao redor do globo – estão o equilíbrio, a anatomia, o uso do corpo como força expressiva, a presença cênica do ator e, claro, a Aprendizagem.

Assim como na Educação, na Arte o processo de Aprendizagem é essencial para a formação do sujeito. É através da Aprendizagem que as técnicas e conhecimentos já existentes são aprendidos, assimilados, expandidos e, quando necessário, rompidos; no processo de constante crescimento e aperfeiçoamento do ator/aluno. Barba (1995) afirma desde o início de *Arte Secreta do Ator* que um dos principais problemas enfrentados pelos atores ocidentais – a despeito de ser aparentemente um benefício – é a ausência de regras e preceitos que codifiquem determinados estilos de representação. Se, por um lado, a ausência de regras fechadas possibilita uma pretensa “liberdade artística”, por outro, essa mesma ausência dificulta o próprio processo criativo, pois deixa o ator numa situação de completa arbitrariedade, sem que haja um caminho pelo qual possa seguir e iniciar sua aprendizagem. (BARBA, 1995, p. 8).

Para solucionar esse dilema, Barba (1995) traz algumas lições imprescindíveis do Teatro Oriental, onde as artes cênicas tradicionais – a exemplo do Teatro Nô<sup>6</sup> no Japão e do Kathakali<sup>7</sup> na Índia – são pautadas por regras de representação fechadas, que

---

<sup>5</sup> Eugenio Barba (1936) – Um dos maiores diretores do teatro mundial. Teatrólogo e diretor da companhia Odin Teatret, desenvolveu a Antropologia Teatral, que estuda “o comportamento sociocultural e fisiológico do ser humano numa situação de representação” (BARBA, 1995).

<sup>6</sup> Teatro Nô: Forma clássica do teatro japonês surgida no século XIV. Combina música, canto, pantomima e ações corporais. (BARBA, 1995)

<sup>7</sup> Kathakali: Dança teatral tradicional do sul da Índia. Prioriza movimentos leves, com uso marcado dos olhos e dos pés. (BARBA, 1995)

orientam o trabalho do ator-dançarino durante o seu processo artístico. Dentre os exemplos apresentados por Barba, um dos mais instigantes é o do guru, o mestre tradicional na cultura hindu. A figura do guru, presente na tradição artística e religiosa da Índia há milênios, representa acima de tudo a essência do sábio, do mestre, daquele que guia o discípulo pelos caminhos da vida. A própria etimologia da palavra guru (do sânscrito gu- “sombras”, ru- “aquele que dispersa” = guru “aquele que dispersa as sombras”) indica o papel do mestre tradicional nessa cultura: o guru é aquele que dissipa as sombras, que abre caminhos, que oferece ao discípulo o horizonte límpido em direção à luz (BARBA, 1995, p. 30). Mais do que um professor, o guru representa uma espécie de segundo pai, de sábio experiente que disponibiliza seus conhecimentos e experiências aos discípulos, e por isso é imensamente reverenciado por eles. Barba (1995) exemplifica o papel de segundo pai do guru através de uma prática tradicional chamada guru-kula “aprender na casa do guru”. Por essa tradição, o discípulo tem a oportunidade de viver, durante alguns meses, na casa do próprio mestre, onde convive com sua família e aprende diariamente as lições necessárias para seu processo. Durante esse período, o discípulo, além dos momentos de aprendizagem direta, também trabalha para o guru exercendo atividades corriqueiras de manutenção da casa, como lavar, passar, cozinhar, etc. Essas atividades se dão não apenas com o objetivo de agradar o mestre e de “pagar” pela aprendizagem, mas serve também como um meio de desenvolver nos discípulos o senso de humildade e dedicação absoluta naquilo que faz (BARBA, 1995, p. 31).

Barba (1995) ainda destaca que o processo de aprendizagem guru-discípulo se dava dentro de uma disciplina rígida: o discípulo deve obedecer indiscriminadamente às indicações do mestre, fazendo o que for necessário para que os objetivos sejam alcançados. Apesar de a mencionada rigidez parecer, aos olhos ocidentais, uma forma de cerceamento, para o aluno oriental é justamente o contrário: é dentro dessa disciplina que se inicia o processo de libertação. Diferente do que ocorre no Ocidente, onde a disciplina escolar tradicional serviu durante séculos como um meio de controlar e aprisionar as mentes e os corpos dos alunos, a rigidez na aprendizagem oriental tem o objetivo não de tolher as capacidades dos discípulos, mas potencializá-las, oferecendo um caminho seguro a ser seguido sob a orientação de um mestre experiente. Sendo assim, as regras e a disciplina surgem como um limite necessário ao aprimoramento. A eficácia desse sistema distinto de disciplina – que oferece caminhos ao invés de tolhê-los – se faz evidente na formação integral que oferece aos alunos e no sentimento de

gratidão e reverência que estes guardam por seu guru durante toda a vida. (BARBA, 1995, p. 32).

Aplicado ao contexto ocidental – e, sobretudo às necessidades da educação brasileira – a figura do guru, o “dissipador das trevas”, se aproxima em vários aspectos de ideia de professor mediador. O conceito de mediação, proposto pelo psicólogo russo Vygotsky<sup>8</sup>, parte do pressuposto de que existem três zonas de desenvolvimento da aprendizagem: uma zona de desenvolvimento real, que corresponde àquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, sem auxílio de outro; uma zona de desenvolvimento ideal, que indica aquilo que o indivíduo potencialmente pode fazer, mas ainda não o consegue; e uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste no conjunto de habilidades que o indivíduo já consegue fazer, mas necessita “da orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1988, p. 97). Em outras palavras, é na zona de desenvolvimento proximal que o indivíduo encontra-se na fase de descoberta de suas potencialidades, mas necessita de um mestre que lhe oriente, que lhe dite regras e estabeleça caminhos a serem percorridos. E esse mestre, esse guru responsável por mediar as habilidades atuais com as potencialidades integrais, é justamente o professor. O professor é o guru-mediador, aquele que auxilia o aluno e o provoca, para que assim possa desenvolver plenamente seu potencial.

Diante disso, depreende-se que as contribuições de Barba para a educação dizem respeito tanto ao papel do professor quanto ao tipo de aprendizagem que se busca. Afinal, mais do que desenvolver técnicas ou habilidades intelectuais / físicas, o ato de educar é também um meio de “aprender a aprender”; o professor aprender com o aluno e o aluno com o professor. Aprender é saber ouvir e respeitar o outro; seus limites, seus processos; buscando o melhor caminho para que os objetivos sejam atingidos e a aprendizagem frutifique. Tais caminhos, construídos a partir da experiência e da relação dialógica professor-aluno, devem promover uma educação que não se restrinja apenas à teoria, mas desenvolva a prática, a experimentação, a exploração de novos horizontes criativos. Uma educação que, criando a partir do novo, rompa com os padrões da educação “cotidiana” – tradicional e normalizadora – desenvolvendo as potencialidades dos indivíduos em direção ao diverso, ao múltiplo, ao extracotidiano.

---

<sup>8</sup> Lev Vygotsky (1896-1934): Psicólogo russo. Propôs a Psicologia cultural-histórica, tendo sido pioneiro nos estudos acerca das interações sociais das crianças. (VYGOTSKY, 1988)



## **Educação Extracotidiana: uma aprendizagem pela experimentação**

Um dos conceitos mais importantes propostos por Barba em sua obra é o de Extracotidiano. Para ele, o trabalho do ator se difere das ações cotidianas por utilizar “técnicas que não respeitam os condicionamentos habituais do corpo” (BARBA, 1995, p. 9), ou seja, que diferem de um comportamento padrão, tido como “normal”. Esse comportamento extracotidiano – expresso no termo hindu *natyadharmi* “comportamento da dança” – se baseia na ação de empregar o máximo de energia nas mínimas ações. Exemplo: para mexer um dedo ou arregalar um olho, o ator chega a utilizar uma quantidade de energia equivalente ao de empurrar um caminhão – tudo dentro de uma experimentação cênica. Dessa forma, as ações extracotidianas, mais do que fugir do padrão comum, exigem do ator total concentração, entrega e dedicação absoluta naquilo que faz.

Trazendo essa lição para a educação ocidental, fazemos a seguinte indagação: quantas ações extracotidianas – fora do padrão e com dedicação absoluta do professor e do aluno – vemos em nossas salas de aula? Quantos educadores se propõem a fugir – na prática – dos modelos tradicionais, repetitivos e livrescos? Quantos professores instigam os alunos a pensar para além do simbólico, das palavras e da lógica racional, e pensar através do sensível? Sendo otimistas; pouquíssimos.

Portanto, o que queremos através de uma Educação Extracotidiana é a busca por um modelo educacional menos engessado, mais humano e mais ético, que saiba despertar e desenvolver nos alunos aquilo que eles possuem de melhor. E é tendo em vista essa perspectiva pedagógica que propomos alguns experimentos de intervenção criativa a serem desenvolvidos dentro ou fora da sala de aula, conforme apresentaremos a seguir.

## **Experimentos Poéticos: propostas para a prática artística em sala de aula<sup>9</sup>**

### **Experimento 1:**

#### **Jogo dos Contrários**

---

<sup>9</sup> Os presentes Experimentos foram construídos tendo como base as leituras do referencial teórico e as experiências práticas da Oficina de Teatro da UEPB Campus VI – Monteiro-PB; coordenada pela prof. Dra. Cristiane Agnes Stolet Correia; da qual sou aluno desde 2017. Os Experimentos são direcionados a alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas podem ser desenvolvidos em outros espaços e para outros públicos. É interessante que antes do início das atividades – que podem ser incluídas no período de 1 aula cada – sejam feitos alongamentos corporais com os alunos, para que não haja risco de lesões e/ou desconfortos durante o processo.

**Objetivo:** Trabalhar nos indivíduos movimentos e ações extracotidianas; desenvolvendo a consciência corporal, de modo a romper com o engessamento das ações do dia a dia, levando-os a descobrir novas potencialidades criativas.

**Materiais:** Um local com espaço livre (sala de aula, pátio, etc.), relativamente calmo e silencioso, que permita aos alunos se movimentar livremente, com total concentração em suas ações.

**Metodologia:** Diálogo com instruções; livre expressão criativa.

**Passo 1** – Caminhar pelo espaço. O professor deve orientar os alunos a tentarem caminhar com o máximo de naturalidade, tal como fazem todos os dias. Devem caminhar todos ao mesmo tempo, sem interagirem, dentro do espaço; ocupando-o. Instruções aos alunos: Como é minha caminhada de casa até a escola? Ou até a padaria da esquina? Ando rápido? Devagar? Olho em frente ou para os lados? Balanço os braços? Como é a minha respiração? Suave ou ofegante? Que pensamentos vêm à cabeça quando caminho? Ou não me vem nenhum em específico? Prestar atenção nos mínimos detalhes até criar uma perspectiva mais próxima da realidade.

**Passo 2** – Formada a imagem da caminhada cotidiana, experimentar agora a extracotidiana, o contrário daquilo que faço naturalmente. Se minha caminhada é rápida, agora andarei devagar. Se olho para os lados, agora olharei para frente. Se penso em coisas tristes, pensarei em coisas alegres, etc. O objetivo é fazer aquilo que se acredita ser o contrário do que faz no dia a dia.

**Passo 3** – Continuando a caminhada extracotidiana, agora vou exagerá-la. Ao invés de apenas fazer o contrário, vou fazer o não usual, o inesperado. Ao invés de andar rápido ou devagar, posso ficar parado e movimentar apenas os olhos e a língua, por exemplo. Posso andar com as pernas tortas, posso andar de gatinhas. Posso não apenas “pensar” coisas “estranhas”, mas também fazê-las – claro, respeitando os limites do próprio corpo e o espaço do outro. Posso gritar, correr, fazer múltiplos sons. Posso despir parte das minhas roupas, dar piruetas, etc. O professor deve conduzir os alunos a se expressarem com o máximo de liberdade, acompanhando o processo de perto e interferindo apenas quando necessário.

Finalizando o exercício, todos devem anotar as impressões que sentiram individualmente na experimentação e, caso queiram, comentar com o restante do grupo.

## **Experimento 2:**

### **Jogo dos Sentidos**

**Objetivo:** Trabalhar nos indivíduos os sentidos pouco notados no dia a dia, como o tato, o olfato e o paladar, de modo a descobrir diferentes sensações.

**Materiais:** Local com espaço livre, relativamente calmo, que permita a movimentação; vendas para os olhos (opcional), frutas e líquidos de diferentes sabores, perfumes e incensos com diversos cheiros.

**Método:** Diálogo com instruções; livre expressão criativa.

**Passo 1** – Orientar os alunos a ficarem de olhos fechados; pode ser utilizada uma venda, mas é interessante que os alunos não necessitem dela, buscando manter os olhos fechados por vontade e consciência própria. Os alunos devem caminhar pelo espaço, de olhos fechados e descalços – com o professor, e se necessário mais um auxiliar, de fora da sala, tomando cuidado para que não esbarrem uns nos outros. Instruções aos alunos: vocês estão de olhos fechados. Esqueçam-se da visão, usem os seus outros sentidos. Vocês estão descalços: tentem sentir com os pés o chão onde pisam; se é áspero, se é liso; se é quente, se é frio. Tentem sentir a energia que flui desse chão, da terra. Sintam com os pés. Se quiserem, deitem-se, toquem com as mãos e com o restante do corpo. A seguir, sintam quem está ao seu lado. Sem forçar, ainda de olhos fechados, busquem tocar seu colega. Encontrem apenas um: juntem-se ao seu colega. Tentem descobrir, apenas de olhos fechados, quem é o seu colega. Os dois ao mesmo tempo. Usem o tato. Sintam a textura, as formas do rosto, das mãos. Mas não verbalizem. Em seguida, sentem-se juntos em um lugar à parte, ainda de olhos fechados.

**Passo 2** – Com as duplas formadas, todos de olhos fechados, o professor trará uma fruta, um líquido ou outro alimento para cada dupla. Ambos devem experimentar e tentar descobrir, através do paladar, qual alimento é. Conheço esse alimento? Qual é o gosto? É doce? É salgado? Amargo? É ácido ou suave? Qual a sensação de ingeri-lo? Gosto do que estou comendo? Sim ou não? Por quê? A seguir, o professor deve introduzir novos cheiros no ambiente, com a ajuda de perfumes e incensos. Aos alunos: quais cheiros estão sentindo? Conseguem identificar? Conhecem? Que sensações esses cheiros despertam em vocês? Alguma lembrança? Alguma imagem? Sintam o cheiro e deixem fluir por seu corpo. Conforme as sensações lhe vêm, comecem uma sequência de gestos com sua dupla. Pode ser uma dança, um movimento de mãos. Voltem a sentir as mãos e o rosto do seu colega, agora junto com as sensações dos cheiros e o gosto da comida. Que sentimentos vêm? O que estou sentindo?

Finalizando o processo, os alunos devem finalmente abrir os olhos e descobrir quem é a sua dupla; qual a comida que experimentou e qual o cheiro que sentiu. Perguntas aos

alunos: consegui identificar a minha dupla só pelo tato? E a comida? E o cheiro? Por essa experiência, posso dizer que meus outros sentidos, além da visão, são apurados? Se não, como trabalhá-los melhor no dia a dia? Discutir essas questões livremente com os alunos.

### **Experimento 3:**

#### **Jogo dos Eus**

**Objetivo:** Trabalhar nos alunos a descoberta de novos eus, de aspectos desconhecidos de sua personalidade, através da construção de personagens.

**Materiais:** Local com espaço livre, calmo, que permita movimentação; objetos/acessórios pessoais dos alunos.

**Método:** Diálogo com instruções; livre expressão criativa.

**Passo 1** – Os alunos devem trazer um acessório e/ou objeto pessoal de sua preferência, que possa ser vestido e/ou usado, e que não se quebre facilmente. Os objetos devem ser colocados todos juntos, no centro do espaço. A seguir, o professor deve orientar os alunos a caminharem pelo espaço livremente, em volta dos objetos. Aos alunos: estou observando esses objetos. Qual deles mais me chama atenção? Não precisa ser o meu objeto, pode ser outro. Observe aquele que realmente mais o atrai, que parece lhe dizer algo. Qual é esse objeto? Deixe que ele o escolha, sinta sua conexão com ele. Sem pressa. Sentindo que esse objeto está conectado a você, pegue-o. Sinta o objeto. A textura, a forma, o tamanho. Coloque esse objeto no seu corpo, comece uma interação com esse objeto. Ele é mais que um acessório: é uma extensão de você. Vista esse acessório e sinta-o no seu corpo. Pense: quem eu sou quando uso esse objeto? Que personagem eu me transformo quando o toco? Sou uma pessoa alegre, triste, obsessiva? Sou homem, sou mulher, sou ambos? Ou nenhum dos dois? Sou um bicho? Um guerreiro? Uma criança? Uma mãe? Tente descobrir quem você é ao tocá-lo; qual eu interior é despertado por esse objeto. Descubra esse personagem. Sua forma de andar. É lenta? Devagar? Torta? Tenho o uso de todos os membros? Me falta um deles? Sou uma pessoa extrovertida ou introvertida? Falo muito? Não falo? Gosto de rir? Como é a minha fala? Como é o meu olhar? Sou cego? Gosto de brincar? Construa o seu personagem.

**Passo 2** – Quando cada aluno estiver com o seu personagem mais ou menos definido, o professor deve orientar os alunos a, se quiserem, interagirem com o personagem do colega. Não precisa ser uma interação “realista”. Os personagens e suas ações não precisam ser “cópias” da realidade; devem ser os mais originais possíveis. Aos alunos:

posso construir uma relação com o personagem do colega. Uma relação de qualquer tipo. Podemos ser irmãos, podemos ser amigos; companheiros ou inimigos. Pessoas estranhas que se esbarraram. Podemos estar tentando descobrir um ao outro. Sem planejar: não vou verbalizar agora, vou usar apenas os gestos do meu personagem para dialogar com meu colega; sem combinar previamente. Vou interagir com ele da forma mais livre possível, até que se forme uma relação. Se a relação não der certo, não vou forçar: parto para outro colega. Podem se formar duplas e/ou trios. Aos poucos, os grupos podem ir interagindo uns com os outros, formando uma cena coletiva. A cena se desenvolve. Por fim, todos param numa imagem estática.

Finalizando o processo, os alunos observam o resultado da ação. A seguir, finalizam discutindo sobre o que sentiram durante o experimento; que personagens eram, se o seu personagem se alterou ao longo do processo, etc. Por fim, avaliar se a experiência foi positiva ou negativa e se conseguiram, através dela, despertar outros “eus”.

### **Considerações Finais**

No caminho percorrido até aqui, buscamos refletir acerca do papel da Arte na formação integral das individualidades, traçando possibilidades que aliassem as lições do trabalho teatral à pedagogia, de modo a contribuir com a junção entre a teoria e a prática em sala de aula.

De início, discutimos acerca do conceito de Aprendizagem; suas nuances e as diferentes Tendências Pedagógicas que norteiam o processo pedagógico, tendo como aporte teórico as considerações de Barba (1995), Libâneo (1990) e Holanda (2004). Em seguida, expandimos nossa reflexão estabelecendo um diálogo entre o conceito de professor-mediador proposto por Vygotsky (1988) e a concepção do mestre-guru presente no teatro oriental, conforme a definição apresentada por Barba. A seguir, relacionamos o conceito de Extracotidiano definido pela Antropologia Teatral de Eugenio Barba (1995) com a concepção de uma educação libertadora, pautada no desenvolvimento das potencialidades criativas dos alunos.

Por fim, através dos Experimentos Poéticos, apresentamos três propostas de jogos que aliam os conceitos teóricos discutidos com a prática em sala de aula; passíveis de serem realizados tanto no ambiente escolar quanto em contextos afins. Em cada um dos Experimentos Poéticos estão presentes as concepções de professor-guru-mediador – o professor não interfere mais do que o necessário nas ações dos alunos, buscando guiá-los e orientá-los a partir de suas próprias potencialidades; a ideia da disciplina como

elemento organizador, definindo regras que facilitam o trabalho dos alunos; e claro, a livre expressão criativa, despertando os sentimentos e a iniciativa prática dos alunos, de modo a contribuir com o processo formativo integral do aluno: unir corpo, mente e espírito.

Sendo assim, acreditamos que os resultados obtidos nessa pesquisa podem contribuir para um melhor direcionamento do trabalho pedagógico em sala de aula; unindo a teoria à prática, trazendo novas possibilidades de trabalho com os alunos e, acima de tudo, oferecendo caminhos para a formação humana de todos os indivíduos.

### **Referências Bibliográficas**

BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Tradução: Luís Otávio Burnier (supervisão). São Paulo; Campinas: Hucitec/UNICAMP, 1995. p. 6-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

QUEIROZ, C. T. A. P. de.; MOITA, F. M. G. da S. C. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 5-60.