



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES/PROF-ARTES

**FABIANA CRUZ DE OLIVEIRA**

**O TEATRO NO ENSINO MÉDIO FORMAL:**  
desafios, perspectivas e participação

São Luís – MA  
2020

**FABIANA CRUZ DE OLIVEIRA**

**O TEATRO NO ENSINO MÉDIO FORMAL:**

desafios, perspectivas e participação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes-Capes da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

**Orientador:** Prof. Dr. Tácito Freire Borralho

São Luís – MA

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

OLIVEIRA, Fabiana cruz de.

O Teatro no Ensino Formal: : desafios, perspectivas e participação / Fabiana cruz de OLIVEIRA. - 2020.  
112 f.

Orientador(a): Tácito Freire Borralho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Ensino. 2. Participação. 3. Teatro. I. Borralho, Tácito Freire. II. Título.

**FABIANA CRUZ DE OLIVEIRA**

**O TEATRO NO ENSINO MÉDIO FORMAL:**

desafios, perspectivas e participação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes-Capes da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Tácito Freire Borralho**  
Orientador  
PROFARTES – UFMA

---

**Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho**  
PROFARTES – UFMA – MEMBRO INTERNO

---

**Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle**  
UFMA – MEMBRO EXTERNO

---

**Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo**  
UFMA – SUPLENTE

*A todos os professores e profissionais de  
teatro do estado do Maranhão.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que representa meu alento em todos os momentos difíceis.

Às amigas Elisene Castro Matos, Flávia Andressa e Keila Santana pelo apoio, incentivo e esclarecimentos desde o início do processo.

Às minhas gestoras pedagógicas Yeda de Sá Malta e Núbia Azevedo, pelo apoio e compreensão em todas as etapas deste processo.

À minha supervisora pedagógica Monice de Lys Santos Moreira, pelo seu companheirismo e generosidade

Ao Diretor-Geral, Tenente Coronel Pedro Augusto Lima Brandão, pelo apoio ao fazer artístico no Colégio Militar Tiradentes.

A todos os meus alunos do Colégio Militar Tiradentes, por toda dedicação e responsabilidade.

Agradeço imensamente ao meu mestre Tácito Freire Borralho, pela sua inteligência e competência, além de ser uma grande inspiração e exemplo como artista e professor.

*Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.*

Bertold Brecht

## RESUMO

A pesquisa busca, através da análise de atividades práticas, construir uma reflexão metodológica sobre a viabilidade de produção teatral com ampla participação de alunos em turmas de Ensino Médio regular, que seja referência enquanto estudo metodológico sobre o ensino do teatro. Ou seja, a partir de um plano de ação, discorrer sobre o percurso realizado, com intuito de poder apresentar novas possibilidades para um ensino de teatro integrador, englobando o maior número de elementos da linguagem, suscitando a integração de um número maior de participantes. O estudo – até aqui realizado – nasceu a partir do desejo de superar desafios da realidade cotidiana, os quais frequentemente incitaram reflexões sobre a necessidade de ampliar o acesso ao teatro, fora da condição de oficina prática. O extenso conteúdo do livro didático – focado em artes visuais ou polivalentes – e um sistema avaliativo direcionado para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares fizeram com que o tempo para a prática teatral seja praticamente inexistente. Além dessa limitação, barreiras em relação ao espaço para aulas práticas, desorganização da equipe pedagógica, tempo breve para ensaios e montagens de espetáculo, dificuldades metodológicas para vencer resistências dos alunos em relação ao exercício do teatro, todos estes fatores, fazem com que a realização de encenações, com maior primor técnico, seja uma realidade apenas para alunos de raras oficinas de teatro ofertadas nas escolas estaduais de Ensino Médio. O presente trabalho objetiva servir como instrumento de aprendizagem, por meio do qual o professor terá a possibilidade de conhecer um estudo em teatro que apresenta soluções para problemas comuns. Uma pesquisa centrada na descrição de um percurso metodológico que possa ensejar o professor a sair da imersão profunda no estudo teórico, e que isto não seja mais adotado como fuga para não aplicabilidade do teatro enquanto experiência prática.

**Palavras-chave:** Teatro. Ensino. Participação.

## ABSTRACT

The research seeks, through the analysis of practical activities, to build a methodological reflection on the feasibility of theatrical production with broad participation of students in regular high school classes and to be a reference as a methodological study on the teaching of theater. That is, based on an action plan, discuss the path taken, in order to present new possibilities for an integrative theater teaching, encompassing the largest number of language elements, leading to the integration of a larger number of participants. The study conducted so far, was born from the desire to overcome challenges of everyday reality, and which often prompted reflections on the need to expand access to the theater, outside the condition of practical workshop. The extensive content of the textbook, focused on visual or multipurpose arts, an evaluation system directed to Enem and others college entrance exams, makes the time for theatrical practice practically nonexistent, besides this limitation, barriers in relation to the space for practical classes, disorganization of the pedagogical team, short time for rehearsals and performance, methodological difficulties in overcoming students' resistance to the exercise of the theater, all these factors make the performance of staging, with greater technical expertise, a reality only for students from rare theater workshops offered at state high schools. The present work aims to serve as a learning instrument, where the teacher will have the possibility to know a study in theater that presents solutions to common problems. A research centered on the description of a methodological path that can lead the teacher to leave the theoretical study deep immersion, and that this is no longer adopted as an escape for the non-applicability of the theater as a practical experience.

**Keywords:** Theater. Teaching. Participation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Aula de jogos teatrais .....	38
<b>Figura 2</b> – Performance “Mídia e Alienação” – 1º ano A .....	51
<b>Figura 3</b> – Performance do 1º ano B .....	53
<b>Figura 4</b> – Performance do 1º ano C .....	54
<b>Figura 5</b> – Performance do 1º ano D – primeira parte.....	55
<b>Figura 6</b> – Performance do 1º ano D – final .....	55
<b>Figura 7</b> – Performance do 1º ano E.....	56
<b>Figura 8</b> – Performance do 1º ano F .....	57
<b>Figura 9</b> – Aula de jogos teatrais – 1º ano D.....	59
<b>Figura 10</b> – Peça “Auto da Barca do Inferno” I – 1º ano C.....	65
<b>Figura 11</b> – Peça “Auto da Barca do Inferno” II – 1º ano C .....	65
<b>Figura 12</b> – Peça “A Paz” I – 1º ano D.....	67
<b>Figura 13</b> – Peça “A Paz” II – 1º ano D .....	67
<b>Figura 14</b> – Peça “Édipo Rei” I – 1º ano E.....	69
<b>Figura 15</b> – Peça “Édipo Rei” II – 1º ano E .....	69
<b>Figura 16</b> – Peça “Antígona” I – 1º ano F .....	70
<b>Figura 17</b> – Peça “Antígona” II– 1º ano F.....	70
<b>Figura 18</b> – Cenário: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C.....	75
<b>Figura 19</b> – Cenário: “Édipo Rei” – 1º ano E.....	75
<b>Figura 20</b> – Figurino I: Coro da peça “Édipo Rei” – 1º ano E.....	76
<b>Figura 21</b> – Figurino II: Coro da peça “Édipo Rei” – 1º ano E.....	76
<b>Figura 22</b> – Figurino I: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C .....	78
<b>Figura 23</b> – Figurino II: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C.....	78
<b>Figura 24</b> – Maquiagem I: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C.....	79
<b>Figura 25</b> – Maquiagem II: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C.....	79
<b>Figura 26</b> – Maquiagem I: “Antígona” – 1º ano F .....	80
<b>Figura 27</b> – Maquiagem II: “Antígona” – 1º ano F .....	80
<b>Figura 28</b> – Iluminação I: “Antígona” – 1º ano F .....	81
<b>Figura 29</b> – Iluminação I: “Antígona” – 1º ano F .....	81
<b>Figura 30</b> – Iluminação I: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C .....	83
<b>Figura 31</b> – Iluminação II: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C.....	83

<b>Figura 32</b> – Teatro de sombra: Édipo encontra Jocasta morta .....	84
<b>Figura 33</b> – Teatro de sombra: Suicídio de Émon diante de seu pai .....	84
<b>Figura 34</b> – Aula prática com alunos do 1º ano C .....	89
<b>Figura 35</b> – Elenco e equipe técnica da peça “Antígona”, encenada pelo 1º ano F.....	96
<b>Figura 36</b> – Refletores e gelatinas para os experimentos de luz.....	101
<b>Figura 37</b> – Ensaio da cena com teatro de sombra – 1º ano F.....	101

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO NO ENSINO FORMAL: aspectos estruturais e socioculturais .....</b>	<b>17</b>
2.1 O Ensino de Teatro na Escola Militar .....	29
<b>3 A PRÁTICA TEATRAL EM TURMAS REGULARES: possibilidades criativas no contexto do Ensino Médio.....</b>	<b>36</b>
3.1 A performance enquanto possibilidade cênica para turmas regulares de Ensino Médio: política, ética e encenação .....	44
<b>4 ADAPTAÇÃO DE TEXTOS CLÁSSICOS .....</b>	<b>59</b>
4.1 A sonoplastia, a iluminação, a cenografia e a caracterização como dispositivos de conexão do aluno com as artes cênicas.....	71
<b>5 TERRITÓRIOS CONQUISTADOS: perspectivas sobre a prática face às exigências curriculares .....</b>	<b>86</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na jornada de luta pelo ensino da arte, durante estes quatorze anos de sala de aula, e, mesmo sendo professora de teatro, nem sempre essa área esteve presente na minha prática pessoal como docente, pois um sistema avaliativo focado no Enem e nos vestibulares fazia com que o tempo para a prática teatral fosse inexistente. Além dessa circunstância, houve também a abordagem polivalente do material didático adotado na escola pública.

Na busca por fazer teatro, também estiveram presentes as limitações em relação ao espaço para aulas práticas, desorganização da equipe de gestão pedagógica, tempo breve para ensaios e dificuldades metodológicas para vencer a resistência dos alunos em relação à prática teatral. Todos estes fatores trouxeram esta inquietação, esta vontade na busca por estruturar novas possibilidades metodológicas que propiciassem aos alunos fazer teatro, viver a experiência palco-plateia, possibilitando a todo o coletivo de uma turma regular de Ensino Médio construir um espetáculo, participar da criação de um produto artístico, vencendo barreiras e limitações evidentes que frequentemente distanciam os estudantes da arte, e, em geral, do teatro. Nesse contexto, ocorreram momentos de montagem de peças de teatro, quando houve possibilidade de realizar oficina de teatro na escola, geralmente, no contraturno e em horários extraclasse, porém, a realização dessas oficinas nem sempre é viável. Portanto, é extremamente necessário estruturar, metodologicamente, projetos que tornem possível o teatro em turmas regulares e que possam ser realizados no tempo disponibilizado para a carga horária da disciplina. No que se refere ao ensino de arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem as habilidades que devem constituir a formação e seus processos:

Realizar diferentes produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da Arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais), analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. (BRASIL, 2000, p. 51).

As aulas de arte, no Ensino Médio estadual, nem sempre oportunizam ao aluno a vivência da prática artística, seja pela ausência de um professor de teatro, seja pela falta de estrutura física ou pedagógica. Destarte, não é incomum o aluno passar por todo seu percurso no Ensino Médio sem fazer teatro. Na falta de estrutura ou apoio pedagógico, muitas vezes, a arte acaba por ser uma disciplina ministrada no campo teórico, sem propiciar ao aluno a participação em peças ou performances. Essas condições contradizem princípios fundamentais da educação, pois o estímulo à criatividade artística é fundamento essencial na formação humana, indispensável para a apreensão dos componentes teóricos.

Em face da problemática descrita, surgem relevantes questionamentos: como podem ser construídos espetáculos em salas de aula regular, fora do regime de oficina, integrando todos os alunos na criação de uma apresentação de teatro? Quais estratégias metodológicas podem ser funcionais em face à lotação das salas de aula e às limitações em relação ao tempo-espaço? Quais são as metodologias possíveis para professores, no ensino regular, para tornar o teatro presente e acessível no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem?

Estas indagações constituem parte das insatisfações de quem vivencia ou se dispõe a trabalhar com o teatro. Portanto, a pesquisa se propõe a encontrar soluções viáveis e funcionais para esta linguagem no ambiente da sala de aula, levando em consideração suas limitações quanto ao tempo, ao espaço e à ausência de recursos.

O trabalho prático teatral – como instrumento de pesquisa, aprendizagem e fruição artística – distante do foco de outras pesquisas –, necessita de respostas a questionamentos que sejam pertinentes à realidade atual do ensino público. Nesse sentido, esta pesquisa busca encontrar soluções viáveis a esse horizonte ao se apresentar como uma possibilidade de leitura sobre metodologia, com objetivos concretos em relação a problemas reais, uma vez que parte das significativas dificuldades dos professores de teatro frente à integração dos alunos às atividades artísticas. O estudo é norteado por meio de reflexões e análises sobre metodologias do ensino do teatro, com intuito de superar dificuldades comuns, as quais geralmente impossibilitam a realização da produção prática. Estas características atribuem relevância a este estudo, pois pode ser útil a inúmeros professores de teatro – ou de outras áreas – que queiram conhecer possibilidades metodológicas nas artes cênicas, especificamente adaptadas para turmas de ensino regular.

O teatro, na escola pública, está integrado ao componente curricular Arte e será conteúdo a ser trabalhado e experimentado caso a formação do professor responsável viabilize essa linguagem. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as linguagens artísticas – em comparação a outras áreas – são descritas com igual importância para o desenvolvimento da criança e do adolescente nos mais diversos aspectos. Dessa forma, a arte está posta como essencial e indispensável nos processos que estimulam o desenvolvimento dos saberes no que tange à produção, à apreciação e à contextualização (BRASIL, 2000).

No entanto, não é incomum encontrar professores de teatro que não conseguem obter um resultado prático, ou seja, não realizam produções artísticas. Com isso, reduzem a possibilidade de apreciação, ação essencial para o crescimento da percepção estética e da criatividade. Dessa maneira, esta pesquisa propõe construir um estudo sobre metodologia do teatro, voltada para a realidade do ensino regular, partindo da observação dos processos de

aprendizagem no Colégio Militar Tiradentes. A experiência artística, no teatro, será realizada em sala de aula, não apenas para mera montagem de uma apresentação, mas para a promoção da vivência do jogo cênico, da improvisação e da familiarização com elementos diversos da linguagem teatral, relativos a imagens e sons, que podem ser produzidos para a realização de uma cena.

O espetáculo teatral, por exemplo, além da linguagem dramática inclui a corporal, a visual, (luz, tridimensionalidade), assim como efeitos sonoros (com a eventual incorporação de sistemas audiovisuais), chegando até a se constituírem poéticas de encenação. (BRASIL, 2000, p. 181).

Levando em consideração as limitações existentes nas escolas públicas de Ensino Médio, no que tange à associação entre teoria e prática, este estudo se propõe a atender a uma necessidade: a construção de soluções para problemas que se apresentam na rotina de aprendizagem dos jovens em relação às artes cênicas. Portanto, é indispensável a busca por experimentos que possibilitem que a arte e a cultura sejam presentes, garantindo, assim, o acesso a processos criativos, fundamentais para o desenvolvimento de competências e de habilidades específicas, estimulando a capacidade de criação e de leitura.

A pesquisa busca descobrir, por meio da prática, diferentes possibilidades de experimentos em teatro que sejam, de fato, viáveis na aplicação em turmas regulares do Ensino Médio, isto é, que permitam trabalhos de criação de caráter experimental, de forma que todos os discentes participem da elaboração de uma performance teatral, inclusive aqueles que declaram não possuir identificação ou interesse em tal linguagem. Com efeito, o estudo propõe descobrir soluções para problemas que, costumeiramente, inviabilizam a montagem de um espetáculo teatral no ambiente escolar, com base no conhecimento dos mais diversos elementos compositivos dessa linguagem.

A partir da vivência prática e da análise minuciosa da mesma, a pesquisa visa a erigir uma descrição analítica de experimentos, a fim de elaborar uma reflexão sobre a metodologia do ensino do teatro que sirva de referência para professores da área cuja atuação seja fora do regime de oficina técnica, em turmas regulares de Ensino Médio, as quais geralmente apresentam um número de componentes bem superior a de um grupo de teatro escolar, bem como um quantitativo, por vezes expressivo, de alunos que declaram não se identificar com a linguagem e que – provavelmente – jamais se inscreveriam em uma oficina de teatro.

Dessa forma, o estudo objetiva servir como instrumento de aprendizagem, através do qual o professor terá a possibilidade de conhecer uma pesquisa em teatro que apresente soluções para problemas comuns, tais como: falta de espaço apropriado para aulas e apresentações, ausência de recursos apropriados e desinteresse dos alunos pela encenação. Busca-se, assim,

construir um estudo metodológico que possibilite constatar que o teatro, enquanto prática, pode, de fato, ser tratado como disciplina e área de conhecimento.

À vista disso, esta pesquisa é centrada na descrição de um percurso metodológico que possa conduzir os professores a sair da imersão profunda no estudo teórico, almejando que esta não seja mais adotada como estratégia para não aplicabilidade do teatro como experiência prática que envolva quantidade expressiva de alunos. Portanto, o estudo proposto nasce a partir da necessidade de resolução de um problema comum, que está inserido na rotina de muitos professores da rede pública, objetivando fornecer a outros professores um estudo metodológico que descreve e analisa percursos metodológicos e experiências integradoras em teatro, estimulando o desenvolvimento de habilidades variadas dentro das artes cênicas, discorrendo sobre alternativas de vínculo entre criação teatral e conteúdos teóricos específicos de cada série.

Os aspectos acima serão detectados com base em uma minuciosa reflexão sobre metodologias que auxiliem no direcionamento de criação de propostas de apresentações cênicas para e pelos alunos, buscando integrar a todos e considerando, no processo criativo, outros elementos compositivos além da interpretação.

Dessa forma, esta pesquisa visa fazer um estudo sobre a metodologia e a aprendizagem num processo do fazer, no construir de uma apresentação de teatro, além de analisar e estudar saídas, possibilidades que tornem o teatro alcançável e viável, explorando espaços de uso comum da escola – tais como pátio ou corredores –, com apresentações preferencialmente curtas e de baixo custo, adaptando a metodologia de trabalho à realidade atual, considerando a diversidade e a ausência de recursos.

Além disso, contextualizar os roteiros e as obras dramáticas a serem exploradas, relacionando-as a problemáticas atuais, abordando questões ligadas a estruturas sociais e de poder é uma alternativa interessante, devido ao alto nível de interesse dos alunos por estes temas. Em contrapartida, desenvolver a oficina de teatro – sem excluir os componentes teóricos da disciplina e a criação dentro dos elementos da linguagem teatral – será uma saída inovadora que poderá explorar diferentes habilidades e capacidades dos participantes.

A pesquisa segue um itinerário de estudos teóricos e práticos que fundamentarão suas razões e seus objetivos. O trabalho é iniciado com uma reflexão sobre a metodologia do ensino do teatro no Ensino Médio regular, tomando por base seus aspectos estruturais, bem como os socioculturais. Também é necessário compreender o contexto educacional dos estudantes, pois, por serem alunos de uma escola militar, podem apresentar implicações específicas para este modelo de ensino.

Em seu trajeto, o texto aborda a produção e a participação enquanto problemáticas principais e, em seguida, inicia a análise de questionamentos surgidos a partir de uma experiência realizada com turmas de alunos do 1º ano do Ensino Médio. A princípio, a performance é apresentada como exemplo de alternativa funcional no que diz respeito à união e ao fomento da produção coletiva.

No contexto escolar, a performance não pode ser apontada como receita perfeita para solucionar a improdutividade teatral no Ensino Médio. É necessário construir experiências que fomentem diferentes habilidades nas artes cênicas e arquitetar alternativas metodológicas de integração que estejam vinculadas aos conteúdos teóricos da série. Em um segundo momento, projetos de natureza mais autoral, explorando elementos compositivos específicos e variadas possibilidades de criação, poderão abrir um leque de opções, para que se possa desenvolver de maneira efetiva o teatro no Ensino Médio Regular.

A segunda fase da pesquisa resulta do estudo teórico e da observação sensível sobre as necessidades e as limitações do corpo discente, além da premência de superação metodológica para resolver os problemas existentes. Ler e encenar textos clássicos, no Ensino Médio, sempre foi um desafio complexo e, nesta etapa, a experiência foi elaborada no sentido de resolver alguns problemas e obter um envolvimento mais efetivo.

Na terceira etapa, a reflexão retoma as questões apresentadas inicialmente, destacando como foram sendo superadas por meio da experiência e de que forma podem servir como referencial para a elaboração de planos de trabalho de outros professores de teatro em múltiplos contextos. A descrição dos trabalhos realizados servirá para exemplificar a junção de múltiplos elementos compositivos no projeto, a fim de estimular nos participantes a valorização de aspectos mais individuais em relação às diversificadas afinidades do aluno com a arte, considerando os referenciais teóricos que serão o suporte mais importante para elaboração de novos projetos em diferentes contextos.

Após a caracterização do processo – e das reflexões metodológicas – é imprescindível para este trabalho reafirmar sua relevância, considerando a necessidade constante que há em solucionar um problema real: vencer as limitações que impedem a produção prática em teatro nas turmas regulares de Ensino Médio. É fundamental a inquietação diante da realidade e procura por saídas para problemas que de fato são pertencentes à rotina da sala de aula, possibilitando assim acesso à diversidade de produção e de criação artística, bem como uma contribuição necessária a educadores que vivenciam as mesmas problemáticas.

## **2 METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO NO ENSINO FORMAL:** aspectos estruturais e socioculturais.

Desde tempos remotos da história humana, o teatro esteve integrado a processos educativos dentro e fora da escola. Na antiguidade, por exemplo, ainda no século V a.C., apesar da formação estar centrada nas áreas de música, esporte e literatura, a declamação de obras dos poetas era presente e exigia das crianças um empenho para inflexão vocal, gestos dramáticos e expressões faciais. Para as sociedades gregas antigas, o teatro era um importante veículo de comunicação e não poderia estar distanciado da formação dos jovens, pois, além de propiciar aos mesmos o contato mais direto e íntimo com a literatura, atendia a propósitos educacionais através da transmissão de lições moralizantes (HANSTED; GOHN, 2013).

Na antiguidade, o teatro integrava o sistema de educação não apenas na Grécia – uma vez que o povo romano também integrou a encenação ao seu sistema de educação devido ao fato de ser transmissor de valores e normas, tanto da política quanto da religião – mas também de Roma. Os romanos ensinavam através do verso, da poesia e da encenação teatral, visualizando, na mimese, um potencial forte para a aprendizagem, ou seja, aprender por meio da imitação, da repetição ou da observação do fato.

Para os romanos, o teatro também podia apresentar propósitos educacionais, desde que transmitisse lições morais. No campo da filosofia, Courtney (1980) aponta o grego Aristóteles e o romano Horácio como lançadores das bases para o pensamento humanista no teatro. O primeiro, em sua Poética (~330 a.C.), já afirmava que a imitação é natural ao homem e que o ser humano aprende por meio dela; o segundo, por sua vez, em Arte poética (~18 a.C.), considerava que o teatro deveria tanto entreter quanto educar. (HANSTED; GOHN, 2013, p. 200).

Após o áureo período greco-romano, o teatro permaneceu, na formação humana, como instrumento educativo. Durante a Idade Média, para levar às grandes massas o evangelho e os dogmas católicos, adotava-se o teatro como difusor de preceitos moralistas, voltados exclusivamente para a doutrinação religiosa. As peças, nesse período histórico, atraíam multidões e estavam presentes na educação do povo, da infância até a fase adulta (HANSTED; GOHN, 2013).

O teatro proporcionava à população contato com as obras eclesiásticas e com a liturgia. O público visualizava a encenação de textos, antes acessíveis somente ao clero, podendo, então, conhecer um mundo fantasioso e lúdico cheio de símbolos e códigos que iriam permear a formação de toda a cultura ocidental. A população – em sua maioria, analfabeta – via, na encenação teatral, uma aproximação mais significativa com a literatura. O potencial educativo do teatro tornava-o elemento relevante na formação ideológica da população, fortalecendo os valores religiosos (HANSTED; GOHN, 2013).

Ao longo da história, na formação dos jovens, a encenação esteve inclusa não apenas nas ruas, praças ou na igreja, mas também no interior das escolas, sendo um importante e pertinente instrumento pedagógico. Pesquisas revelam detalhes significativos sobre o espaço e sobre a magnitude desta arte e suas conquistas no ambiente escolar. Berthold (2001) dicorre acerca da presença do teatro, nas escolas, durante a Renascença, na Suécia:

O teatro escolar buscava exercer seu feito mais pela palavra do que pela imagem visual (o drama barroco encenado pelas ordens religiosas utilizou o caminho oposto.) Era pela declamação alta e audível em latim – mais tarde, na língua nacional – que os pedagogos demonstravam suas intenções didáticas aos pais e autoridades públicas. A atenção do público era chamada para o fato de que “o que não é representado na realidade, está descrito nos versos”, como Tobias Braner indicou no prólogo de sua peça Jacob (1566). Apesar do desprendimento, o mestre-escola de Steye parece ter condescendido com o luxo de um palco cortinado. Ele fala de uma “cortina” necessária em parte para ocultar a cena e, em parte, a fim de “puxar” para a “frente” no curso da peça. (BERTHOLD, 2001, p. 303).

A Renascença – embebida pela revolução humanista e iluminista – resgata o valor da palavra, do verso, da poesia e da expressão. Sendo assim, o que antes não era permitido, passa a ser valorizado, ganhando outro significado a partir de uma visão renovada, além do contato com a literatura, negado durante o período medieval. Os professores e mestres passaram a criar e adaptar textos para serem encenados por seus alunos. Com o passar do tempo, os textos saíram do recinto escolar e foram apresentados em praças públicas, mercados e, até mesmo, em palácios. Dessa maneira, percebe-se que o teatro se perpetua na Idade Moderna como instrumento educativo, pedagógico e difusor do conhecimento (GIL, 2013).

No século XX, o ensino do teatro seguiu uma trajetória que o encaminhou a uma maior objetividade, a saber: vencer os desafios estruturais e as implicações dos problemas reais sobre toda a cultura escolar de ensino-aprendizagem. No território brasileiro, a presença do teatro, na educação, é tão antiga quanto a do ensino do desenho. Iniciou-se com os jesuítas, que objetivavam promover a doutrinação católica com vistas à formação moral e a uma pedagogia cristã totalmente conveniente aos princípios colonizadores. Nessa esteira, o teatro jesuítico promoveu heranças visíveis na educação escolar religiosa durante os séculos XVIII, XIX e início do século XX (GIL, 2013).

No Brasil, o ensino do teatro jesuítico se inicia com o trabalho educativo desenvolvido nos séculos XVI e XVII. Nesse período, as peças teatrais eram voltadas para a doutrinação católica e foram um suporte muito eficiente da Companhia de Jesus para a difusão dos dogmas católicos e para o fortalecimento das relações dos religiosos com as comunidades nas quais se instalavam. As peças de teatro eram um recurso de ensino cuja adoção não servia apenas para instruir os indígenas à obediência aos dogmas católicos, mas também nos Colégios Jesuítas, nos quais o principal intuito era manter os alunos atrelados à moral cristã. As peças possuíam

conteúdo exclusivamente católico, atraindo a atenção e gerando encantamento com a construção de ambiciosos cenários, figurinos pomposos e truques de ilusionismo, que surpreendiam e seduziam a plateia (HANSTED; GOHN, 2013, p. 203).

Constata-se, dessa forma, uma continuidade e uma formalização da educação, paralelas a uma instrumentalização do ensino teatral com recursos específicos, sendo a encenação uma das principais ferramentas durante este processo. O fragmento abaixo descreve, de forma clara, a exploração do teatro pelo viés religioso.

No Brasil, a expressão dramática começou logo após o descobrimento, com a doutrinação dos índios. Claro que havia anteriormente rituais e danças próprias das artes cênicas, mas a dramaturgia começa com os jesuítas, em 1594. Está documentada a criação de um teatro em língua latina, para a conversão dos indígenas à fé católica, através da catequese e instrução. Centrada na formação do homem moral, que serve a Deus, os jesuítas implantaram a pedagogia cristã no Brasil, no sentido de educar a vontade, educar o caráter da população colonizada. E, durante mais de dois séculos, esta pedagogia se fez por meio de autos, dramas e tragédias. (GIL, 2013, p. 41).

A expulsão dos jesuítas do território brasileiro ocorreu apenas em 1759. A partir desse momento, o teatro foi explorado por outras congregações religiosas, tais como as dominicanas, as franciscanas e as maristas, perpetuando-se, assim, a encenação de temas bíblicos como mistérios, pantomimas e pastoris. O teatro permaneceu presente no campo da formação ética, cívica e religiosa, e, entre os séculos XVIII e XIX, continuou fluente em festividades e recepções, integrando-se à sociedade local e conquistando legitimidade como signo cultural (GIL, 2013).

Após este itinerário pelo ensino religioso, o teatro, na educação, começa a ser motivado por tendências contemporâneas, direcionando-se para outro caminho: o da criatividade.

Lançado em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” inaugura um período de profundas mudanças nos meios pedagógicos e culturais do país, no qual se destaca a preocupação com uma escola leiga, gratuita e obrigatória para todos. O interesse pedagógico, antes voltado para os saberes que o professor detinha, volta-se agora para o aluno, numa concepção em que as atividades das crianças, como jogos e brincadeiras, são passíveis de uso educacional. Influenciada pelo movimento de livre expressão, a escola vai oferecer possibilidades de expressão artística, entre elas, o jogo dramático, com a finalidade de desenvolver a criatividade. (GIL, 2013, p. 84).

A partir da segunda metade do século XX, o tecnicismo ocupou espaço como tendência na educação, fato que influenciou também o ensino do teatro, o qual acabou por se direcionar mais aos aspectos tecnicistas da prática. A expressão dramática foi valorizada não apenas na formação de artistas, mas também em processos de alfabetização e na formação de jovens e adultos. Para isso, foram cruciais: a Lei nº 5692, de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus; o programa Mobral de alfabetização; e a Lei 5.540, de 1968, que regimentava melhor articulação entre cursos de nível superior e educação básica.

Todos estes fatores colaboraram para a legitimação do teatro e ocupação de maior espaço na educação básica brasileira (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Ao longo da história da educação brasileira, a arte perpassou uma trajetória com muitos entraves políticos, culturais e metodológicos. Oficialmente, o ensino da arte, no Brasil, foi instaurado através da Missão Francesa e da criação da Escola de Belas Artes, que começaram a difundir uma metodologia tradicional de aprendizagem, com características europeias e cujos conhecimentos técnicos visuais eram encarados como base para a apreensão de qualquer linguagem artística (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Seguindo a tendência em vigor no final do século XIX, a preparação voltada para o mercado industrial persistiu no início do século XX – do liberalismo ao positivismo – inspirada e conduzida ora pela experimentação psicológica, ora pela exatidão científica. O ensino da arte foi propagado até a implantação da Educação Artística, na escola, na década de 70, graças à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), fato que fortaleceu e estimulou os movimentos de educadores em arte em prol de sua formação e da efetivação da lei na rede de ensino. Ao longo da segunda metade do século XX, conquistas importantes foram alçadas, como a expansão e melhoria de cursos de graduação e pós-graduação; a realização de debates sobre conceitos e metodologias; publicações científicas; além de eventos acadêmicos voltados especificamente para o ensino da arte (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Apesar dos significativos avanços em relação ao ensino – considerando as progressões metodológicas sob influência de nomes como Boal ou Paulo Freire – e à formação dos professores de arte – tanto a nível de graduação quanto a nível de pós-graduação – os professores continuaram a passar por dificuldades para construir planos de trabalho com o teatro enquanto área de conhecimento, devido a fatores como a imposição das artes visuais como linguagem a ser trabalhada ou a junção das diversas linguagens artísticas. Além disso, até os dias atuais, a polivalência tem sobrecarregado a carga horária de arte com uma verdadeira enxurrada de conteúdos e de atividades práticas superficiais, que distanciam o aluno de um aprofundamento técnico, bem como do desenvolvimento de habilidades específicas.

Apesar disso, no ensino da arte, a influência da metodologia de Paulo Freire ocorre no sentido de fortalecer princípios transformadores, ideais relacionados ao desenvolvimento crítico, à renovação e à transformação da sociedade a partir da mudança do próprio indivíduo.

Ao lado das tendências pedagógicas tradicionais, escolanovista e tecnicista, surge, no Brasil, entre 1961/1964, um importante trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que repercutiu politicamente pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos. Voltado para o diálogo educador-educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal. Retomando a partir

de 1971, e considerado nos dias de hoje como uma “Pedagogia Libertadora”, em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 33).

Em relação ao teatro na educação, a presença de Paulo Freire é visível principalmente na “Pedagogia do Oprimido”, inspirada e motivada pelos valores revolucionários “paulofreirianos” que foram – para muitos educadores – um parâmetro fundamental para construir suas estratégias educativas, suas metodologias, seus planos e suas ações nas mais diversas áreas do conhecimento.

Outro nome destaque foi o de Augusto Boal, que atuou no teatro de Arena de São Paulo, local em que criou o “Teatro do Oprimido”. Posteriormente, projetou majestosamente seu método em diversos países. Desenvolveu seus exercícios tentando sempre construir uma identidade própria, partindo da desconstrução da estética imposta, para outra, criada pelos próprios integrantes, considerando seus contextos sociais e culturais.

O movimento de educação popular no Brasil surgiu nos primórdios dos anos 60, influenciado pelo pensamento social cristão, com o objetivo de promover sérias transformações educacionais. No trabalho pedagógico, destaca-se o sistema Paulo Freire. Seguindo princípios semelhantes, nasceu o teatro do oprimido de Augusto Boal. Publicado em diversos países, com diferentes propósitos, o método de Boal tinha a perspectiva de construir um teatro popular. O golpe militar de 1964 reprime o movimento, exilando e perseguindo seus principais autores. (GIL, 2013, p. 2).

Os princípios libertadores que nortearam a educação contemporânea estavam relacionados direta e indiretamente com o contexto político, permeado por repressões às liberdades individuais, à expressividade artística e ao livre pensamento. Sendo assim, em um contexto histórico marcado por regimes ditatoriais, a valorização da autonomia e do livre pensar tornou-se uma necessidade vital, que estava além da construção de uma sociedade desenvolvida, estava fundamentada pela necessidade de sobrevivência da coletividade enquanto sociedade, capaz de preservar a integridade de seus indivíduos.

Não buscamos transformar nenhum cidadão em escritor de best-sellers de aeroporto, mas permitir que todos tenham o domínio sobre a maior invenção humana: a palavra. Conquistar palavras e saber usá-las faz parte da luta de libertação. Nossa meta não é ajudá-los a superar Bandeira ou Carlos Drummond, mas a si mesmos. (BOAL, 2009, p. 197).

Em outros termos, a sensibilização teatral e o estímulo ao senso crítico perpassam inicialmente a leitura, o conhecimento e a aproximação do aluno com a palavra. A palavra é sua principal arma, seu instrumento mais valioso, sua ligação mais segura com o conhecimento e seu principal fomento à ação, à instrumentalização e à iniciativa própria.

O trabalho com o “Teatro do Oprimido” esteve presente, sobretudo, em atividades de grupos amadores, os quais, embebidos pela influência dos multiplicadores de Boal, eram sujeitos do teatro que foram, direta ou indiretamente, formados pelo Centro do Teatro do Oprimido, criado por Boal, com intuito de aprofundar suas pesquisas. As oficinas ocorreram

em muitas periferias, em espaços alternativos, como salas de igrejas e associações, descentralizando o ensino do teatro da escola, que tradicionalmente se responsabilizava pelo teatro como instrumento formativo (GIL, 2013, p. 42).

O analfabetismo estético é algo corriqueiro e comum em uma sociedade na qual o acesso à arte é limitado e ocorre, muitas vezes, conforme a conveniência de grupos de comunicação de massa que visam, prioritariamente, ao lucro, indispondo-se completamente a colaborar com o enriquecimento cultural e intelectual das grandes massas. Pensando nisso, o teatro possui um grande potencial de ativar a capacidade de iniciativa própria, libertando os sujeitos da condição de meros espectadores para ocuparem lugar de cidadãos ativos, estimuladores e estimulados pela diversidade estética, despertados pelo fazer artístico, pela ação criadora. Sobre a falta de acesso à diversidade estética, Boal (2008) afirma:

Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escritura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, a condição de espectadores. (BOAL, 2008, p. 15).

Deixar de propiciar aos jovens o contato com a diversidade estética causa uma castração mental, pois lega-os a uma vulnerabilidade enquanto cidadãos, obedientes diante da imperatividade da grande mídia, que reduz a potencialidade dos ouvidos, redime o alcance dos olhos ao grande espaço apresentado à frente. Por conseguinte, o analfabetismo estético faz o cidadão crer – com mais convicção – no que é dito nos palanques e nos desonrados púlpitos ocupados pela classe política (BOAL, 2008).

A ação provém do pensamento, da reflexão, da análise sobre fatos e circunstâncias. Os fatos representados, em vários exercícios em sala de aula, durante os dois anos de pesquisa, retratavam problemas do contexto social dos discentes e se refletiam nas estruturas cênicas, traduzindo-se na forma como os alunos interpretam a realidade, como se veem enquanto partícipes dela.

A arte de Boal encaminha a esta condição de trabalho, vivenciando o teatro não apenas como linguagem para o entretenimento ou superação da timidez, mas como uma forma de expressar as inquietações em relação ao mundo, expondo anseios por mudanças, construindo ações que preconizam suas aspirações enquanto cidadãos ansiosos por melhorias e superações. A arte é colocada em prol da transformação do indivíduo e do seu meio, assim como as experiências dos estudantes integram a criação artística ao ato social, enriquecendo a educação, tanto no que tange à formação cultural dos alunos quanto ao desenvolvimento do seu senso crítico e político.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (BOAL, 2008, p. 19).

Os jogos do Teatro do Oprimido são um canal para a comunicação de satisfações, desejos individuais e coletivos, também representam algo reparador para as relações de poder, a partir do ponto que trazem, para- a sala de aula, o debate sobre as crises da sociedade, em uma perspectiva humanista, buscando entender que a evolução dos cidadãos depende da revisão da estrutura da sociedade como- um todo, pois não é possível melhorar as pessoas sem melhorar o modelo de sociedade da qual todos fazem parte (SCHECHNER apud LIGIÉRO; TURLE; ANDRADE, 2013).

No campo do fazer teatral fora da escola e no desenvolvimento de metodologias do ensino acadêmico, muitos foram os ganhos em termos de produção prática e publicações de obras que serviram como grande referência para professores, tanto da educação básica quanto da formação técnica de artistas. Dessa forma, influências como Viola Spolin, Augusto Boal e Bertold Brecht foram de suma importância para instrumentalização acadêmica dos que atuam no ensino do teatro, além de fornecerem grande gama de exercícios e reflexões metodológicas os quais nortearam a prática e a fundamentação teórica deste trabalho. Também podem ser citados grandes mestres de menor projeção e visibilidade, que foram fundamentais para a formação dos professores de teatro, no Brasil, e estão presentes na rotina de trabalho como norteadores de planos de ação e reflexões essenciais sobre metodologia, prática e efetivação real do teatro enquanto arte no espaço escolar, dando notoriedade ainda para a conexão de metodologias de ensino do teatro, como a proposta triangular da Ana Mae Barbosa.

No Brasil, a -metodologia de Viola Spolin influencia o ensino do teatro desde a década de 70. Suas contribuições foram bastante significativas e tiveram um papel fundamental para a difusão e o entendimento sobre o que é o ensino do teatro e sobre o valor dessa área na formação da criança e do adolescente na Educação Básica. A autora publicou importantes obras, que servem de referência fundamental para quem desenvolve o teatro em sala de aula, pois norteiam o trabalho de muitos educadores. Destaca-se que sua trajetória foi construída a partir da década de 60, nos Estados Unidos, em que apresentou uma nova metodologia de ensino pautada no jogo (PINTO; K-RISCHKE; CUNHA, 2013).

Ademais, seu trabalho foi posteriormente difundido em diversos países, tendo uma excelente aceitação entre educadores, ultrapassando os muros das escolas, integrando também a formação técnica de atores e o ensino/aprendizagem não formal, a exemplos dos momentos

de recreação, tratamento em hospitais para saúde mental e socialização em prisões. Enfim, os jogos teatrais de Spolin foram além do preparo técnico para o palco e atingiram o aprimoramento e o equilíbrio comportamental, fato que elevou consideravelmente seu potencial como proposta metodológica (SPOLIN, 2006).

Em 1963, a publicação de *Improvisação para o Teatro* introduziu, pela primeira vez, os jogos teatrais de Viola Spolin e sua filosofia para o teatro nos Estados Unidos. Em 1973, a edição feita pela Editora Pitman levou esse trabalho para o Reino Unido, Quênia, África do Sul e Austrália. É amplamente reconhecido que os jogos teatrais tiveram um grande impacto no treinamento e fazer teatral. Um entusiasta disse que “*Os jogos teatrais são para o teatro o que o cálculo é para a matemática*”. (SPOLIN, 2006, p. 7).

Portanto, o jogo teatral foi a principal ferramenta de estruturação metodológica de Viola Spolin. Sua proposta torna o processo de aprendizagem prazeroso, estimula a criatividade de alunos, bem como a de professores, uma vez que as propostas de jogos podem ser adaptadas ao contexto e às necessidades de cada turma, servindo, além disso, de inspiração para criação de outros jogos. O esquema de jogos contribui para que o aluno desenvolva habilidades diferenciadas, incita o jovem a entender regras, cumpri-las e transformá-las, esse aspecto fomenta o desenvolvimento da autoconfiança, fazendo com que todos participem de forma mais segura e espontânea (PINTO; KRISCHKE; CUNHA, 2013).

A metodologia de Spolin é centrada no foco, na instrução e na avaliação. Este tripé faz o jogo teatral tornar-se algo divertido e, ao mesmo tempo, disciplinador. Fomenta a concentração, a objetividade em relação ao cumprimento de regras e às metas; a instrução norteia cada passo a ser dado e faz com que a espontaneidade não esteja distante da técnica ou do conhecimento; e a avaliação serve para que todos reflitam sobre o processo, erros e acertos, amadurecendo o indivíduo e preparando-o para agir, resolver problemas e encontrar soluções (PINTO; KRISCHKE; CUNHA, 2013).

Assim como os jogos de Spolin inspiraram o desenho do caminho a ser percorrido, Bertold Brecht foi outra voz ativa no processo, pois muitos exercícios do seu teatro político estiveram entremeados ao conjunto de experiências formativas, encorajando os alunos a exporem, por meio de exercícios de improvisação, sua visão crítica sobre a constituição dos seus meios social, econômico e político.

Na fase inicial desta pesquisa, a performance anda na contramão da catarse, extrapola as ordens aristotélicas, rompe com o padrão instituído, resgatando elementos épicos, seguindo os preceitos de Bertold Brecht que construiu um padrão novo que não estimula a catarse e a purificação, mas a reflexão e a rebeldia.

A performance pode ser moldada desconsiderando a temporalidade e a espacialidade convencionalmente trazidas para a cena no teatro ocidental, além do texto ser dinâmico, não necessariamente linear. Pode-se concluir que a leitura do teatro de Brecht desperta a criticidade, o sentido funcional ao entretenimento, a apreciação artística vinculada ao despontar do pensamento racional e cientificista.

Uma forma fantástica de atrair os alunos quanto à experiência da performance é aproximá-los de Brecht, estabelecendo um vínculo entre os temas socioeducacionais e o *distanciamento* brechtiniano. Com isso, perceberiam, nos exercícios que iriam apresentar, não um personagem de estrutura psicológica complexa, mas sim uma visão de mundo, uma reflexão sobre um tema de seu interesse.

Aproximar a experiência da lógica brechtiniana significa permitir aos alunos o pensamento crítico, o desejo por mudanças e a inquietação face às problemáticas sociais e políticas que os atingem diretamente, provocando, assim, uma leitura de mundo em função de sua melhoria, de seu engrandecimento, sempre em busca da resolução de problemas comuns, integrados à realidade do grupo.

O teatro épico de Brecht é emblemático, comunica, com maestria, o antigo sacralizado com o contemporâneo. O resgate de elementos importantes, como o coro e a representação de perfis sociais – no lugar de perfis psicológicos – foram aspectos que diferenciaram enormemente o teatro de Brecht do que ainda era apresentado em muitas salas de espetáculos na Alemanha e em outros países da Europa. Suas peças conduzem a um caminho de construção do personagem diferente, que provoca reflexões e análises críticas sobre o contexto para o qual a peça fora elaborada (BRECHT, 1978).

Durante o processo, os alunos tiveram a oportunidade de inserir o problema na ação cênica, não apenas para expô-lo, mas a fim de mostrar sua visão sobre o mesmo, sua percepção sobre o que o cerca e o que constitui os fatos, bem como suas vontades em relação às mudanças e às transformações idealizadas como necessárias para construção de uma realidade melhor. O ser social é colocado como preponderante em relação ao ser psicológico, a memória emotiva é substituída pela reflexão acerca do contexto social, provocando, na plateia, não somente uma análise sobre o indivíduo, mas sobre seu meio, suas relações com os problemas que o cercam, sua capacidade de agir ou não face às dificuldades enfrentadas (BRECHT, 1978).

Os experimentos realizados propuseram explorar alguns elementos do *distanciamento* de Brecht, o que significou identificar os mesmos aspectos que poderiam atrair mais alunos que eventualmente não se interessam por teatro. A utilização da fala em coro, por exemplo, tanto na performance quanto nos textos gregos, foi uma eficiente estratégia que causou menos

apreensão que as falas interpretadas em solo, principalmente se a apresentação for em espaço com pouca ou nenhuma acústica. Outro elemento do *distanciamento* de Brecht muito eficaz, em grupos numerosos, foi selecionar vários alunos para interpretarem o mesmo personagem; a multiplicidades de atores para um único personagem fez com que o desafio de memorização fosse menos atribulado, e as elucidações sobre cada personagem fossem melhor enriquecidas e mais diversificadas (BRECHT, 1978).

Quando Brecht toma para si a noção de Gestus, ele se detém especificamente no segundo nível de gestualidade, determinado pela relação dos homens em sociedade. E é a partir das relações sociais que se deve distinguir o Gestus da simples gestualidade. Assim, o Gestus se refere àqueles gestos que se articulam com a rede de conexões sociais que sustentam as relações entre os homens. Essa rede de relações se efetiva em gestos e atitudes usados pelo homem comum, em uma gama de gestos relativos a diferentes situações sociais. Mas para entender o Gestus, como procedimento social, é preciso demonstrar todos os modos como ele se atualiza na cena, desde o trabalho gestual do ator, em relação com a platéia, até a escolha do tipo de gestualidade que servirá como modelo de trabalho. (GASPAR NETO, 2009, p. 2).

Durante as aulas, realizou-se uma mesclagem de possibilidades, explorando-se diferentes mestres como referência, sempre com intuito de atrair e sensibilizar os alunos para a magia do teatro. Tomando-se isso como referência, a variedade de exercícios é fundamental para atingir um número maior de sujeitos, considerando que o trabalho era realizado com turmas de 40 alunos, em média, fato que evidencia que um quantitativo maior de exercícios tende a atender a diversidade de necessidades e habilidades dos jovens. Stanislavski, por exemplo, foi um referencial por meio de seus exercícios de interpretação que despertam em muitos alunos um encanto especial, pois exploram um olhar mais psicológico, nem sempre visível em metodologias como as de Brecht ou Boal.

Através de comentários e perguntas realizadas em conversas e aulas, os alunos demonstram interesse e curiosidade a respeito de como ocorre a formação dos atores profissionais, também procuraram saber quais foram suas referências no teatro, na televisão e no cinema. Considerando isso, sabe-se da forte influência de Stanislavski nas escolas de formação de atores durante o século XX, cujo destaque ocorreu pelo caráter inovador que seus propósitos tiveram quando seu método começou a ser experimentado. Os propósitos “Stanislaviskianos” deram ao seu trabalho notória visibilidade e chamaram muita atenção por despertar, no ator, um olhar e um compromisso maiores com o treinamento técnico do corpo e da voz. Em sua pesquisa, Gusmão (2015) observa:

Quando, em 1898, Vladimir Nemirovitch-Dantchenko e Constantin Stanislavski fundaram o Teatro de Arte de Moscou, eles estavam imbuídos de um amplo programa de renovação das práticas teatrais de seu tempo. Buscavam criar uma rotina profissional de ensaios, de forma a valorizar o constante treinamento dos atores e a eliminação do “estrelismo” por entre seus integrantes. A emergência da figura do encenador ainda apresentava-se como uma novidade e seria explorada com

radicalidade nos palcos do Teatro de Arte, conferindo unidade artística à cena. Além disso, estritos princípios éticos deveriam guiar as atividades dos atores, da equipe técnica e até mesmo dos espectadores, que passariam a seguir um modelo de comportamento muito distinto do habitualmente visto nos teatros russos. Como Dantchenko constata, numa carta escrita a Anton Tchekhov em 1898, o Teatro de Arte de Moscou realizava uma “batalha contra a rotina teatral, o clichê e as índoles instituídas”. (GUSMÃO, 2015, p. 292).

Realizar exercícios do método de Stanislavski e executar a construção dos personagens, seguindo alguns preceitos desse método, foram essenciais para delinear a dramaticidade da representação de algumas ações nas performances, sobretudo nos textos clássicos gregos. Portanto, nesta pesquisa, sobre metodologia de ensino do teatro, diversos recursos dos processos de Stanislavski comunicaram-se – muito bem – com alternativas contemporâneas de outros mestres, por vezes, até opositores ao clássico método.

Entender o que é metodologia e compreender as variações e as possibilidades entre os vários métodos são impreteríveis para quem quer executar um trabalho eficiente e alinhado às reais necessidades do grupo participante do processo. O conhecimento que possibilite ao educador entender e organizar suas práticas de forma mais sistêmica contribui para que esse realize um trabalho de caráter mais científico, propiciando um vitorioso escape da repetição, geralmente vazia de sentidos e funcionalidades, além de propiciar a renovação e a construção consciente de novos conhecimentos.

O termo método descende do grego – metá, pelo, através e hodós, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento. (KOUDELA, SANTANA, 2005, p. 146).

Durante o desenvolvimento do ensino do teatro, na Educação Básica brasileira, foi comum o desenvolvimento de estudos metodológicos considerando inúmeras questões elaboradas pela Psicologia, relação que, atualmente, foi invertida. O teatro não está na escola em função da construção de um possível equilíbrio psicológico do adolescente ou da criança. A arte, enquanto componente curricular, está integrada ao ensino em função da criação artística, do conhecimento em si. Por sua vez, os ganhos em relação à psicologia estão entre as consequências da prática teatral, ou seja, não se pode confundir ou entender a aula de teatro como terapia, pois sua inserção, no processo de aprendizagem, vai além dessas questões, relaciona-se ao desenvolvimento cognitivo e corporal (KOUDELA, SANTANA, 2005).

Através da influência do escolanovismo e da postura espontaneísta, pode-se caracterizar uma tendência que ancora os objetivos educacionais da atividade de teatro na escola na dimensão psicológica do processo de aprendizagem. Nos textos especializados nacionais, sucedem-se descrições de objetivos comportamentais que

são a justificativa para a inclusão do teatro no currículo da escola. (KOUDELA, SANTANA, 2005, p. 148).

Embora a escola não tenha responsabilidade ou intenção de formar artistas profissionais, esta tendência tende a gerar distanciamento da apreensão técnica na formação do ator. Não obstante, somente uma aproximação mais aprofundada com os preceitos técnicos possibilitará ao aluno mergulhar no mundo do teatro, apreender conhecimento e ganhar mais intimidade com a arte. O jogo teatral engloba a formação do indivíduo não apenas em sua fase inicial, mas também na formação profissional, portanto o teatro e suas vertentes metodológicas estão disponíveis para livre exploração do ensino formal e não formal.

Conhecer as características das modalidades de ensino é importante para que se possa entender de maneira mais precisa a inserção das linguagens artísticas como componentes curriculares na escola. O ensino formal corresponde à educação institucionalizada, ou seja, a educação sistematizada a partir de metodologias específicas, dirigidas e coordenadas por princípios pedagógicos contemporâneos concatenados com as necessidades de formação de cidadãos da atualidade, prontos para atender às demandas da sociedade vigente. Portanto, nesse contexto, há a possibilidade de aprimorar os estudos em prol deste ensino, voltado para o ser humano contemporâneo (ALMEIDA, 2014).

O ensino não formal, no teatro, ocorre em variados espaços e sofre mudanças constantemente, ora dirigido pelo ato pedagógico, ora livre apenas em função da busca pela construção de produtos artísticos ou em projetos curtos de cunho social. Essa modalidade de ensino, sem sombra de dúvida, amplia o acesso à arte, bem como, diversifica suas formas de aprendizagem (ALMEIDA, 2014).

A metodologia oriunda de uma unidade entre teoria e prática considera aspectos da realidade, do contexto social e cultural, bem como características do discente, tais quais suas aspirações e suas necessidades durante o processo de formação. A compreensão sobre os métodos construídos, na história do ensino da arte, depende diretamente do contato do docente com o cientificismo metodológico e do domínio técnico sobre a linguagem durante o processo de criação artística.

Os conteúdos abordados, em cada série, não podem ser estabelecidos por cada docente de forma autônoma e independente, apesar da liberdade existente quanto a adaptações a cada contexto e realidade. Parte-se do princípio de que cada série possui conteúdos pré-estabelecidos, por isso deve haver respeito às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada faixa etária, portanto, sempre foi uma preocupação o estabelecimento de um vínculo lógico entre as experiências artísticas e os conteúdos propostos para cada etapa do ensino formal.

Percebe-se, por meio da observação prática, que é notoriamente mais fácil para o aluno compreender os estudos quando organizados de forma cronológica, assim como se observa que o aluno se conecta com mais afetividade e envolvimento com um texto teatral de um período histórico que conheça com mais intimidade e que consiga fazer análises mais abrangentes por encontrar conexões do texto não apenas com a disciplina de Arte, mas com outros componentes curriculares, como História e Filosofia.

## **2.1 O Ensino de Teatro na Escola Militar**

Na pesquisa ora desenvolvida, o objetivo principal foi arquitetar um estudo metodológico que auxiliasse na superação da ausência da prática teatral em sala de aula, bem como a baixa adesão ou a ausente participação dos alunos na produção de espetáculos. O espaço de realização dos experimentos da pesquisa foi o Colégio Militar Tiradentes, instituição na qual, por três anos, atuou-se em turmas do 1º ano do Ensino Médio, além de um ano de atuação no grupo de teatro na referida instituição.

O Colégio Militar Tiradentes foi criado pela Lei nº 8509, de 28/11/06, apresentando como principal compromisso educar os filhos de policiais militares do Maranhão, além da comunidade em geral, ofertando vagas do 5º ano do ensino fundamental até a terceira série do Ensino Médio. Esta instituição é atualmente mantida por uma parceria entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP-MA) e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), tendo seu corpo de funcionários formado por civis e militares. A disciplina no Colégio Militar Tiradentes é construída por meio do estímulo à superação dos limites individuais, aprendendo-se a assumir responsabilidades, sem se esquecer da valoração da ética e do bem estar mental e físico.

A partir da sua fundação, a escola funcionou no bairro da Vila Palmeira, em um prédio de uma antiga instituição de ensino. Posteriormente, a instituição foi agraciada com uma mudança para outro prédio, no mesmo bairro, no qual havia funcionado o Colégio Universitário (COLUN-UFMA), onde havia um espaço mais amplo e uma melhor infraestrutura para toda a comunidade escolar. Anualmente, ocorre anualmente um processo seletivo para entrada de novos alunos. Esta alta procura é um sinal positivo no que diz respeito à aceitação e ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pela instituição.

O Colégio Militar Tiradentes possui algumas características específicas, as quais atribuem algumas peculiaridades e diferenciais que contribuem para que os alunos alcancem resultados satisfatórios em relação a outras escolas da mesma rede. Os alunos são estimulados a participar de competições esportivas, científicas e artísticas, além de usufruírem de uma estrutura física mais conveniente aos processos de aprendizagem.

O ambiente de ensino-aprendizagem de um colégio militar é caracterizado por um conjunto de normas e de várias convenções militares que são inseridas na rotina dos alunos, sempre com os objetivos de disciplinar e estimular a vocação para as carreiras militares, além de tornarem o ambiente propício ao processo de aprendizagem. O trabalho de monitoria desenvolvido entre os alunos também é um aspecto que auxilia no processo de efetivação das normas e implementação das tradições militares na rotina de ensino-aprendizagem.

Os Colégios Militares foram enquadrados no art. 7º, da Lei nº 9.786, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, como ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades. No § 2º do mesmo artigo, está prevista a adoção de regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar. (BRASIL, 1999; CASTRO, GOMES, GUIMARÃES JÚNIOR, 2018, p. 264).

As avaliações institucionais atestam que um número significativo de colégios militares supera as expectativas e as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Os resultados em processos avaliativos e índices educacionais, como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – mostram que o trabalho desenvolvido nestas instituições tem logrado êxito acima da média nacional, o que reforça a importância de se observar melhor o trabalho desenvolvido, para que se conheçam as estratégias pedagógicas adotadas e, futuramente, estendê-las a outras escolas, não para militarizar a rede, mas absorver práticas positivas que estimulem em maior proporção a autonomia e o interesse pela leitura.

Em 2009, apenas nove Colégios Militares foram avaliados. Em nível nacional ficaram entre a 4ª e a 79ª posição. Dentre os Colégios Militares avaliados, o Colégio Militar de Santa Maria alcançou o melhor resultado, com 7,3 numa escala de 0 a 10. Nos seus referidos estados, cinco Colégios (55,6%) ficaram na 1ª colocação e em relação aos municípios, sete dos nove Colégios (77,8%) figuraram em 1º lugar, demonstrando bom nível na qualidade do ensino. Conforme já mencionado anteriormente, a meta do IDEB para o Brasil em 2022 é de 6,0, índice já superado por todos os Colégios Militares em 2009. (CASTRO; GOMES; GUIMARÃES JÚNIOR, 2018, p. 268).

É necessário entender que as convenções militares possuem sua importância, porém, somente estas, por si só, não garantem bons resultados. São imprescindíveis a união, a dedicação e a disciplina da equipe pedagógica. O Colégio Militar Tiradentes tem apresentado bons resultados em relação às demais escolas, a exemplo de 2017, ano em que a média estadual no IDEB foi 3,4, enquanto a nota do colégio chegou a 5,9. Tratando-se das avaliações institucionais, percebe-se que a parceria entre a Secretaria de Segurança e a Secretaria de Educação foi satisfatória, pois os resultados obtidos apresentaram crescimento sucessivo desde o início de seu funcionamento em 2007. O Colégio Militar Tiradentes, no Maranhão, ocupa posição de destaque nas avaliações institucionais e possui notória relevância em percentual de

aprovados no ENEM. A nível estadual, em 2019, ocupou, junto com os Colégios Militares Tiradentes II e III, as primeiras posições no IDEB, mantendo suas notas acima da média.

Mesmo com todo este êxito, ainda existem importantes passos a serem dados, em relação ao ensino da arte, é necessário um olhar atento às condições ofertadas aos professores para desenvolverem seus trabalhos. Haver, na escola, um local adequado para as aulas de arte não é algo comum nas instituições públicas de ensino do Maranhão. Espaços para aulas de teatro estão presentes em algumas escolas, a exemplo do Liceu Maranhense, do Centro Integrado do Rio Anil (Cintra) e do Centro de Ensino João Francisco Lisboa (Cejol). Em outras instituições há, no máximo, uma sala multiuso, que geralmente apresenta problemas para execução das aulas práticas, e, em muitas outras escolas, nem mesmo esse tipo de ambiente pode ser encontrado, restando apenas a sala de aula, como espaço único.

Alguns exercícios necessitam de espaço mais amplo para sua execução ou até mesmo o contato do corpo com o solo, fatores que podem ser um problema, pois, na sala de aula de ensino formal, o mobiliário diminui a área disponível, sem contar a inviabilidade de higienização do chão de forma adequada. Diante dessas circunstâncias, o experimento teatral torna-se ainda mais desafiador e complexo.

Destarte, a pesquisa almeja descobrir soluções para resolver os problemas da rotina de professores de teatro, buscando encontrar alternativas para as barreiras impostas, assim como alcançar o ensino desta linguagem tão mágica e cheia de especificidades para aqueles que não poderão se adequar satisfatoriamente às particularidades das atividades, visto que corriqueiramente estão calçados de tênis, usando calça imprópria para exercícios corporais, estimulados a se movimentar em espaços limítrofes, divididos com cadeiras e mesas. A metodologia, enquanto objeto de estudo, deverá encaminhar o docente a resoluções de suas angústias, inquietações e insatisfações, isto é, realizar a prática, superando as dificuldades, planejando as aulas e considerando sempre as condições do espaço e dos corpos para a realização das tarefas.

Outra característica, na realidade do Colégio Militar Tiradentes, é a superlotação, posto que cada turma é constituída por, em média, quarenta alunos e isso implica algumas situações geradoras de desafios metodológicos em relação ao espaço-tempo. Sabe-se que boa parte das atividades de improvisação ou interpretação teatral ocorrem em grupo, e todos os grupos precisam apresentar os seus exercícios, bem como avaliá-los. Portanto, quando há uma turma muito numerosa, cada atividade proposta em grupo demandará mais tempo até sua finalização. A consequência desta realidade é a exploração de um número menor de jogos e atividades, além da inviabilidade de exercícios de interpretação em solo.

No espaço físico da instituição, existe ainda uma sala mais ampla em comparação às demais, porém, normalmente usada para aulas de cursinhos, simulados pré-vestibulares e como espaço de apoio quando alguma outra sala apresenta uma impossibilidade. Desta forma, essas condições afetam a disponibilidade do espaço, induzindo a ocorrência de um número maior de aulas de teatro em espaço menor e mais limitado.

É relevante enfatizar que todos os discentes participam das tarefas propostas, e algumas características são perceptíveis entre eles, tais como: a disponibilidade para participar dos projetos, a capacidade de doação e crença em novas possibilidades – apesar do visível medo exposto nos rostos de alguns –, a alegria de poder estarem de pé e se movimentando, a interação uns com os outros – embora também haja receio quanto a fluidez dos exercícios.

Além disso, a equipe gestora da escola estimula os docentes a participarem, com seus alunos, de competições de diversos níveis, tais como Olimpíadas de Matemática, de Astronomia, competições esportivas, concursos de redação, festivais e mostras de arte, além de projetos pedagógicos desenvolvidos exclusivamente pela escola.

No sentido de vencer os desafios propostos, a congregação coletiva dos jovens é admirável. É importante também a inserção de cada etapa do projeto no processo de avaliação, pois é necessário verificar, por meio de instrumentos avaliativos, a aprendizagem e o envolvimento dos alunos com todo o processo de trabalho e criação. O viés metodológico adotado, na pesquisa, oportuniza ao aluno escolher entre vários elementos da linguagem teatral, conhecendo e criando não apenas a interpretação, mas o cenário, o figurino, a maquiagem e a luz.

Observamos que a grande dificuldade que nós professores temos em relação à prática da avaliação é a não clareza, no plano de trabalho, de qual é o padrão de qualidade que se espera do aluno, após o aprendizado de determinado conteúdo, e sem essa clareza as possibilidades de julgamento se tornam muito amplas. Por isso, é possível que se aprove um aluno que não apresenta condições de aprendizagem, ou também que não se reprove um aluno que tem condições de ser aprovado, daí a importância de estabelecermos critérios de aprendizagem ou de qualidade que estejam claros para o aluno. (BARBOSA, 2010, p. 13).

Nesse contexto, é preciso estabelecer, com clareza, os critérios de avaliação e vinculá-los aos instrumentos e aos objetivos que ressaltem a qualidade do trabalho pretendido, por exemplo: a elaboração de um bom projeto de figurino, a reconstrução do projeto a partir das observações de erro e a execução no dia da apresentação final. Isso estimula o comprometimento com uma forma processual de trabalho, uma vez que cada etapa será avaliada até o momento de conclusão do trabalho. Observa-se, pois, que esta é uma avaliação mais inclusiva e democrática, sendo parte do processo de aprendizagem, e nunca tida como uma maneira de disciplinamento e controle do professor.

Nesta primeira etapa da pesquisa, foi dada ao aluno a oportunidade de fazer escolhas dentro do processo de criação artística. Uma vez realizada a escolha – considerando habilidades específicas, afinidades e vocações – o aluno foi avaliado pelo professor e pelo grupo em geral, sendo exigido não apenas para que obtenha uma nota, mas para que atenda às necessidades e às expectativas do grupo em relação à criação de uma apresentação artística.

É de inestimável valor conscientizar os alunos sobre o fato de que a arte também significa trabalho, compromisso, domínio técnico, leitura e muita responsabilidade em relação ao que será apresentado para a plateia. É necessário haver compreensão sobre o fato de que cada elemento compositivo representa uma profissão, cuja presença não está apenas no teatro, mas nas artes cênicas em geral, como na TV e no cinema, envolvendo prática, conhecimento e alinhamento com o coletivo de produção. Essa percepção estimula os alunos a desmistificarem preconceitos em relação ao fazer artístico, assim como favorece o amadurecimento crítico enquanto espectador ou, até mesmo, pode propiciar o descobrimento sobre uma vocação ou aptidão para criação artística. Enfatiza-se aqui a relevância da avaliação, esclarecendo para os alunos os critérios avaliativos utilizados em todas as etapas do processo, para que todos entendam o que, de fato, devem construir durante a leitura ou criação do roteiro e durante os ensaios dos trabalhos.

É extremamente motivante o fazer teatral com um grupo que, apesar de ter suas resistências ou bloqueios, apresenta um nível menor de rejeição a processos criativos, tornando-se mais aberto para vivenciar novas experiências e construir bons resultados. Talvez, o sistema de premiação – formado por notas e coeficiente de rendimento – seja um fator que contribua para este quadro, assim como a atribuição de algumas responsabilidades aos alunos, como o cuidado, o zelo e a limpeza dos espaços de uso comum.

Os alunos do Colégio Militar Tiradentes possuem um perfil socioeconômico e cultural bem diversificado: metade do público-alvo é composto por filhos de militares e funcionários públicos com um nível de estabilidade financeira suficiente para apoiar o prosseguimento dos estudos de seus filhos, sem interrupção; esta condição colabora para que a evasão e as faltas ocorram em um percentual menor em comparação a outras escolas públicas e não militares. A outra metade dos alunos é oriunda da comunidade em geral, proveniente de escolas públicas e privadas. Conforme ressaltado, todos têm acesso à escola através de processo seletivo, no qual são respondidas questões de múltipla escolha, nas disciplinas de Português e Matemática.

São alunos que, por estarem inseridos em sistema que preza pela organização e pela disciplina, tendem a absorver também estas características para as atividades escolares. Isso favorece bastante a realização dos trabalhos em aspectos cruciais, como nos momentos de

elaboração, de criação e ainda no cumprimento dos prazos. No ambiente escolar, a militarização não gera, por si só, melhor rendimento, porém há um acompanhamento mais criterioso, valorizando-se a liderança, a autonomia, a atribuição de responsabilidades e o desenvolvimento de projetos, que se refletem em um maior senso de comprometimento, o que resulta no sucesso das produções em geral, não apenas na disciplina de Arte, mas em todas as áreas de conhecimento.

Por parte da equipe gestora do Colégio Militar Tiradentes, não houve nenhum tipo de exigência para a realização de produções teatrais, porém, uma vez empreendido esse tipo de atividade artística, a comunidade escolar, em todas as suas esferas, começa a criar expectativas sobre novas produções a cada ano que se inicia. Sendo assim, percebe-se, por parte da gestão pedagógica, um interesse maior em relação ao teatro na escola. Nas entrevistas com a equipe gestora, é notório o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, tal qual se observa no depoimento dado, em 31 de janeiro de 2020, pelo Diretor-Geral do Colégio Militar Tiradentes, Coronel Pedro Augusto Lima Brandão:

*A professora tem atendido às expectativas da escola e a vejo como uma profissional talentosa e que procura estimular, nos alunos, o gosto e o interesse pelo teatro. O seu trabalho tem contribuído para que a escola participe de peças teatrais na escola e em ambiente externos, engrandecendo muito o nome do Colégio Militar, inclusive trazendo prêmios, podemos citar como contribuição a descoberta de talentos em suas peças teatrais.*

A partir do exposto, reitera-se que o teatro é uma manifestação cultural que ajuda a fortalecer os laços entre os componentes da comunidade escolar e colabora para que gestores e supervisores tenham uma dimensão maior do que esta linguagem significa no desenvolvimento da cognição e da inteligência emocional de um jovem. Nas entrevistas com integrantes da gestão pedagógica, são perceptíveis o apreço e o encanto pelo trabalho cênico até então desenvolvido na instituição.

Ao principiar o ano letivo de 2019, houve o questionamento pelos alunos que participaram das performances em 2018 sobre o que seria feito no ano seguinte, se haveria continuidade do trabalho no segundo ano do Ensino Médio. Diante da negativa, ouviu-se várias reclamações ao afirmar-se que permaneceria exercendo o trabalho na primeira fase do Ensino Médio. No ano posterior, após as performances, os alunos que participaram demonstraram interesse e curiosidade para assistir as peças das turmas de 2019. Constatou-se uma expectativa na plateia, tanto por parte dos ex-alunos, como também por parte dos professores e da equipe de gestão pedagógica.

*Bom, minha visão sobre o teatro mudou totalmente, pois antes o via como uma coisa não tão divertida, mas, ao participar dessa performance, pude perceber que podemos desenvolver uma interação diferenciada uns com os outros, pude perder um pouco da*

*timidez e perceber que o teatro é uma grande forma de arte, que podemos socializar com outras com outras pessoas, que apesar de serem da mesma sala, não nos envolvíamos muito, e não interagíamos uns com os outros.* (10/10/2019 – Monice Cristina Sampaio).

Portanto, percebe-se que o trabalho em teatro, quando segue um rigor mais técnico – sendo fruto de um processo contínuo de pesquisa – amplia a relação da escola com a disciplina de Arte, possibilitando-a mais valorização, reconhecimento e respeito. A melhor forma de fazer com que as pessoas atribuam ao teatro o imenso valor cultural que ele possui é propiciar boas experiências com esta linguagem artística, seja como espectador ou como integrante de uma apresentação. Ao planejar as ações, pensou-se em Desgranges (2007):

Livres da necessidade de servir à lógica ilusionista a que o palco estava submetido, os elementos da cena – gestos do ator, objetos do cenário, figurinos, adereços, sons, iluminação – vão aos poucos assumindo novas dinâmicas na construção do discurso teatral. O que faz com que a arte da encenação se estabeleça com vigor jamais imaginado e viabiliza que o palco conquiste a possibilidade de falar a partir de variadas e diferentes “vozes”, valendo-se da expressão particular a cada um dos diferentes elementos de linguagem. (DESGRANGES, 2017, p. 34).

A construção coletiva do roteiro, o planejamento em grupo sobre o uso do espaço e a elaboração do figurino, a partir da análise do significado da cena, foram ações que estimularam os alunos a se conectarem mais com a apresentação, assumindo o compromisso de levar ao público um bom trabalho, pois perceberam que arte é entretenimento para quem assiste e muito trabalho para os que participam da produção, seja como ator ou em outra função, como a de sonoplasta ou roteirista. O desenvolvimento desta consciência está diretamente relacionado à construção de bons resultados.

### **3 A PRÁTICA TEATRAL EM TURMAS REGULARES:** possibilidades criativas no contexto do Ensino Médio.

Na escola, fazer teatro é um ato de coragem diante de todos os obstáculos que se apresentam para o ensino da arte. As limitações são de naturezas diferenciadas, desvelando-

se desde as deficiências no espaço às formações técnicas dos professores de teatro. Nesse contexto, a prática artística oportunizará o conhecer, o exercitar e o experienciar a arte enquanto linguagem, podendo-se vivenciar técnicas e processos de criação, gerando-se uma aprendizagem dinâmica, que considera a percepção estética em todo seu percurso, através da prática, do fazer, e não, do conceito.

Em outras palavras, o conhecimento é produzido em conjunto e apropriado coletivamente, a partir do ensinar a fazer e do dirigir típico de um “mestre artesão”, ou de um “coach” (técnico esportista) isto é, o propósito, no caso, é ensinar a criar conhecimento através de uma prática que se aprende ao praticar: uma práxis grupal. O que é comum nas artes cênicas, e naquelas em que o coletivo ou o grupo é fundamental, como a dança, ou a música sinfônica, por exemplo. (LUZ; SABINO, 2015, p. 11).

Este estudo visa a encontrar caminhos e soluções para aplicabilidade do teatro enquanto disciplina, com participação relevante de todos os envolvidos. Esse intento ocorreu por meio de um plano integrado de práticas pedagógicas, permeadas por leituras e experimentos, direcionando os participantes a entenderem, de maneira mais natural e fluida, o que é o teatro, a partir de um conjunto de atividades que possibilitam o conhecimento através do fato, da ação e da construção do concreto com base no produzir. Os jogos teatrais estão postos como principal estratégia de envolvimento e sustentáculo para o entendimento do que seja fazer teatro, ou seja, estão em segundo plano o discurso e o argumento, pois o ser, o estar e o sentir são enfatizados através do jogo teatral.

Em seguida, há uma reflexão sobre a metodologia do ensino do teatro, fundamentando argumentos em um percurso metodológico aplicado e vivenciado, que pode ampliar as possibilidades de criação face às barreiras apresentadas. O processo de aprendizagem estará descrito como exemplificação de viés metodológico, proporcionando o conhecimento em teatro por meio de vários experimentos, comprovando que é possível unificar um coletivo em prol da criação artística, da aprendizagem a partir do jogo teatral, da montagem e da apreciação de um espetáculo.

O Teatro, enquanto área de conhecimento, suscita aprendizagem através da forte interação dos alunos com os trabalhos desenvolvidos. Pode-se perceber a evolução e a participação, nos processos artísticos, quando os gestos estão associados ao pensamento e aos vários elementos compositivos da linguagem teatral.

No teatro, por sua vez a narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. A experiência teatral desafia o espectador, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. (DESGRANGES, 2017, p. 23).

Neste limiar, o jogo teatral torna-se a ferramenta que atesta e ressignifica afirmações sobre possibilidades metodológicas construtivas, além de fortalecer o entendimento sobre o teatro como disciplina em turmas de Ensino Médio. Ou seja, o presente estudo não se trata de uma simples descrição de experiências satisfatórias realizadas em sala de aula, posto que se constitui como um conjunto de argumentações que fundamenta uma reflexão e uma sistemática de ensino, que fornecerá ao educador, da área de teatro, uma leitura que poderá auxiliá-lo a elaborar suas propostas pedagógicas, de forma mais colaborativa e inclusiva, no que tange ao envolvimento de grupos involuntários e numerosos. Para tanto, as referências das quais se partiu, na organização do plano com utilização do jogo teatral, tornam possível e certificam a potencialidade dos exercícios utilizados.

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (SPOLIN, 2017, p. 29).

No decorrer do processo, fica evidente o protagonismo que o aluno conquista por meio do jogo teatral, atividade que o permite ampliar seu potencial comunicativo. Este fato estimula o aluno a responder, perguntar e interagir com os demais, relacionando-se, pois, com o coletivo através da experimentação e da descoberta de novas formas de aprender. O jogo teatral cria um campo favorável para o desenvolvimento intelectual e a ampliação da consciência (SPOLIN, 2017).

De modo gradativo, os alunos se envolvem com a proposta apresentada, dela se apropriam e expõem, por meio de um roteiro, suas ideias e suas percepções sobre os problemas que os cercam, sejam de natureza social ou cultural. A prática teatral – considerada atividade educativa – é construída a partir do consenso entre todos, assim, definem-se os propósitos a serem atingidos. A obra de arte passa a ser não um meio de contato com o conhecimento, mas a cognição em si, que ajudará o aluno a reconstruir seu olhar sobre si e sobre sua realidade. Ouvir as histórias uns dos outros, e utilizá-las como escopo para a elaboração de um roteiro cênico, poderá ressignificar, na concepção aluno, sua consciência a respeito de sua importância como agente transformador da própria vida. Considerando isso, Desgranges (2017, p. 26) afirma que “A experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro”.

**Figura 1:** Aula de jogos teatrais



Fonte: Acervo da autora (2018).

Sabe-se que a prática teatral faz com que o aluno entenda o significado e a importância que o teatro possui para o seu desenvolvimento. Mas como realizar esta experiência diante de todas as adversidades existentes para a vivência artística em ambiente escolar? O estudo ora desenvolvido propõe-se a responder a este questionamento, objetivando encontrar caminhos e possibilidades metodológicas que permitam – ou mesmo criem – condições para a realização da experiência de montagem e apresentação de um espetáculo teatral, fazendo com que o discente saia da imersão teórica, entre no mundo do fazer artístico e entenda melhor a dimensão da relação palco-plateia, assim como compreenda os processos de criação em teatro, permitindo, dessa forma, que os professores de teatro percebam alguns aspectos relevantes, como observar de que maneiras esta linguagem pode ser desenvolvida em turmas de ensino regular e pensar em formas de superar as limitações relativas ao tempo, ao espaço e à ausência de recursos, a fim de que, assim, o teatro seja visto por toda comunidade escolar como algo relevante para a formação sociocultural e para o desenvolvimento cognitivo e motor dos jovens.

Nesta pesquisa, a metodologia é erigida com intuito de transpor inúmeros desafios em relação a questões didáticas e a problemas estruturais apresentados no contexto atual. Portanto, visa a analisar, de forma coerente, os problemas apresentados, sempre buscando a superação de possíveis limitações, podendo, a partir disso, elevar o teatro ao seu reconhecimento no processo de formação educacional.

Para muitos professores, a sala de aula, no Ensino Médio atual, possui características que desestimulam a prática teatral. A superlotação, por exemplo, gera um impasse evidente, pois, aliado a um espaço limitado, convive-se com o mobiliário característico das salas de aulas, presença que reduz, ainda mais, a área livre para exploração do corpo em movimento. Ressalta-se que a disponibilidade de uma sala apropriada ou laboratório não costuma ser comum, essa condição potencializa ainda mais as limitações e as barreiras.

Ademais, a falta de familiaridade da maioria dos alunos com o jogo teatral é outro fator que faz com que haja resistência à participação. Este é um problema a ser estudado e visto com acuidade, para que todos possam participar de forma satisfatória, de acordo com suas capacidades e habilidades, vivenciando uma experiência criativa e integradora, que propicie ao jovem sentir-se parte de um coletivo, integrado e consciente de sua imensa importância enquanto atuante de um grupo.

A realização de experimentos teatrais é de fundamental importância para a sociabilidade do aluno, bem como contribui para o desenvolvimento da percepção estética e crítica sobre sua cultura, sobre seu mundo e sobre seu universo social. O teatro permite uma comunicação mais sensível, um contato maior entre pessoas e um fortalecimento maior das relações, humanizando-as, isto acontece através da aproximação que todos precisam ter para a construção de uma cena ou de um jogo teatral em sala de aula.

Não somente na esfera do teatro, como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos epistemológicos de uma metodologia do ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura enquanto procedimento de enlace entre educador e educando, em meio a condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades etc.). (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 146).

Na educação contemporânea, a metodologia visa, prioritariamente, à construção de uma unidade – entre teoria e prática – que auxilie o aluno a vencer barreiras, superar limites e dificuldades, de modo que absorva melhor o conhecimento, isto a partir da ressignificação de procedimentos que ajudem o jovem a realizar suas descobertas. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem deverá proporcionar ao participante fugir de uma espontaneidade, que representa a ausência de um estudo técnico e teórico aprofundado, possibilitando ao aluno escapar do pragmatismo que não atende aos seus anseios e/ou necessidades.

Os aspectos psicológicos que o teatro contempla contribuíram bastante para a valorização da linguagem teatral, porém, na atualidade, o ensino do teatro está bem além disso. A educação evoluiu e, com isso, diversas áreas do conhecimento se conectaram ao teatro, no intuito de buscar uma relação mais completa entre teoria e prática, ou seja, a encenação pode ser explorada como instrumento de aprendizagem e ferramenta para que todos possam construir aprofundamento e intimidade com o conhecimento e suas potencialidades expressivas.

O ensino do teatro – como recurso de aprendizagem – não é exclusividade da disciplina de Arte. Muitos educadores recorrem à encenação no fazer pedagógico. Portanto, no que se refere à sua importância, percebe-se que o teatro já é reconhecido, por muitos especialistas da

educação, como área de conhecimento e pesquisa, considerando, além disso, que o teatro, com todos os seus elementos compositivos, desenvolve habilidades e competências específicas.

Do ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 147).

A metodologia do ensino do teatro é bem diversificada, originando-se em diferentes espaços e contextos socioculturais, permitindo, assim, uma gama de possibilidades fantásticas, as quais, por vezes, são opostas. Em destaque, no século XX, há Viola Spolin, com seu *Dramatic Play* (jogo dramático) focando não só na improvisação, mas nas regras do jogo, e outros mestres, como Brecht, Boal, Stanislavski, os quais estimulam o conhecimento sobre o que é o ser humano, seja por uma perspectiva social ou psicológica. Na contemporaneidade, apesar de algumas metodologias estarem em menor destaque, cada professor de teatro pode construir seu plano de ação, explorando várias possibilidades metodológicas, oriundas da percepção sobre quais jogos se ajustam ou funcionam melhor com seu público e quais são as possibilidades mais viáveis, respeitando sempre o desenvolvimento sensório-motor.

Em todos os autores que fundamentam a pesquisa, não foram encontradas respostas exatas para os problemas que se vivencia. Todos ensinam, com propriedade, a fazer teatro, porém, não se encontra uma saída já estruturada para administrar situações corriqueiras, como os alunos se recusarem a participar de encenações ou afirmarem, contundentemente, que não querem ou não gostam deste tipo de atividade, negando-se a estarem no palco. Diferentemente do contexto atual, Spolin, Boal, Brecht e Stanislavski ensinaram em uma época na qual não era comum os alunos se recusarem a fazer algo solicitado por um professor e, mesmo que esta vontade existisse, com docentes que conquistaram excelentes prestígios ainda em vida, deduz-se que há pouca probabilidade de tal situação ter ocorrido.

Portanto, as leituras apontaram diversas possibilidades para elaborar criações cênicas e processos diferenciados de aprendizagem no teatro, seja pela performance, leitura dramática, sombras, animação, construção coletiva de texto, ou encenação de obras clássicas. Em todas, percebem-se, aos poucos, elementos ou aspectos que reúnem maior número de alunos. Porém, a resposta mais concreta encontrada foi quando houve a percepção de que o teatro, enquanto obra estética, poderá – verdadeiramente – agregar todos a partir do momento em que for apresentada a possibilidade de criação estética para toda a turma, propondo assim, o teatro não

apenas como ação, mas enquanto imagem. Esta conclusão nasce a partir de observações de afirmações de Boal (2008):

Como todas as sociedades estão divididas em classes, castas etnias, nações, religiões, e outras confrontações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple com suas regras, leis e paradigmas: existem muitas estéticas, todas de igual valor, quando tem valor. (BOAL, 2008, p. 16).

A pedagogia do teatro assume o papel de estudar, de forma investigativa, a visão sobre as possibilidades teóricas e práticas para a realização da arte teatral, na escola, tanto no âmbito do jogo quanto na questão da formação estética. É muito conveniente, visto que também insere temas transversais contemporâneos, integrados à realidade cotidiana da juventude brasileira, como as temáticas relativas ao uso de drogas, violência, corrupção, entre outras. Dessa forma, a pesquisa em teatro consiste não apenas em estudar metodologia do ensino – como algo voltado exclusivamente para a apreensão técnica –, mas se constitui como um instrumento de desenvolvimento do potencial criativo e do senso-crítico, capaz de estimular a ação, a capacidade de iniciativa própria, a politização consciente, possibilitando refletir sobre a sociedade e suas relações, não somente para compreendê-la, mas com meio de construir novas possibilidades que possam, de fato, ser aplicadas.

A Pedagogia do Teatro tem como referência teorias contemporâneas de tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades estudos críticos-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social. (BAUSBAUM, 1998; 1998, 2002; GALIZIA, 1985; GLUSBERG, 1987; 1979; JONES, 1998; MELIM, 2003; SCHECHNER, s/d. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 266).

Nas escolas, o ensino do teatro tem uma importância que ultrapassa a visão de uma simples prática artística. O exercício desta linguagem é de suma relevância para a formação de uma sensibilidade estética, que extrapolará o ambiente escolar e contribuirá para que os discentes desenvolvam um outro olhar sobre a produção cultural que os cerca. Com isso, podem se tornar mais críticos e seletivos em relação aos produtos artísticos que venham a consumir, ao passo que tenham uma relação mais íntima com a literatura, em especial com a dramaturgia.

Aproximar os discentes da dramaturgia clássica é bastante significativo diante de uma indústria cultural que, ao ofertá-los inúmeros produtos, visam mais ao lucro, ignorando a formação e a qualidade de vida. O teatro propõe outra relação de consumo com a arte e, estando presente na escola, enquanto linguagem viva, ganhará uma força sem precedentes, que poderá mudar não somente a percepção e o pensamento, mas as atitudes enquanto cidadãos e consumidores de arte.

A pedagogia do teatro abrange também o receptor na apreciação dos espetáculos teatrais. Assim como o espectador frente ao espetáculo, o professor pode explorar os materiais de apoio educativo para transformar a ida ao teatro numa experiência significativa, através da mobilização do processo de apreciação e criação de seus alunos. (BAUSBAUM, 1998; 1998, 2002; GALIZIA, 1985; GLUSBERG, 1987; 1979; JONES, 1998; MELIM, 2003; SCHECHNER, s/d. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 266).

Outro aspecto relevante deve-se ao fato de o teatro estar contemplado na Base Nacional Comum Curricular para o ensino da arte, através de orientações que pressupõem o desenvolvimento de habilidades específicas em linguagens artísticas e experimentação, por meio da pesquisa e da realização de processos criativos autorais e colaborativos. Viabiliza-se um aprofundamento técnico, com a possibilidade de haver criações individuais ou coletivas, por meio de projetos artísticos. A Base Nacional Comum Curricular, no Ensino Médio, eleva o aluno a uma posição protagonista, pois esse poderá participar, de forma mais ativa, das atividades propostas, de modo a ampliar conhecimentos e assumir responsabilidades antes desconhecidas.

Em arte, a vivência é essencial diante dos desafios e das necessidades apresentadas em um mundo globalizado, multicultural e cheio de paradigmas a serem vencidos em relação ao exercício da ética, ao reconhecimento e à prática dos direitos e deveres humanos. A concatenação com a arte facilita um melhor entendimento sobre o mundo e sobre si mesmo, colaborando-se para a formação de uma identidade cultural fundamental para o fortalecimento da autoestima do jovem e da sua formação social.

Em suma, acreditamos que as práticas artísticas e estéticas em música, artes visuais, dança, teatro e artes visuais, além de possibilitarem articulações com as demais linguagens com a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola de Ensino Médio, fecundando uma consciência de uma sociedade multicultural, onde ele confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo, no qual está inserido. (BRASIL, 2000, p. 50).

As escolas precisam oferecer oportunidades para que os educandos construam suas experiências, para que vivam suas aptidões – a partir de um percurso criativo – e possam delinear sua jornada e suas descobertas. É preciso oportunizar uma aprendizagem que forme indivíduos conscientes da multiculturalidade da qual fazem parte e da diversidade estética e sociocultural na qual estão incluídos. Essa formação fortalece a identidade e amplia a visão do aluno sobre seu papel de agente transformador de si mesmo, capaz de observar criticamente e agir em prol da busca pelas soluções dos problemas.

No início do ano letivo, quando houve o diálogo com a gestora pedagógica e com a supervisão sobre a etapa da metodologia do projeto de pesquisa que seria realizado na escola e como se daria o desenvolvimento dos trabalhos, notou-se uma expectativa muito positiva e uma

disponibilidade muito estimuladora. Observou-se, na instituição campo da pesquisa, que o interesse da escola em estar no topo das avaliações, entre as escolas estaduais, estimula, na equipe gestora, o fomento a projetos pedagógicos e a ações que notoriamente estimulem os alunos à aprendizagem.

O estudo foi possível por meio da realização de dois anos consecutivos de trabalho, período no qual foram desenvolvidas propostas nas quais os alunos executavam um plano de ação ao longo do ano letivo, conhecendo o teatro como disciplina em si. Essa ênfase foi posto como a razão de existir da aprendizagem, sublevando o teatro a uma posição distinta, em que a comunidade escolar pode observar a importância desta linguagem artística, a partir da apreciação dos resultados apresentados. Mas, neste trecho deste estudo, o referencial prático será a performance.

Diante da necessidade de realizar as experiências práticas em turmas regulares, começou-se a pensar em quais seriam as possibilidades de montagens mais adequadas para turmas com quarenta alunos. Questionou-se também sobre quais alternativas poderiam ser mais eficientes, no sentido de envolver os participantes em todas as etapas do processo criativo. Nesse sentido, a performance foi pensada como uma possibilidade oportuna, por ser cativante e envolvente, no sentido de possibilitar a elaboração de roteiros e expressar inquietações e ideias manifestadas pelo coletivo de alunos.

A performance nasce como arte híbrida, espetacular, *mixed-media* das artes plásticas, visuais e cênicas. Partindo da investigação e suporte, das *ensembles* do corpo (*body art*) dos *happenings* que enfatizam o acontecimento e do uso de multimídia, a performance propõe modo inventivos num movimento *antiestablishment e antiarte*. Surge como *live art*, ao mesmo tempo como arte ao vivo, sem representação e arte viva. (BASBAUM et al. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 266).

A performance possui uma forte potência dramática, na qual o objeto, o corpo e o gesto são ressignificados em uma encenação que usufrui do movimento e da inércia, rompendo com os padrões convencionais em relação ao uso de tempo e espaço, propiciando a interação com o público. Possui flexibilidade favorável ao espírito juvenil inquieto e criativo, sedento por mudanças e por expressar sua voz pelo verbo ou pelo corpo:

Em paralelo a Rosalind Krauss (Escultura em Campo Ampliado), que propõe extensões do conceito e do espaço e da escultura, a performance estende e desconstrói a tríade da linguagem teatral – atuante-texto-público-, incorporando a corporalidade e o teatro de imagens ao texto, alterando as relações de espaço tempo convencionais. Apropria-se dos espaços públicos e dos interiores urbanos, dos acidentes geográficos como deserto e ilhas e subverte a convenção do tempo de representação apresentando espetáculos e ações que podem durar 24 horas, operando em tempo real em oposição ao tempo simbólico do teatro vivo. (BASBAUM et al. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 267).

Os aspectos acima citados esclarecem, de forma objetiva e sucinta, a dinamicidade da performance, sua vivacidade e sua maleabilidade de adaptação às condições e às necessidades

do momento, como se pode estabelecer um jogo de acordo com as conveniências, o quanto se pode dizer sem falar uma só palavra.

Esta potencialidade da linguagem da performance – de abarcar ideias, espaços e possibilidades corporais – foi fundamental para sua escolha como instrumento de trabalho. Cada turma recebeu a incumbência de elaborar vários roteiros e escolher um deles, de forma democrática, conforme os interesses e as necessidades do coletivo.

No primeiro ano de aplicação do experimento prático, alguns alunos do Colégio Militar Tiradentes não se mostraram favoráveis à ideia de participar das atividades que envolviam diretamente as práticas teatrais e saber que estas seriam seu principal instrumento avaliativo. Estavam habituados a exercícios práticos mais curtos e a seguir o livro didático polivalente, que propõe geralmente atividades em variadas linguagens, de caráter simples e sem muito rigor técnico. Ao ouvirem a descrição da proposta, ficaram inquietos, porém, ao perceberem que as funções seriam dinâmicas, os desafios – conforme as orientações e a evolução no processo – passaram a ser vistos de forma natural.

### **3.1 A performance enquanto possibilidade cênica para turmas regulares de Ensino Médio: política, ética e encenação**

Os alunos do Ensino Médio atual não devem continuar imersos numa tradição metodológica de memorização de conceitos e fórmulas para provas escritas. Considera-se que o estudo teórico deve existir em função do criar, do fazer e do produzir. Por muitos anos, não se encontrou espaço, no calendário acadêmico, para a prática teatral e produção de peças. Precisava-se, de fato, descobrir possibilidades metodológicas para fazer teatro em turmas regulares e exercer, de forma verdadeira, a função de professora de teatro.

Na sondagem realizada na etapa de apresentação do conceito de performance, alguns alunos declararam já ter tido contato com o conceito, porém, como *performers*, os alunos iriam se apresentar pela primeira vez. Este aspecto de descoberta, de contato com o novo, foi bem instigante para os alunos.

No que concerne à exploração dos elementos compositivos da linguagem teatral, a caracterização e a sonoplastia foram os aspectos com mais destaque, pois o horário e o espaço selecionado para apresentação não permitiam o uso de iluminação artificial devido à presença de luz solar no ambiente. Levando isso em consideração, o pátio foi o local selecionado, devido à capacidade de reunir uma plateia mais numerosa. Ademais, a ausência de texto, no roteiro, facilitou a exploração de um espaço sem a acústica ideal para apresentações teatrais.

A performance – por apresentar dinamicidade para sua construção e ser de fácil adaptação a diferentes tipos de ambiente – tem sido tema de interesse na pesquisa em teatro e na educação. Atualmente, uma produção acadêmica, nesta área, pode servir como referência para professores que se interessam por esta modalidade de prática teatral na escola, colaborando para a construção de possibilidades metodológicas que tornem este tipo de experimento algo significativo no processo de aprendizagem. Portanto, a performance é uma das possibilidades de criação analisadas, neste estudo, como alternativa viável para alunos das etapas finais da educação básica, apresentando vários aspectos e características que facilitam a unificação de um grupo numeroso de alunos.

A performance pertence ao universo da experimentação e utiliza o corpo como veículo de expressão artística. Oferece aos alunos uma reflexão, de forma crítica, sobre os fetiches construídos sobre e para o corpo, e colabora para que, aos poucos, ampliem sua capacidade de observação e questionamentos sobre os valores que promovem a exaltação da beleza construída durante séculos pela literatura, pela pintura e pela escultura.

Nesta ótica, a performance está profundamente ligada às artes cênicas e rompe com os padrões aristotélicos de representação, narrativa e linearidade. De acordo com Lopes (2009), o campo de estudo sobre performance, inicialmente, está muito relacionado às artes visuais.

Pertencente a um universo amplo e infinito da experimentação, a performance propõe ao corpo a liberdade, um expoente de expressão da arte, podendo desconstruir conceitos e padrões pré-estabelecidos de beleza, de arte e de teatro. Além disso, tem uma íntima relação com a arte cênica, em uma outra perspectiva em relação à exploração de elementos cênicos, tais como o espaço, o tempo, a narrativa e a representação como um todo (RAMIREZ, 2017).

A adoção do termo Pedagogia do Teatro, como vimos, insere o binômio ensino-aprendizagem em teatro, tanto dentro, quanto fora da sala de aula, num novo enquadramento epistemológico que contempla e enfatiza os contextos históricos-políticos-sociais no quais estes processos estão inseridos. Os Estudos da Performance, por sua vez, chamam a atenção para o papel dos sujeitos neste contexto, a importância que seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção de conhecimento. (HARTMANN, 2014, p. 525).

O teatro, através da performance, encanta pelo seu sentido libertador, por sua capacidade de abraçar a fusão de ideias e pensamentos, por sua habilidade de romper limites, por transpor o uso do roteiro, não somente do texto dramático. O roteiro – inclusive quando não há falas – revela muito, devido à forte carga simbólica de suas ações em cena, evidenciando o movimento ou expondo também a ausência dele.

E se pensarmos que tal eventualidade é programada, essa tentativa de diferenciação é invalidada, pois, por vezes, é atribuído à performance a noção de delimitação de um enredo, ou seja, atividade na qual se tem um mínimo de controle sobre o seu

desenvolvimento. Se pensarmos ainda que a performance pode ser participativa, ou seja, que ela pode trazer um público para interagir e que isso implica riscos, talvez a diferenciação entre a prática do happening e a performance esteja na frequência da participação do público. (RAMIREZ, 2017, p. 99).

No Brasil, já existem muitas pesquisas sobre performance. Nas artes visuais, no teatro e na educação há um número razoável de publicações, fator que comprova o interesse do professor de arte da educação básica pela performance como uma possibilidade viável e interessante para experimento em sala de aula.

A presente experiência de construção de uma performance teatral começou a partir de aulas práticas de sensibilização e improvisação teatral, propiciando aos alunos familiarizarem-se com o teatro. Ainda na fase inicial do ano letivo, começou-se a oficina de sensibilização para o teatro, através de aulas práticas de jogos.

Os temas transversais foram apresentados aos alunos, os quais, por sua vez, escolheram coletivamente os que eram de maior interesse. Realizaram-se debates, nos quais os alunos discutiram sobre vários problemas, como racismo, machismo, homofobia, violência e corrupção. Nestes momentos, puderam expor suas insatisfações, inquietações, aflições e opiniões sobre como a sociedade em geral tem tratado estas questões e como esse mesmo contexto social tem combatido ou multiplicado estes preconceitos. Muitos alunos ainda estão em etapa de formação dos seus valores éticos, outros tantos estão cheios de certezas resultantes da construção de valores já transmitidos por familiares ou por outros grupos sociais. Por vezes, estes necessitam fazer uma reflexão sobre seus princípios morais e até que ponto eles estão alinhados ao respeito, à tolerância, às diferenças, à passividade ou à indignação diante das injustiças.

Os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais. Além desses, o documento de 1998 inclui como tema o assunto trabalho e consumo (FRANGIOTI; COSTA, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de se vincular os temas transversais aos conteúdos curriculares, de modo a torná-los mais significativos e relevantes no cotidiano do discente, uma vez que tratam da realidade dos participantes do processo (FRANGIOTI; COSTA, 2017).

A receptividade dos alunos à proposta de montagem de performance foi muito satisfatória, pois mostrou-se entusiasmo com a ideia de poderem ser autores do roteiro e, assim, exporem suas ideias sobre problemas atuais. Outra questão relevante é que as aulas de jogos de teatro causam, nos participantes, uma sensação de liberdade, visto que, na escola militar,

aspectos como disciplina, cumprimento de tarefas escolares e de horários, competitividade e busca por resultados numéricos em provas como ENEM exercem uma pressão para que todos estudem em prol de um bom resultado em avaliações escritas. Portanto, as aulas de teatro podem proporcionar momentos de aprendizagem com a singularidade e alegria que só a arte permite, havendo outra relação com o tempo, que “passa mais rápido”, sempre breve, nunca suficiente, em uma rotina que nada contra a maré do estresse e da pressão psicológica. Nesse contexto, a disciplina arte existe em favor da construção de uma personalidade mais livre, valorizando elementos como a expressividade, e em favor da criação.

No Colégio Militar Tiradentes, a ideia de realizar atividades em grupo foi a mais bem sucedida, em toda carreira docente, pois percebe-se, entre os discentes, um maior número de alunos exercendo função de liderança ou buscando serem úteis dentro do grupo. Acredita-se na eficiência de regras que determinam a todos os alunos a passarem pela experiência de liderança de turma, por pelo menos uma semana durante o ano, com as obrigações de limparem a sala e mantê-la organizada, estabelecendo uma relação de zelo e cuidado com o patrimônio público e nas tarefas atribuídas e que naturalizam o senso de responsabilidade e a familiarização com o trabalho, pois essas características são fundamentais para estimular um indivíduo a ser participante e eficiente dentro de um coletivo.

As regras militares são determinadas, na escola, em favor do autodisciplinamento, com intuito primordial de possibilitar um clima de paz, que – para professores e alunos – cria um ambiente extremamente favorável à produção artística. Outro fator positivo para a criação dessa atmosfera foi a disponibilidade de uma sala extra, que garantiu uma adequação melhor do ambiente para as aulas de teatro.

Em relação à metodologia de ação em sala de aula, durante o processo de criação, os alunos foram divididos em equipes, para, a partir dos temas debatidos, elaborarem um roteiro contemplando as inquietações manifestadas pelo coletivo em relação ao tema escolhido pelo grupo. Os roteiros foram analisados pela turma e, posteriormente, houve a seleção de um único script, a fim de que os ensaios pudessem ter o seu início. O processo de criação não foi encerrado com a escolha do roteiro, pois, após o princípio dos ensaios, houve numerosas mudanças e sugestões do grupo, que resultaram em um guia diferente do escolhido inicialmente. Durante o processo, estimei os alunos a fornecerem sugestões que pudessem melhorar a exploração do espaço, bem como um foco maior na socialização da mensagem que o grupo gostaria de transmitir.

Ressalta-se um elemento importante: o tempo, que deve ser analisado com cuidado na elaboração de uma performance a ser exibida em uma escola. A duração da apresentação,

dependendo da variabilidade de movimento corporal, deve ser, preferencialmente, breve, pois apresentações de tempo longo necessitam de maior período de ensaio. Tomando por base que a carga horária da disciplina é de apenas duas horas aulas semanais, é inviável que seja totalmente preenchida por ensaios, devido às exigências do calendário escolar, constituído de diversas outras atividades pedagógicas, dentre elas, as avaliações teóricas e os eventos envolvendo outras disciplinas.

Conforme as observações sobre o tripé tempo-espaco-texto, percebeu-se que não era necessário criar uma apresentação com longo período de duração para que houvesse a transmissão de uma mensagem, bem como não eram essenciais textos densos para se transmitir várias informações, tampouco um espaço com específicos elementos cênicos para a apresentação. O tempo pode ser perceptível ou não, de acordo com a maneira como se conecta com o espaço ou com o texto. Como afirma Usberfeld (2005):

Ora justamente, o que nos parece decisivo para a análise da temporalidade teatral é o estudo do que é textualmente perceptível, a saber as articulações do texto: veremos como é, com o auxílio das articulações do textuais e de seu funcionamento, que se pode perceber o tempo teatral (tanto no texto como na representação). (USBERFELD, 2005, p. 126).

Além de os alunos terem a possibilidade de criar textos para as performances, também houve estudos e conversas sobre o processo de familiarização com a teoria, partindo da ideia de que o texto não existe apenas via palavras, pois também é ação, é estética, é expressão e movimento. Usberfeld (2005) analisa o texto por meio de signos não-verbais e sobre a força comunicacional desses signos:

Verbais ou não verbais, os signos podem ser *índices* ou *sinais*: posso indicar ou sinalizar por meio da palavra ou de qualquer outro meio (o gesto etc.) No campo da representação, os signos verbais ou não, são em princípio todos sinais, na medida em que são teoricamente todos intencionais; o que não os impede também índices (de outra coisa que não de seu denotado principal) o que não impede a presença de uma multidão de signos índices que podem não ser considerados, voluntariamente, pelo encenador ou pelo ator, e que, no entanto, funcionam. (USBERFELD, 2005, p.11).

Os alunos conheceram o conceito fornecido em material didático e assistiram a uma aula teórica, na qual foram expostos vários exemplos de signos não-verbais, como ilustrações fotográficas e descrição de várias performances realizadas no Brasil e no exterior. A descrição de outras experiências foi fundamental para uma compreensão clara do que é performance e como a proposta poderia ser elaborada. A proposta foi bem aceita e compreendida, pois o conceito de performance foi apresentado após um bimestre de aulas práticas de jogos teatrais.

Após a familiarização com o conceito e as orientações para elaboração de roteiros, os alunos criaram suas propostas, e, em seguida, fizeram apreciação e análise crítica das ideias apresentadas, para que se chegasse a um ponto em comum quanto ao caminho a ser percorrido.

Escolhendo um roteiro – ou aglutinando dois ou mais –, cada uma das seis turmas do 1º ano deu origem a um texto único, que representaria, a partir de então, sua meta e objetivo até o final do percurso. Após meses de aulas práticas de teatro, os alunos deveriam ensaiar para, posteriormente, exporem o resultado à comunidade escolar. Durante o processo de ensaios dos textos, os alunos, em diversos momentos, propuseram alterações, encontrando novas possibilidades para a realização do trabalho, tanto no que diz respeito à ação cênica, quanto à trilha sonora, ao texto ou à maquiagem.

Todos participaram ativamente, com a possibilidade de interferir ou opinar sobre o processo criativo, com contribuições que ajudaram a todos a transmitirem uma ideia ou mensagem de forma clara. Essa cultura resultou em reflexões e no amadurecimento ético, pois houve entendimento sobre as diferenças e sobre as diversidades culturais. A socialização do resultado, com a comunidade escolar, aconteceu no pátio, espaço de uso comum e que comporta um número expressivo de expectadores.

Nesse sentido, a performance é uma linguagem que pode abrigar muitas ideias e conceitos, além de expressar diversos sentimentos e instigar reflexões. A condição dinâmica da performance e sua flexibilidade para interação com o público e o espaço tornaram-se um superativo ao docente e aos discentes, sendo essa um elemento essencial em experimentos em teatro na escola. Outro aspecto relevante em relação ao experimento teatral, em performance, é observar uma possibilidade que sofrerá menos resistência à participação dos alunos, podendo reunir um número maior de participantes, se comparada a outros tipos de experimentos cênicos. Isso ocorre pelo fato do texto dramaturgicamente clássico, ou de grandes autores da contemporaneidade, exigir um domínio técnico de alguns elementos da linguagem teatral, que, muitas vezes, não são suficientemente experimentados, devido a uma breve carga horária, de apenas duas horas aula semanais, que comporta não apenas os experimentos práticos, mas um vasto conteúdo teórico que integra a disciplina de arte.

Portanto, é necessário um experimento integrador que possa ser desenvolvido no pequeno tempo disponível para o trabalho prático. Sem ignorar as leituras e as interpretações dos gênios da dramaturgia, é preciso oportunizar ao aluno também ser dramaturgo, e, permiti-lo elaborar um roteiro de uma performance é uma forma de aproximá-lo desta condição. Criar uma apresentação cênica estimula o jovem a se sentir capaz de vencer desafios, de quebrar barreiras e de se expressar.

Este é um ponto fundamental para pensarmos nesse novo lugar que a Arte e, mais especificamente, o Teatro, ocupa na contemporaneidade: não se pode mais buscar respostas ou soluções absolutas, pois as questões que se colocam em distintos contextos não são, definitivamente, as mesmas. A percepção de que somos sujeitos, produtores e produtos de culturas, sociedades, tempos, espaços geográficos, religiões,

economias, sistemas políticos, não pode mais estar separada de nossa atuação docente. (HARTMANN, 2014, p. 516).

A prática teatral tem o poder de inserir o discente na condição de protagonista, na qual se assume posições de liderança e se age como autor durante o processo, podendo interferir com sugestões a qualquer tempo, sendo partícipe do processo de elaboração de um produto artístico que poderá imprimir sua percepção sobre a sociedade e sobre as relações humanas. A performance propicia ao aluno uma fuga da passividade que lhe condicionou a educação bancária. Ele assume papel de protagonista no processo, passa a atuar como criador de algo que se apresenta com um propósito, um fim, permitindo-se vencer barreiras e limites.

Quanto mais lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar tendem a adaptar-se ao mundo, a realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade, a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. (FREIRE, 2017, p. 83).

O projeto de criação da performance com os temas transversais foi realizado em seis turmas, cada uma apresentou um texto que envolvia todos os alunos. O processo de criação foi entremeadado por uma inicialização ao teatro, com aula de sensibilização por meio do jogo de teatro, exercícios de improvisação e interpretação teatral. O debate acerca dos temas propostos foi realizado logo no início do ano letivo, até mesmo durante a primeira aula de improvisação teatral. Após algumas aulas práticas, os alunos começaram o processo de criação do roteiro da performance.

Os alunos foram orientados a buscar objetividade no trato sobre o tema e estruturar uma ideia que representasse uma mensagem positiva, que provocasse reflexão sobre atitudes e valores morais construídos ao longo da história. O processo de criação foi coletivo e, após a elaboração de vários roteiros, os alunos realizaram uma socialização para uma escolha que atendesse ao interesse de todos, que melhor representasse a vontade coletiva. Entre os alunos, foi acentuado o interesse sobre as questões relativas à mulher, porém, além de tratar dos números estratosféricos de assassinatos e agressões físicas, também houve destaque para o comportamento cotidiano, a violência velada pelo hábito, pela rotina e que, por vezes, passa despercebida, torna-se normal e aceitável.

Após a escolha do roteiro, os alunos se submeteram a uma rotina de ensaios que tomou praticamente todo o tempo disponível para a disciplina. Durante a preparação, muitos iam

identificando e descobrindo novas possibilidades para o roteiro, de forma que, ao final, todos os roteiros sofreram muitas alterações, a ponto de ganharem outra forma.

A proposta foi apresentada para seis turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Militar Tiradentes, de maneira uniforme, ou seja, a mesma proposição, com a mesma didática para todos os grupos. Cada roteiro apresentava uma sequência de ações cênicas, executadas no tempo máximo de oito minutos.

- **O exercício performático do 1º ano A:**

Duas turmas – entre as seis – elaboraram e escolheram roteiros que abordaram temas que não estavam entre os propostos inicialmente para o trabalho. Os alunos das turmas A e C criaram, espontaneamente, roteiros sobre o poder da mídia, relacionando-os à alienação e à manipulação de ideias. Eles representaram a passividade e a falta de questionamento dos expectadores em relação à difusão de informações que, muitas vezes, são falsas e favoráveis a grupos que almejam poder político e econômico. Além desses, os demais roteiros abordaram o racismo e a violência contra a mulher.

**Figura 2:** Performance “Mídia e Alienação” – 1º ano A



Fonte: Acervo da autora (2018).

- **Ordem do roteiro do 1º ano A:**

Ação 1 – Com televisores de papelão na cabeça, seis alunos adentram no espaço cênico, todos conectados um ao outro por um fio, ligados a uma “personagem tomada”. Todos se posicionam linearmente ao fundo do espaço;

Ação 2 – Outros seis alunos entram em seguida, posicionando-se entre os televisores, cada um representando um grupo social minoritário e discriminado, a exemplo de mulheres, pessoas negras e praticantes de religiões afro-brasileira;

Ação 3 – Outro grupo entra cena, este mais numeroso, simbolizando as pessoas comuns, de qualquer classe social. Os personagens andam aleatoriamente e, em seguida, sentados no chão, falam palavras ofensivas, direcionando-as aos tipos sociais. Logo após, observam os televisores como em um estado de hipnose. Um dos personagens acorda e tenta, em vão, acordar os demais;

Ação 4 – Após manter a última ação por cerca de dois minutos, os alunos foram gradativamente se levantando, direcionando-se ao centro do espaço e, depois de um sinal sonoro, disseram em coro: “O pior cego é aquele que não quer ver”.

Esta performance foi o reflexo de um contexto muito vivo, de situações comuns na realidade dos adolescentes. O roteiro foi elaborado com inserção de todos os alunos da turma, expondo suas percepções a respeito da expansão do uso das redes sociais e da internet em geral, colocando em destaque estas questões, deixando-as explícitas em um processo de criação artística.

- **O exercício performático do 1º ano B:**

Esta turma foi a única que abordou o racismo como tema da performance. O processo de criação centrou-se neste tema devido à abordagem dos temas transversais, que fomentou vários depoimentos e debates entre os discentes, destacando-se que vários alunos negros declararam já ter vivenciado situações de racismo.

A caracterização deu bastante ênfase aos objetivos traçados, pois os participantes adotaram uma caracterização concreta em relação à etnia e à discriminação racial. Os alunos se vestiram de preto, uma parte do grupo pintou o rosto de preto e branco, outra parte somente de preto e os demais de branco. No roteiro apresentado, ficou explícito que as matrizes de formação do povo brasileiro e a miscigenação são motivo de orgulho, atributo de identidade do povo, essência de formação da cultura, portanto jamais deveriam ser razão para conflito ou divisão.

**Figura 3:** Performance do 1º ano B



Fonte: Acervo da autora (2018).

- **Ordem do roteiro do 1º ano B**

Ação 1 – Os alunos da turma entram todos juntos no espaço cênico e andam desordenadamente, misturando-se;

Ação 2 – Ao sinal sonoro, todos param e, em seguida, só os brancos andam, expressando, através do corpo, estranhamento e desprezo pelos personagens de rosto preto e preto-branco;

Ação 3 – Após o segundo sinal sonoro, todos que estavam parados gritam, em coro, a palavra “respeito” e se retiram da cena.

O tempo de apresentação foi o mais curto em comparação às demais performances, mas sua carga simbólica e sua dinâmica, com a maneira de representar o tema, foram essenciais, esclarecendo ao público, de forma franca, como se sentem diante da problemática vivenciada. O roteiro elaborado representava o sentimento e a experiência dos alunos em relação ao racismo, pois muitos termos e frases utilizadas, na apresentação, eram reproduções de depoimentos dos participantes, de fatos vividos por eles.

- **A performance e a ordem do roteiro do 1º ano C**

Ação 1 – Um grupo de alunos entra em fila e forma um círculo, cada um carrega, no peito, um símbolo de um grupo de comunicação;

Ação 2 – Em seguida, um grupo maior entra e circula de modo “perdido e desorientado” dentro do círculo;

Ação 3 – Após o som de um toque no bumbo, aos poucos, todos que estavam desorientados sentam-se enfileirados e distribuídos frontalmente para os símbolos;

Ação 4 – A performance é finalizada quando há o segundo toque do bumbo. Todos se posicionam em fila e saem de cena.

**Figura 4:** Performance do 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2018).

A performance foi bastante expressiva, expondo situações de forma concreta e objetiva, conseguindo, em poucos minutos, resumir simbolicamente suas percepções e seus entendimentos sobre as questões relativas ao tema abordado na apresentação. Os alunos conseguiram conquistar, com maestria, um bom resultado, uma vez que apresentaram seu resultado com a participação de todos os integrantes da turma e vivenciaram um processo de criação em que o senso de coletividade esteve a serviço da criação e do amadurecimento dos próprios discentes.

- **O exercício performático do 1º ano D**

A performance desta turma, assim como as outras, teve uma excelente receptividade do público, pois conseguiram, de forma simbólica e poética, expor suas insatisfações sobre as violências física e psicológica praticadas contra as mulheres. O estudo metodológico parte do pressuposto de desenvolver uma reflexão sobre as possíveis saídas para inviabilidade da produção prática.

Enfatiza-se que o resultado satisfatório aconteceu em todas as seis turmas, visto que, em todas, houve ampla participação, exceto de dois discentes, que estavam com problema de saúde. Na turma D, a harmonia estética, na composição das cores do figurino, e a sincronia de movimentos coreografados contribuíram significativamente para o sucesso da experiência.

- **Ordem do roteiro do 1º ano D**

Ação 1 – 13 garotas entram no espaço cênico – centro do Pátio – vestidas de branco, segurando uma rosa vermelha, com cabelo solto e ao som da música *Triste, louca ou má*, do

grupo Francisco, el Hombre. Todas se sentam nas cadeiras alinhadas da esquerda para a direita do espaço. O movimento é sincronizado e coreografado desde a entrada até o posicionamento de todas as garotas;

**Figura 5:** Performance do 1º ano D – primeira parte



Fonte: Acervo da autora (2018).

Ação 2 – Ao sinal sonoro de um bumbo, entram 13 pessoas (meninos e meninas) em fila e se posicionam atrás da garota de branco. Silenciosamente, sujam, com a ponta dos dedos, o rosto, formando marcas que simulam hematomas e sangue. Ao mesmo tempo, penduram, no colo das garotas, placas com frases machistas e, em seguida, posicionam-se em uma linha horizontal no fundo da cena;

Ação 3 – Ao segundo sinal sonoro, adentra outro grupo de treze pessoas. Posicionam-se atrás da garota, limpam a marca de agressão no rosto, viram a placa e montam a palavra “respeito”. Em seguida, alinham-se no fundo da cena com os demais.

**Figura 6:** Performance do 1º ano D – final



Fonte: Acervo da autora (2018).

Esta performance tocou bastante o público, muitos elogios e felicitações foram direcionados aos alunos e à professora pela realização do trabalho. Os comentários das outras turmas, no encontro seguinte, expressaram muita admiração pelo feito. O impacto foi positivo e, nas avaliações feitas em seguida, os alunos se referiram à experiência como algo interessante, verdadeiro, reflexivo, que os estimulou a terem outra percepção sobre o trabalho artístico, sobre o que é teatro.

- **O exercício performático do 1º ano E**

**Figura 7:** Performance do 1º ano E



Fonte: Acervo da autora (2018).

Esta performance fez uma crítica às relações políticas estabelecidas no país, não apenas nos cargos eletivos ou administrativos do setor público, mas na rotina dos brasileiros, nas suas estratégias de sobrevivência e enriquecimento. Os alunos foram bastante críticos na elaboração do roteiro, cuja ideia principal foi entender e expor o que é a corrupção no país, sua origem, suas motivações e suas consequências.

- **Ordem do roteiro do 1º ano E**

Ação 1 – Protestando, um grande grupo de pessoas adentra o pátio da escola, gritando palavras de ordem contra a corrupção. Todos carregam cartazes com frases que expressam revolta face à desonestidade;

Ação 2 – O protesto se posiciona no centro do pátio, os alunos ficam de frente para o público e viram o cartaz, o qual, no verso, mostra uma frase que expõe ações corruptas e antiéticas praticadas pelo brasileiro em sua rotina;

Ação 3 – Um grupo de alunos sai de dentro do grupo maior de protestantes, encena um encontro de políticos evangélicos que se reúnem para dividir dinheiro desviado, guardam o

dinheiro dentro da roupa, fazem uma oração em agradecimento e, em seguida, integram-se ao grupo inicial;

Ação 4 – Após os políticos corruptos entrarem no grupo de protesto, os cartazes viram, mais uma vez, exibindo as frases contra a corrupção. Neste momento, todos saem juntos do espaço cênico, protestando novamente.

O roteiro foi objetivo e perspicaz, as cenas foram explícitas em relação ao tema, que foi impactante e provocador. Todos queriam expor suas inquietações em relação à corrupção, não apenas quanto aos políticos, mas também no que refere ao povo, que também pratica e naturaliza este comportamento, permanecendo passivo diante dele.

- **O exercício performático do 1º ano F**

Nesta turma, assim como na turma D, as problemáticas geradas pelo machismo chamaram muito a atenção dos alunos no processo criativo. Isto ocorreu devido ao debate promovido na “Semana da Mulher”, período no qual foram fomentadas bastantes reflexões que proporcionaram a sustentação teórica para elaboração do roteiro da performance.

**Figura 8:** Performance do 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2018).

- **Ordem do roteiro do 1º ano F**

Ação 1 – Ao toque sonoro de um bumbo, feito por uma aluna, todos os garotos da turma entram em fila e ficam alinhados ao fundo do espaço cênico;

Ação 2 – Ao segundo toque, entram as garotas, que se agacham no centro do espaço cênico bem juntas, formando um grupo amontoado e de cabeça baixa;

Ação 3 – Ao ver as garotas agachadas e de cabeça baixa, os garotos começam a circular em torno delas, falando frases machistas e desrespeitosas. Após ouvir o terceiro toque, todas as

meninas gritam: “Chega!”. Os garotos fecham o círculo dando as mãos e as garotas tentam sair, dizendo frases de protesto contra o machismo e em defesa da mulher;

Ação 4 – Ao quarto toque, os homens se sentam no chão, de cabeça baixa, e as meninas se posicionam diante deles, oferecendo-lhes a mão para que levantem. Após se levantarem, todos os casais se abraçam, alinham-se à frente, desfazem o círculo e dizem, em coro, a frase: “Sem respeito e união não construiremos uma sociedade justa”. Após esta fala, todos saem de cena.

O roteiro desta turma enfatizou a importância da união entre homens e mulheres na luta contra o machismo. Neste sentido, destacou-se o machismo como um problema que só pode ser superado quando homens e mulheres derem as mãos e lutarem juntos contra a violência, reconhecendo que as consequências do preconceito prejudicam uma coletividade inteira, não apenas as mulheres.

Esta etapa da pesquisa foi uma grande realização, pois conseguiu-se, pela primeira vez, realizar a montagem de uma apresentação de teatro com a participação de quase todos os alunos. Com exceção de dois discentes, acometidos por problemas de saúde, todos os demais foram ativos no processo de criação e na apresentação. A partir do exposto, observa-se que o estudo sobre metodologia está se dirigindo para o caminho certo, posto que é possível realizar teatro em turmas regulares de Ensino Médio, basta que se oportunize ao aluno participar de acordo com suas habilidades.

A equipe gestora e a Companhia de Alunos (grupo de funcionários constituído de policiais militares) foram, a todo tempo, solícitos e prestativos, pois sempre foram compreensivos, forneceram apoio para organização das apresentações, além da mobilização e da organização da plateia para que se realizassem as performances. Esta estrutura humana facilita consideravelmente o trabalho, sobretudo quando o professor precisa reger grupos numerosos.

Após as realizações dos trabalhos e da conquista exitosa – com um excelente resultado –, vê-se a performance teatral como uma boa alternativa para se trabalhar em sala de aula. Esta linguagem artística – que tem o poder de abranger a todos, ora de modo complexo, ora de uma forma simples, com tempo extenso ou curto – uniu e atraiu todos os alunos, inclusive os que não se interessavam por teatro. Portanto, esta experiência – que propõe ao espaço escolar ser local de se fazer teatro – pode ser uma referência para professores da área que queiram construir experiências significativas em sala de aula, que possam ser inseridas no espaço-tempo disponível no ensino regular.

## 4 ADAPTAÇÃO DE TEXTOS CLÁSSICOS

**Figura 9:** Aula de jogos teatrais – 1º ano D



Fonte: Acervo da autora (2018).

Após o primeiro ano de experimentos, foi necessário encontrar outro percurso metodológico, que atestasse a possibilidade de desenvolver a ampla participação de turmas regulares de Ensino Médio. Neste segundo momento, foi pertinente estimular a aproximação com a literatura, pois, após a experiência de elaboração de roteiros em grupo, conhecer obras de grandes mestres da dramaturgia ocidental seria uma oportunidade muito enriquecedora para todos os participantes.

A dramaturgia clássica agrega inúmeros saberes e informações que podem cooperar para que o aluno faça análises e comparações que o ajudarão a entender melhor seu mundo, sua cultura e as relações sociais às quais está integrado, além do que observa no mundo. Outro notório elemento é a religiosidade, destacando-se pelo cruzamento entre arte e religião, entre o ritual artístico e religioso, pelo entrelaçamento entre a moral social e religiosa e o poder do Estado. Esta condição se apresenta nas tragédias gregas desde a Antiguidade. A respeito disso, Bertold (2001) relata:

O teatro é uma obra de arte social e comunal; nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar, portanto, pôde alcançar tanta importância como na Grécia. A multidão reunida no theatron não era meramente espectadora, mas participante, no sentido mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso, inseria-se na esfera dos deuses e compartilhava o conhecimento das grandes conexões mitológicas. Do mundo conceptual religioso comum e da célebre herança dos heróis homéricos surgiram os jogos Olímpicos, Ístmicos e Nemeanos, assim como as celebrações culturais do santuário de Apolo de Delfos – todos eventos que preservavam uma solidariedade que sobrepujava as facções políticas. (BERTOLD, 2001, p. 103).

O estudo da antiga dramaturgia grega foi sugerido nas salas de aula e teve uma boa aceitação. Os alunos se surpreenderam com as abordagens feitas nos textos, e o fato de haver a

cultura grega como conteúdo programático da etapa aproximou-os do contexto apresentado no roteiro da peça. Nesse contexto, enfatiza-se a importância da leitura como uma oportunidade fundamental de conexão com a ancestralidade, com as origens das sociedades e com os signos erigidos nos primórdios da civilização.

Os alunos, em sua maioria, declararam não terem lido obras dramáticas anteriormente. Alguns afirmaram ter dificuldades com a compreensão do texto e reiteravam suas limitações ao declarar que somente a leitura dramática, realizada em sala, efetivava a compreensão do texto. Portanto, foi notório que a familiaridade com a literatura é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de interpretação e compreensão do texto.

Mesmo quando a escola disponibiliza um espaço para a leitura, constata-se ainda uma enorme distância até a formação de leitores prazerosos pelas histórias lidas. Há sim produção de leitores capazes de decodificar qualquer texto, porém com enormes dificuldades para compreender o que lêem. Portanto, é importante frisar a necessidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura, de forma que aprendam os elementos necessários para sua compreensão, e isto só será possível se houver os educadores de Língua Portuguesa, de escolas públicas principalmente, trabalharem além do que está no currículo; com mais atitude, vontade, ousadia; terem ânimo para criar condições que incentive a leitura em suas turmas. (GENNARO, 2011, p. 13).

É de fundamental importância que o ato de ler seja estimulado por várias áreas do conhecimento, que esteja integrado a um sistema unificado, envolvendo diversos componentes curriculares, para que seja fomentado de forma síncrona, proporcionando, assim, a ressignificação não apenas das histórias, mas de todo contexto e cultura que as envolvem. Ao propor a leitura de clássicos da dramaturgia, são visíveis as limitações de alguns alunos quanto à interpretação e à familiarização com a linguagem clássica, porém, à medida que a leitura e a análise avançaram, percebeu-se o avanço dos jovens em relação à compreensão das narrativas.

A aproximação dos discentes com os grandes dramaturgos ocorreu por meio da leitura dos clássicos da Grécia Antiga, com intuito de fomentar não apenas a abordagem da linguagem teatral, mas para estimular o gosto pela leitura, pelo prazer de conhecer novas histórias e novas aventuras. Após a realização da primeira fase, com os jogos teatrais, a leitura foi o segundo passo no percurso vislumbrado.

Por isso, também é importante pensar no profissional de ensino como responsável pela tarefa de ler e gostar de ler. E, para ensinar a gostar de ler é preciso ter paixão pela leitura, entendê-la como fonte de prazer e sabedoria. Além disso, é preciso atentar-se ao fato de que as atividades, especialmente as de leitura, devem estar próximas da realidade de vida dos alunos. As aulas devem representar um encontro com o conhecimento, ajudando-os a se desenvolver intelectualmente como seres humanos e não atividades formais e mecânicas que não representam nenhum crescimento para o educando. (GENNARO, 2011, p. 7).

O estudo da peça e a análise de todo seu contexto proporcionam um contato mais íntimo com o conhecimento, interferindo diretamente na capacidade de analisar, comparar,

sintetizar e questionar todos os pormenores relativos ao comportamento humano e às questões sociais inseridas no enredo a ser encenado. A leitura, sem dúvida, instrumentaliza o jovem para qualquer ação ou processo de criação, proporciona mais confiança e segurança, facilitando a apropriação do discente ao processo.

Conforme mencionado, ao propor a leitura de obras clássicas, observou-se a grande limitação de muitos alunos em relação à leitura, destacando-se a ausência de familiaridade e proximidade com a linguagem escrita como instrumento de lazer e de entretenimento. A construção dos textos clássicos se apresenta como mais um desafio a ser vencido, pois, após ter sido enviada como tarefa de casa, uma média de 50% da turma declarou não ter realizado a leitura. Ao serem questionados sobre o fato de não terem lido, declararam dificuldade com a interpretação da linguagem e desinteresse pela leitura. Este quadro não difere de outras situações similares em outros estados e instituições educacionais pelo Brasil, pesquisas atestam a falta do hábito de ler. Sobre esta realidade, Vidor (2015) esclarece:

Para complementar o quadro, segundo a última edição de pesquisa Retratos da Leitura do Brasil, que tem como foco a leitura e a formação de leitores, 78% dos entrevistados (primeiro lugar nas respostas) disseram que não leem por falta de interesse. Sem abordarmos todos os dados apontados por ambas as pesquisas, levando em conta apenas os que aqui foram mencionados, podemos constatar que, em relação às práticas culturais em geral e especificamente a leitura, o quadro é desolador. E que a escola, neste sentido, cumpre um papel fundamental de oportunizar o contato das crianças e jovens com as práticas. (VIDOR, 2015, p. 5).

A leitura dos textos dos dramaturgos clássicos da história do teatro ajuda a entender melhor as relações sociais arquitetadas ao longo dos séculos, bem como amplia a dimensão sobre como se estruturavam as relações humanas no espaço familiar, religioso e político, resultando, dessa forma, em uma compreensão mais madura sobre os processos de mudança e evolução da sociedade.

Após o êxito com as performances, não havia um caminho preciso sobre o que fazer no ano letivo seguinte. Partiu-se, portanto, do princípio de o experimento em performance não poderia, ano após ano, ser a única forma de criação, visto que é primordial conseguir realizar diferentes modalidades e possibilidades no teatro, para que se possa atender a diferentes grupos, contextos e necessidades. Mas o que fazer? Qual tipo de experimento cênico poderia agregar os alunos com a mesma harmonia e eficiência que a performance?

O planejamento estratégico desenvolvido foi, portanto, organizado com base na estruturação de ações que possibilitassem o contato com a dramaturgia, de modo que a contextualização estivesse em paralelo com os exercícios práticos e com a construção permanente dos elementos compositivos da cena, unificando as atividades em prol de um objetivo único: a construção de um espetáculo.

- **Percurso Metodológico**

<b>Janeiro e fevereiro</b>	Jogos teatrais e estudo sobre conceito de arte e indústria cultural.
<b>Março e abril</b>	Jogos teatrais e início do estudo dos elementos da linguagem teatral, estudo sobre arte pré-histórica e arte egípcia.
<b>Abril</b>	Jogos teatrais e apresentação do seminário sobre os elementos da linguagem teatral; estudo sobre arte grega.
<b>Maiο</b>	Jogos teatrais e escolha do texto e leitura em sala de aula.
<b>Junho</b>	Apresentação do projeto de cada elemento para o espetáculo e início dos ensaios; estudo sobre arte romana.
<b>Agosto</b>	Ensaios e estudo sobre arte medieval.
<b>Outubro</b>	Ensaios e estudo sobre arte medieval.
<b>Novembro</b>	Apresentação final e estudo sobre arte renascentista.

Com base no planejamento estratégico, nesta tomada de decisão, foi relevante a necessidade de conexão da criação artística com os conteúdos elencados para o 1º ano do Ensino Médio, pois encenar algo relativo aos períodos históricos estudados nesta etapa colabora para que os alunos compreendam melhor a magnitude do trabalho, a dimensão da leitura e da encenação, uma vez que estarão diante de um estudo minucioso sobre a obra e o seu contexto, elementos abordados não apenas em arte, mas também em outros componentes curriculares da área de linguagens e humanas. Isto é, propiciar o experimento prático – a partir de alguma obra relacionada aos períodos históricos estudados na série – facilita a interdisciplinaridade e viabiliza mais facilmente a realização de parcerias com outros professores. Embora a interdisciplinaridade não seja o foco nesta etapa da investigação metodológica, esta possibilidade se apresenta como um instrumento viável.

Face a esta necessidade, concluiu-se que escolher um texto dramaturgico produzido entre a antiguidade e a renascença seria o mais adequado. Nesse sentido, ofertei aos alunos, desde o início do ano letivo, a possibilidade de sugerirem obras para encenação. Para tanto, listou o nome de dramaturgos e suas respectivas peças para leitura. Porém, os resultados não foram positivos nesta tarefa, pois poucos alunos deram sugestões de textos e os que foram citados tiveram baixa receptividade dos demais discentes. Em outras situações, foram sugeridas obras com um número muito pequeno de personagens, fato que dificultaria a divisão de funções e papéis para uma turma com cerca de quarenta alunos. Diante de um grupo numeroso, é importante ter um texto com um número razoável de personagens.

Ao observar a cronologia histórica – da produção dramaturgical da Antiguidade à Renascença – foi possível perceber que o teatro grego seria uma excelente alternativa, pois, além de um bom número de personagens, o coro é um elemento no qual se pode inserir um quantitativo razoável de participantes. Outro aspecto considerável do coro é fato de que o texto recitado em coletivo estimula a confiança dos jovens em relação à atuação e à exposição em público. Sabe-se que muitos alunos, provavelmente, jamais aceitariam interpretar um personagem no palco e, quando analisam a possibilidade de participar do coro, conseguem desenvolver a atividade a contento.

Todos os fatores anteriormente citados foram imprescindíveis na escolha de textos para leitura e encenação. O texto clássico grego e os textos da Idade Média abordam problemáticas que permanecem atuais, e suas relações com o contexto contemporâneo é outro forte aspecto que pode estimular o interesse pela leitura do texto, bem como contribuir na construção de uma conexão entre os participantes e os problemas abordados na história.

A leitura do texto foi realizada em sala de aula como estratégia para fazer com que todos a vivenciassem, para que também pudessem, coletivamente, contribuir para as devidas adaptações na peça. Alguns ajustes foram necessários para que os ensaios pudessem ser realizados no breve tempo de que se dispunha. Portanto, trabalhou-se no sentido de os alunos desenvolverem aptidão, através de um planejamento de atividades que visava ao uso estratégias que os auxiliassem a lerem o texto, embora a linguagem deste não seja familiar para muitos dos participantes.

O planejamento foi fundamental, pois uma boa apresentação requer um número razoável de ensaios, os quais, por sua vez, integraram o processo não somente com foco na apresentação – em um resultado –, mas como mecanismo de estudo, de análise mais aprofundada do texto, partindo de uma decodificação mais cautelosa, mesclando o clássico e o contemporâneo, além de colocar em evidência artifícios de construção de cena que integram diferentes períodos da história do teatro.

O teatro, como educação política e de ação e reflexão, presente nas propostas metodológicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (diretamente ligado a concepção de educação de Paulo Freire, como também se falará adiante) e Teatro Didático de Bertold Brecht. A proposta dramática brechtiniana se insere na filosofia marxista e busca uma solução reintegradora para a sociedade e para a alienação artística através do Teatro Épico e Dialético que rompe a atitude passiva do espectador. Já o Teatro do Oprimido – que surgiu da necessidade de reação às relações ditatoriais na América Latina na década de 1960 – conclui uma total desativação do papel do espectador, tendo em vista a libertação do papel de mero observador para a liberdade do povo da passividade e impotência. (CAVASSIM. 2008, p. 42).

São de extrema valia – para a formação crítica e intelectual dos discentes – a exploração das propriedades dos elementos épicos e o estudo minucioso do texto, no sentido de

explorar seus aspectos políticos, sociais e históricos, almejando desenvolver não apenas a percepção estética e progresso do senso crítico, mas também a ação cidadã, a integração coletiva e o pensamento libertador.

A receita pronta e a solução perfeita não correspondem à dinâmica de construção do conhecimento sobre a metodologia, pois a aprendizagem perpassa pelos aspectos individuais de cada grupo a ser atendido, sendo um processo em permanente construção e contínuo amadurecimento. Os métodos não podem ser engessados, uma vez que a própria sociedade está em constante transformação.

Como proporcionar a participação de todos? No processo de construção da performance, delegar três alunos para a sonoplastia e todo o restante da turma para o elenco não foi algo difícil, pois as performances eram curtas e praticamente sem texto, fatores que causavam menos apreensão e insegurança nos alunos. Porém, com os textos gregos, o trabalho foi mais árduo, visto que são obras densas e extensas, e, mesmo com as adaptações propostas, a encenação duraria, em média, 22 minutos.

Refletindo com cuidado sobre o ano interior, observei que alguns alunos haviam se destacado na etapa de construção da trilha sonora e figurino da apresentação. Então, começou a idealizar, na exploração dos elementos compositivos, uma excelente alternativa para melhor aproveitamento das habilidades dos alunos nas artes cênicas, estendendo a participação para além da atuação, compondo um processo de criação no qual a pesquisa em grupo seria o instrumento para legitimar a atuação do aluno no projeto, sublevando-o ao status de aprendiz de cenografia, iluminação e caracterização.

O estudo sobre os elementos compositivos para elaboração de projetos estimulou grande interesse nos alunos. Para muitos, que declararam não ter afinidade com o palco, foi possível se conectarem com todo espetáculo e estarem presente em todas as etapas de construção, dentro de uma condição que respeitou e explorou melhor suas potencialidades, pois, se o estudante declara uma afinidade maior com a música em relação à interpretação teatral, inseri-lo em uma equipe de trilha sonora talvez seja uma oportunidade mais atrativa do que inseri-lo na atuação, como responsabilidade e desafio.

O caminho metodológico que tracei para a experiência em teatro nem sempre foi observado na rotina ou no histórico de estudo acadêmico. Em diversos momentos, a saída surge como proposta a partir do percurso já realizado, assim como a elaboração de ideias com base na análise dos erros e das falhas no processo de construção dos trabalhos. Sendo assim, observando a produtividade dos alunos, as possibilidades vão sendo reelaboradas, sempre buscando fazer com que a participação esteja não apenas em função de uma obrigatoriedade,

mas como realização de um ideal, de um desejo, da oportunidade de vivenciar a união e a criação.

- **1º ano C: “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente**

**Figura 10:** Peça “Auto da Barca do Inferno” I – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 11:** Peça “Auto da Barca do Inferno” II – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

Alunos tímidos, em diversas fases do processo, estavam ansiosos e cheios de perguntas sobre os detalhes do figurino e dos acessórios a serem utilizados. Destacam-se três alunos que representaram personagens adicionadas, pelo coletivo, no enredo e “jogadas” na “barca do Diabo”: dois terroristas e um estelionatário. Os garotos que simbolizaram os terroristas foram resistentes e tímidos durante o processo e chegaram a indagar sobre a obrigatoriedade do trabalho, porém, aos poucos, foram se envolvendo e construíram o figurino simbólico e objetivo, mimetizando os jovens do Estado Islâmico.

O jovem que representava o estelionatário apresentava dificuldades nos ensaios e, às vezes, não conseguia falar nada. Chegou a solicitar outro trabalho para que obtivesse sua nota, pois não se sentia capaz de fazer a cena. Após uma conversa, na qual utilizei argumentos, tentando mostrar-lhe os inúmeros momentos da vida pessoal e, principalmente, profissional nos quais ele precisaria se expressar, comunicar-se e, por vezes, expor-se, e que não vencer este medo, com esta oportunidade, poderia gerar problemas mais sérios na fase adulta.

O desempenho do jovem melhorou consideravelmente no último ensaio e, durante a apresentação, ele se superou. Após o término da peça, tratei de parabenizá-lo, e ele, com um sorriso estampado no rosto, respondeu: “Muito obrigada professora, foi divertido”. Poder observar pequenos detalhes no olhar, no rendimento, no comprometimento – principalmente em alunos que afirmavam não ter interesse pela arte teatral – foi muito enriquecedor no processo de pesquisa.

O “Auto da Barca do Inferno” é um texto envolvente e, apesar de antigo, traz à tona questões muito atuais, fato que causou identificação dos jovens com o texto. No processo, a possibilidade de criar personagens foi inserida com dois objetivos: o primeiro de oportunizar a todos os alunos participarem do espetáculo, visto que são 40 alunos por turma, com cerca de 32 para construir o elenco. Portanto, era necessário criar novos personagens, pois a obra não contemplaria o quantitativo de alunos. Por sua vez, o segundo motivo foi para que os jovens tivessem a oportunidade de expressar suas satisfações e insatisfações com personalidades ou tipos sociais do cotidiano atual. Foram colocados, na “barca das Anjas”, cuidadores voluntários de animais abandonados e, na “barca do diabo”, acrescentaram um estelionatário, dois políticos corruptos e dois terroristas. O rendimento geral da turma foi muito satisfatório, a plateia reagiu com sorrisos e o clima geral foi muito alegre.

Enquanto removiam a maquiagem e organizavam a sala de arte – usada como camarim – era cativante observar a felicidade dos alunos. Foi, de fato, uma experiência fascinante. É inegável a sensação de vitória ao perceber que a consegui envolver quarenta alunos no jogo teatral e, posteriormente, na montagem de uma peça de teatro.

- 1º ano D: “A Paz”, de Aristófanes

**Figura 12:** Peça “A Paz” I – 1º ano D



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 13:** Peça “A Paz” II – 1º ano D



Fonte: Acervo da autora (2019).

A criatividade dos alunos desta turma foi um exemplo vivo de superação, pois além de resolverem a falta de recursos e a ausência de materiais para a realização das cenas, houve um equilíbrio e uma união relevantes na tomada de decisões, bem como foi perceptível a busca por soluções para os desafios que surgiram no percurso. O clima de alegria gerado pelo texto e a ideia de divertir a plateia motivaram a equipe, estimulando o envolvimento de todos com a peça.

A encenação foi desafiadora, todos demonstraram um elevado interesse em executar as tarefas com exímio labor, pois a peça foi a segunda a ser apresentada, após o enorme sucesso da primeira, o “Auto da Barca do Inferno”, fato que aguçou a competitividade da turma, que parecia estar muito interessada em se destacar tanto quanto os alunos da primeira apresentação.

“A Paz” é um texto instigante, que faz, aos risos, refletir-se sobre as relações de poder, sobre a crueldade da guerra e sobre a importância da paz, da alegria e do amor. O texto mostra, com maestria, a crítica ao uso de armas, destacando que, mesmo séculos antes de Cristo, este tema já era posto em obras de arte como algo que deve ser pensado e refletido com extremo cuidado.

Também se enfatiza o excelente desempenho dos participantes no processo de adaptação do texto, a fim de construir um roteiro menor, que fosse compatível com o tempo de ensaio disponível. Era necessário realizar a adequação da linguagem em algumas falas, pois, em diversos trechos, por exemplo, havia ironias, na comédia, em relação ao homossexual, ao órgão sexual masculino e ao próprio ato sexual. Os alunos foram bem coerentes ao retirarem trechos e substituí-los sem perder a comicidade do espetáculo ou incorrerem em anacronismos. Quem escreveu as comédias antigas desconhecia o termo “homofobia” e escreveu a obra em outro contexto cultural. Diante disso, as adaptações eram necessárias, pois, além de os alunos serem menores de idade, fazer referências à homoafetividade e ao sexo de forma irônica não é adequado à educação sexual e moral dos alunos.

As reflexões sobre a guerra, sobre as armas e o diálogo atrapalhado entre o personagem Trigueu e os Deuses causaram um sentimento maior de identificação dos alunos com o texto, bem como uma relação mais direta com o contexto atual. Em diversos momentos, os alunos faziam comparações com situações relativas a problemáticas políticas do país, considerando ainda a persistente existência da guerra no mundo. Analisar todas as questões relativas ao contexto histórico social do texto, à religião e aos preceitos demonstrados dentro do enredo foi essencial para que todos se sentissem conectados com a história e com os personagens.

No teatro, o riso possui um poder mágico e foi, ao longo da história, um grande atrativo, lotando plateias inteiras com pessoas que buscavam expurgar o sofrimento, a dor e a preocupação, entregando-se por completo à observação de atos que os faziam rir, permitindo a todos desfrutarem da felicidade descontraída e merecida após o sofrido labor do trabalho, a recompensa adquirida por meio da catarse e da alegria, mesmo que fosse assistindo trágicos fatos e a representação irônica de seus dramas. O riso é o alívio diante das dificuldades proporcionadas pela vida em sociedade.

- **1º ano E: Édipo Rei, de Sófocles**

**Figura 14:** Peça “Édipo Rei” I – 1º ano E



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 15:** Peça “Édipo Rei” II – 1º ano E



Fonte: Acervo da autora (2019).

A tão famosa e apreciada tragédia “Édipo Rei” foi encenada pelo 1º ano E e encantou pelos efeitos de luz e sombra, com um coro que esteve integrado não apenas através diálogo, mas também através da iluminação, a qual, nesta apresentação, foi extremamente dinâmica e enriqueceu a estética do espetáculo.

Nesta peça, foi adotada a duplicidade de atores para os protagonistas Édipo, Creonte e Jocasta. Em alguns momentos, como, no final da apresentação, a duplicidade esteve presente em cena.

A duplicidade de atores – um elemento épico – foi interessante para os alunos, por fazer com que o desafio fosse menos complexo, pois, estudando e criando o personagem em parceria com outro colega, havia mais segurança e menos temor frente aos entraves de criação

e encenação do personagem. A peça atraiu numerosa plateia; acredita-se que a popularidade do texto colaborou bastante para isso, além da curiosidade dos alunos de outras turmas que já haviam apresentado seus resultados.

O teatro de sombra foi adotado na trágica cena em que o personagem Édipo fura seus olhos. Expondo o ato que antes era narrado apenas pelo coro, nesta experiência, a ação é realizada diante da plateia, com a beleza e o encanto misterioso da sombra, um recurso dinâmico que instigou a participação dos discentes.

A iluminação foi um dos elementos centrais na elaboração cênica, os alunos destacaram os personagens e o coro, que, por meio de lanternas portáteis, possuíam iluminações próprias. Isso conferiu um resultado inovador, com ar de mistério, sublevando o clima trágico já prescrito no texto.

- 1º ano F: “Antígona”, de Sófocles

**Figura 16:** Peça “Antígona” I – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 17:** Peça “Antígona” II – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

“Antígona” é uma obra envolvente e complexa que instiga reflexões sobre as relações humanas a respeito da religião e do poder político. Para os alunos, foi um texto denso e desafiador. Enfatiza-se o desempenho da turma “F” na interpretação, na exploração criativa do espaço e nos recursos da iluminação. As soluções encontradas para dinamizar as cenas produziram um efeito estético encantador, pois houve variação nas cores adotadas e uma relação harmônica entre estas cores e a ação cênica.

A equipe de iluminação desta turma teve a preocupação em representar horários diferenciados: com alterações das cores nos refletores, buscaram simular o final da tarde, o pôr do sol e a noite. Quando a personagem Antígona e sua irmã planejam o grande feito de roubar o cadáver do irmão, o diálogo recebe a luz azul e luz branca de velas artificiais, enfatizando o clima dramático da cena, ideal para a sucessão de fatos trágicos que ocorrem até o final da história.

Foi admirável, entre estes alunos, a quantidade de sugestões para a construção do trabalho. Isso culminou em uma peça dinâmica quanto às ações e com uma rica, fabulosa e envolvente estética. Em seguida, o tom suave do amarelo predominou, dando um aspecto noturno que valorizou o figurino e o cenário construído para a apresentação.

O grupo demonstrou união e interesse coletivo em prol do trabalho, superando todas as expectativas. Foi revigorante ver a preocupação para realizar tudo a contento. Todos foram cuidadosos em cada detalhe: o cabelo, a maquiagem, o figurino, a organização e a montagem do cenário. Enfim, foi notório que vários objetivos do trabalho estavam sendo alcançados.

Ao observar a construção de alternativas para falta de recursos – como o uso do refletor de papelão revertido com papel alumínio e as folhas secas na entrada da caverna – percebi a absorção das orientações fornecidas voltadas para o reaproveitamento e para a funcionalidade.

Foi uma apresentação teatral em que foi perceptível a autoria dos alunos, a capacidade de encontrar soluções simples para os problemas, superando os desafios que surgiram ao longo do processo de criação. “Antígona” foi um exemplo de que é possível vivenciar o teatro enquanto disciplina, estimulando o gosto pela arte e o desenvolvimento de habilidades diversificadas.

#### **4.1 A sonoplastia, a iluminação, a cenografia e a caracterização como dispositivos de conexão do aluno com as artes cênicas**

Em 2019, no Colégio Militar Tiradentes, o teatro, no âmbito do componente curricular Arte, foi concebido em formato de projeto, diferenciando-se do ano de 2018, ao facilitar aos alunos a expansão de suas habilidades, com sua autonomia revalorizada e com seu processo

criativo ligado ao plano geral. Os alunos passaram a se relacionar com as tarefas não apenas como instrumentos avaliativos de um conteúdo, mas como um projeto de trabalho, em que a teoria esteve a serviço da prática, a qual, por sua vez, torna-se o principal fomento à leitura.

Nesse sentido, percebemos que a pedagogia por projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho, apontando para uma ruptura com o modelo impositivo e fragmentado de educação. (SILVA, 2017, p. 76).

O fazer teatral requer conhecimentos técnicos em relação a muitos elementos, abrangendo a interpretação, a cenografia, a iluminação, a sonoplastia e a caracterização. Cada componente que alicerça o teatro possui suas especificidades e requer um latente furor estético, que pode ser um ponto de conexão entre o aluno e a arte, redimensionando a prática, reelaborando o fazer, alargando as possibilidades de fomento à ampla participação. Para tanto, o projeto de trabalho foi apresentado à turma no início do ano letivo e, assim, todos tiveram o estímulo para observar, com mais propriedade, as características de cada elemento compositivo da linguagem teatral, relacionando-as às suas afinidades.

Não seria possível ministrar aulas sobre todos os elementos compositivos, uma vez que o tempo disponível, para a disciplina de Arte, no Ensino Médio, é de apenas **duas horas de aula semanais**, que devem comportar a prática dos jogos teatrais, avaliações, cumprimento do plano anual de conteúdos e os ensaios, ou seja, a jornada anual é composta por muitas tarefas para serem executadas em um curto espaço de tempo. Portanto, para que o processo ocorresse de forma adequada, foi necessário realizar um planejamento cuidadoso, no qual as prioridades estivessem focadas nos objetivos a serem atingidos.

Após a escolha do texto, houve a divisão das turmas em equipes para início da realização da pesquisa e das criações em cada elemento (cenário, sonoplastia, iluminação e caracterização). A equipe de caracterização – integrada por um número maior de componentes – ficou responsável pelo figurino, maquiagem e cabelo. Os alunos desenvolveram o projeto depois de realizarem a pesquisa e apresentarem os resultados do que foi estudado em casa.

Após conhecerem o planejamento elaborado, os alunos optaram por se responsabilizar por um dos elementos cênicos ou pela atuação no elenco. Ressalto que o projeto de trabalho prevê e analisa as possibilidades, as condições e os desafios que cada grupo receberia, considerando suas aptidões pessoais, seus desejos e seus anseios.

Em relação à metodologia de estudo sobre os elementos da linguagem, os planos foram constituídos através de leitura de textos, da visualização de vídeos, da apresentação de seminário e da apresentação do projeto. A realização do roteiro de estudo ocorreu de maneira

remota, com exploração da internet, utilizando a tecnologia como suporte que possibilita a extensão das aulas para casa, para que fossem minimizados os danos causados pelo escasso tempo disponibilizado para o trabalho.

A tecnologia pode tornar o trabalho mais criativo e instigante no processo de elaboração de projetos em teatro. A funcionalidade deste recurso chegou a superar as expectativas, pois – para conhecer melhor a caracterização, o cenário, a iluminação e a sonoplastia – os alunos precisaram do acesso aos conteúdos, o que, em sala de aula, era inviável. Portanto, a possibilidade de continuar os trabalhos em casa flexibiliza e dinamiza a exploração do tempo, além de alargar a gama de informações necessárias para criação de seus projetos.

O estudo sobre os elementos compositivos foram integrados a uma estratégia que almeja agregar, atrair, reunir e fazer o aluno sentir-se parte do processo de elaboração de algo significativo. Nesse sentido, houve esclarecimentos, desde os primeiros dias de aula, sobre as etapas do processo e sobre como cada um poderia participar, no sentido de colaborar, contribuir e criar. Lançar desafios para estimular a criação ganha um sentido libertador em uma sociedade na qual a escola pública nem sempre escapa da opressão e da desigualdade em relação às classes sociais mais abastadas. Destaca-se, nesse contexto, Freire (2017):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a torna-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2017, p. 98).

A respeito da descrição das experiências práticas com os elementos compositivos, principiou-se pela cenografia, que integra a arte e as técnicas de criação e de construção de cenário. Estudar a cenografia é conhecer sobre o espaço cênico dramatizado, isto é, este elemento, para se caracterizar como tal, precisa estar inserido na dramatização (SERRONI et al. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009):

Alguns cenógrafos afirmam que tudo é cenografia: a cidade, o banheiro da sua casa, uma ruína abandonada...Na realidade, tudo isso só se tornará cenografia quando participante de uma ação dramática. (SERRONI et al. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 84)

O contato com o conceito de cenografia, a familiarização com algumas das suas características e o espaço do cenógrafo enquanto profissional e no mercado das artes em geral foram relevantes na pesquisa antes de se delinear e se definir os elementos que iriam constituir o espaço cênico. Compreendo que o aluno precisa fazer um mergulho neste novo mundo e, a partir disto, encontrar motivações que sustentem seu processo criativo, em outras palavras, é necessário conhecer para criar.

A cenografia – enquanto função específica e profissão no campo teatral – é um elemento recente, cujo desenvolvimento ocorreu na primeira metade do século XX. Porém, apesar de sua tardia sublevação na história do teatro, rapidamente, já na segunda metade do mesmo século, ocupou espaço e valor imensos devido à presença em memoráveis companhias de teatro no Brasil, tornando-se parte fundamental nas apresentações de grandes diretores consagrados, tais como: Antunes Filho, Fauzi Arap, Gerald Thomas, Bia Lessa, e Cacá Rosset (SERRONI et al. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009).

Dessa maneira, a cenografia é uma linguagem na qual os espaços são elaborados com signos próprios, em função da ressignificação do texto e da construção dos personagens. A influência de cenógrafos italianos nos grupos de teatro no Brasil – como Aldo Calvo, Bassano Vaccarini, Gianni Ratto e Mauro Francini – estimulou o desenvolvimento da cenografia, bem como seu alinhamento com o que estava acontecendo com o espaço cênico europeu no mesmo período (SERRONI et al. apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009).

Ao conhecer outros trabalhos de educação que envolvem a cenografia, a exemplo de Silva (2017), foi possível elaborar um percurso de estudos que proporcionasse aos alunos conhecer as características e as atribuições de um cenógrafo, para que optassem ou não por este elemento, tendo mais segurança e clareza em relação às suas decisões. Na metodologia de trabalho, a leitura e o diálogo foram o sustentáculo para a elaboração de um projeto de cenário da peça da turma. Primeiramente, os participantes realizaram as leituras e visualizações de vídeos, para, em seguida, exporem as ideias ao grupo. Outra importante fase foi o alinhamento do cenário com o figurino e com a iluminação. Essa interface foi realizada em sala de aula, ocorrendo, em alguns dias, nos mesmos momentos de ensaios.

Os alunos puseram em prática a ideia de elaborar as cenas com baixo custo, praticidade e estética simbólica. Por exemplo, para encenar o “Auto da Barca do Inferno”, construíram a barca de papelão, com seu contorno lateral utilizando um fio quase invisível, que se erguia à medida que os personagens chegavam; em “Édipo Rei”, o portal do palácio era o que sustentava o tecido para a cena em teatro de sombra.

**Figura 18:** Cenário: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 19:** Cenário: “Édipo Rei” – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

O coro de “Édipo Rei” está retratado nas duas imagens a seguir. Para apresentá-lo, os alunos fizeram uma roupa com tonalidades escuras, construídas com vestes reaproveitadas dos próprios participantes. Houve, nesta peça, uma junção harmônica de vários elementos: figurino, iluminação, contraste de cores, uso de luzes nas mãos dos alunos e uso de lâmpadas acesas (por meio de lanternas envoltas em papel cartão em tom terroso) nos momentos em que o coro se pronunciava, dando destaque aos rostos de seus componentes.

**Figura 20:** Figurino I: Coro da peça “Édipo Rei” – 1º ano E



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 21:** Figurino II: Coro da peça “Édipo Rei” – 1º ano E



Fonte: Acervo da autora (2019).

Dessa forma, em relação à criação cenográfica, a iluminação, a caracterização e a sonoplastia são partes de um todo, as quais devem ter unidade e harmonia, tendo a visualidade como extensão. Essa harmonização é capaz de representar o que o grupo sente e pensa, indica sua maturidade e sua percepção estética. As imagens produzidas no cenário, nas vestes ou na maquiagem são uma ligação dos indivíduos com a obra dramaturgica. A produção de imagens representa o estado mental dos indivíduos e pode ser uma oportunidade de revelação e de expansão da consciência. Nesse sentido, Vasconcelos (2016) pontua:

As imagens podem ser percebidas enquanto representações mentais. As imagens podem ser criações do consciente e do subconsciente, são obras do pensamento. Geralmente, a criança cria um monstro debaixo da cama por uma representação mental. No teatro, a compreensão do espetáculo está permeada por imagens. A fala de uma personagem pode levar o espectador a imaginar algo, criando assim uma imagem mental. (VASCONCELOS, 2016, p. 25).

Falar sobre caracterização para os alunos é uma tarefa bastante satisfatória, pois todos possuem muitas referências na TV e no cinema, além da riqueza da cultura popular, a qual possui uma variedade de cores e formas que podem servir como inspiração para muitas criações em sala de aula. Elaborar um projeto de figurino para um espetáculo não consiste meramente em vestir personagens, visto que o figurino não está desconectado da criação do personagem e de todo contexto apresentado no enredo, mas ainda, o processo de criação do personagem deverá ser favorável à representação do espírito humano a ser retratado e à simbologia presente no texto. A respeito do figurino, Stanislavski (2013) afirma:

Se não acharmos uma forma de caracterização que corresponda à imagem, nós, provavelmente, não poderemos transmitir a outros o seu espírito interior, vivo, isto é, a caracterização externa explica e ilustra e, assim, transmite aos espectadores o traçado interior do seu papel. (STANISLAVSKI, 2013, p. 27).

O figurino e a maquiagem são visuais, carregam, em si, códigos, explícitos ou não, referentes aos personagens e à história que está sendo encenada. Entender o que é vestuário, compreender os códigos simbólicos que a roupa traz em si, ter conhecimento mínimo da história do vestuário – ou seja, ter uma breve noção do que é figurino – colaboram para que o aluno tenha mais suporte para suas criações e para elaboração de suas propostas. Como afirma Vasconcelos (2016):

O figurino teatral deve ser considerado como elemento integrante da ação cênica, sua potência significativa possui o mesmo valor que os outros elementos que compõem o espetáculo. O figurino é visual, e a sua finalidade é contribuir para a representação e construção da personagem. Por isso, pode-se afirmar que o figurino teatral é um conjunto de códigos. Esses códigos expressam características relativas à personagem e ao texto, como personalidade, preferências, contexto histórico e social. O figurino, na maioria das vezes, é utilizado a serviço de uma narrativa, seja ela tradicional ou pós-moderna. (VASCONCELOS, 2016, p. 18).

Propor à turma a elaboração de um projeto de figurino é uma excelente estratégia para fomentar diversificadas habilidades em artes visuais, tanto na elaboração do desenho quanto na confecção de algumas peças. Esta alternativa valoriza talentos que poderiam ser omitidos em um trabalho que não explore este elemento. Nas imagens a seguir, os alunos exibem o figurino dos personagens da peça “Auto da Barca do Inferno”: o Diabo, o ajudante do diabo e os calaveiros. Desde o início, a orientação foi criar um figurino simbólico, conectado à essência dos personagens e, sobretudo, de baixo custo, pois não haveria financiamento para figurino e cenário. Diante disso, a criatividade dos participantes ajudou a edificar um resultado estético excelente, o qual evidenciou o aproveitamento dos recursos disponíveis e externou aspectos fundamentais do texto e dos personagens.

**Figura 22:** Figurino I: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 23:** Figurino II: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

A maquiagem foi um elemento cênico que atraiu muitos alunos, que apresentaram um fascínio pelo poder de transformação da imagem que este recurso proporciona. Porém, sempre houve uma grande barreira no estudo deste elemento: o tempo. Fazer uma maquiagem teatral que exija um pouco mais de complexidade é inviável para uma hora de aula apenas, portanto encontrar saídas funcionais para isso não é uma tarefa simples. Em seu estudo sobre maquiagem em espetáculo de dança, Rodrigues (2018) afirma:

Um dos fatores que contribui para problemas no uso da maquiagem cênica é a falta de um tempo específico para a dedicação da sua construção. A grande questão é: como dar a devida importância aos processos de concepção da maquiagem cênica nos processos de criação em dança? A maquiagem cênica é tão importante quanto os demais elementos cenográficos e não lhe dar a devida importância pode afetar o resultado final da obra. (RODRIGUES, 2018, p. 12).

A internet foi relevante neste processo, pois os participantes realizaram os experimentos em casa e os apresentaram por meio de fotografias e vídeos caseiros. Desse modo,

o resultado foi um prenúncio do que é necessário para um melhor amadurecimento desta modalidade de ensino, bem como possibilitou uma forte tendência para uma reflexão crítica sobre os meios de avaliação. Os alunos conseguiram alinhar o texto às suas ideias e conquistaram um resultado que atesta uma excelente capacidade de autonomia.

A estética do personagem diz muito sobre sua personalidade, comunicando sobre sua relação com toda a história a ser contada. Considerando isso, a maquiagem e até mesmo o penteado dos atores têm uma importância tão valiosa quanto a cenografia, a iluminação e a sonoplastia.

Na primeira fotografia abaixo, percebe-se um esmero em denotar o ferimento de uma mulher que foi enforcada na peça “Auto da Barca do Inferno”. Por sua vez, na imagem ao lado, há uma concepção não realista, mais simbólica.

**Figura 24:** Maquiagem I: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 25:** Maquiagem II: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

A colaboração e o senso de coletividade foram fundamentais para a realização da maquiagem dos componentes de todas as equipes das turmas. Isso se manifestou em muitas atitudes, como na união para dividirem os valores dos produtos mais caros e no uso de objetos que estavam disponíveis nas residências dos estudantes. As imagens abaixo expõem momentos preparatórios antes da apresentação final.

**Figura 26:** Maquiagem I: “Antígona” – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 27:** Maquiagem II: “Antígona” – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

A dedicação dos alunos com a maquiagem foi outra conquista no projeto. A busca de todos por representar a magia do texto e a essência do personagem – ora enaltecendo suas feições, ora as suprimindo para sublevar aspectos psicológicos ou emocionais – foi visível. A maquiagem, sem dúvida, é um instrumento de expressão que amplia o potencial criativo da disciplina Arte, além de enriquecer o teatro enquanto linguagem visual.

Do simples truque de esconder olheiras e dar mais vivacidade ao rosto, a maquiagem pode chegar ao extremo de esconder o corpo suporte. Pode se manifestar escandalosamente para alguns, pode demonstrar a elegância natural do seu enunciador ou pode denunciar revoltas sociais, dependendo da cultura em que se encontra. (MAGALHÃES, 2010, p. 19).

Por sua vez, a iluminação é de fundamental importância, não se resumindo, no teatro contemporâneo, à construção de efeitos de luz no palco. Criar um projeto de iluminação requer conhecimentos e habilidades específicos. A partir deles, a luz pode despertar o aluno para uma maior atenção sobre o uso das cores em função da relevância do designer na representação de uma história. Do mesmo modo, esse recurso oferta ao grupo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e construir símbolos estéticos e poéticos na cena, seja com objetivo de atingir um realismo mais preciso ou até mesmo distanciar-se dele. Na imagem abaixo, os alunos buscaram transmitir tensão e horário noturno (LUCIANI, 2014).

**Figura 28:** Iluminação I: “Antígona” – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 29:** Iluminação II: “Antígona” – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

Colocar em prática projetos de iluminação foi crucial para que os alunos trabalhassem no auditório, único espaço fechado e disponível nas dependências da escola. Este aspecto foi fundamental para exploração dos refletores, que ajudaram a obter os efeitos desejados. É importante destacar que as condições do espaço de trabalho possibilitam ou dificultam a realização de muitas imagens nascidas no imaginário dos participantes, conforme afirma Rodrigues (2018):

A iluminação cênica tem o poder de revelar movimentos, de criar efeitos aterrorizantes ou acolhedores, de nos levar para um dia caloroso mesmo o espetáculo sendo em um local fechado. Esse poder de criação, de transformação da luz afeta diretamente o imaginário do espectador. Por muitos anos, a iluminação cênica tentava reproduzir a natureza, o amanhecer, o dia nublado e as noites frias, o público era levado para esses lugares imaginários junto com a narrativa do espetáculo. (RODRIGUES, 2018, p. 15).

A luz potencializa o efeito lúdico, envolve o olhar do espectador e contribui para que o público se remeta ao clima da história e aos ares do espaço descrito no texto. Propiciar aos jovens a criação estética com o uso da luz estimula a expansão do pensamento, redimensiona o campo imaginário e os ajudam a ter outro olhar sobre o uso das cores em peças, filmes, séries, comerciais, entre outros.

A iluminação ocupa um lugar chave na representação, já que ela a faz existir visualmente, além de relacionar e colorir os elementos visuais (espaço, cenografia, figurino, ator e maquiagem), conferindo a eles uma certa atmosfera. (PAVIS, 2005, p. 179).

De acordo com Pavis (2005), a iluminação colabora para ressignificar e valorizar outros elementos, como o cenário, a caracterização e todo o elenco. A luz tem o potencial de destacar, separadamente, partes do cenário, além de propiciar a exploração simultânea de planos com diferentes personagens. No “Auto da Barca do Inferno”, a luz vermelha – direcionada à “barca do Diabo” – e a luz azul – direcionada à “barca das anjas” – foram uma tentativa de referenciar o paraíso e o inferno, elementos presentes em toda a cultura que permeou o mundo medieval.

**Figura 30:** Iluminação I: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 31:** Iluminação II: “Auto da Barca do Inferno” – 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

Outra estratégia adotada foi o “teatro de sombra”, um recurso utilizado para incentivar a participação dos alunos, pois a exposição em público, sobretudo para plateias muito numerosas, é razão de receio para alguns. Nesse sentido, a sombra – redimensionando a expressão corporal, a interpretação e o enriquecimento estético da cena – possibilita aos alunos mais tímidos uma participação ativa e tranquila.

A timidez poderia ser um obstáculo superado através da prática dos jogos teatrais e da interpretação, porém o tempo ofertado para a realização destes exercícios nem sempre foi suficiente. Dessa forma, para alguns alunos que apresentam dificuldades mais acentuadas, foi relevante utilizar recursos ou linguagens diferenciadas que permitissem a expressão e a comunicação com o público.

**Figura 32:** Teatro de sombra: Édipo encontra Jocasta morta



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 33:** Teatro de sombra: Suicídio de Émon diante de seu pai



Fonte: Acervo da autora.

No processo criativo, outro recurso precípua foi a música, destacando-se o modo como os alunos interagiram com os efeitos sonoros e como procederam diante dos obstáculos apresentados na construção da sonoplastia de cada montagem. Assim como em relação aos demais elementos, a sonoplastia teve um roteiro de estudo, o qual ampliava o conhecimento dos alunos sobre vários aspectos, tais como as palavras, as ações, o som e a música. Desse modo, o alinhamento estético requeria leitura minuciosa do texto e estudo sobre sonoplastia, realizando-se o acesso a bancos de sons e pesquisas sobre música.

De modo geral, e com variáveis terminológicas, podemos considerar que as sonoridades da cena envolvem palavra (falada ou cantada), música, sonoplastia e a organização dessas instâncias em um tempo/espço específico no âmbito de 360°. Esta perspectiva tem sido o ponto de partida para a formação de atores e de resultados estéticos vinculados ao grupo de pesquisa “Vocalidade & Cena”. (LIGNELLI, 2014, p. 143).

Em relação às músicas das peças, o percurso metodológico teve como objetivo a criação de *playlists* que fossem aceitas por todos os participantes. Sendo assim, cada equipe recebeu o desafio de elaborar um desenho acústico, também denominado de “roteiro sonoro”, que significava não apenas a sonoplastia, mas a percepção estética do grupo relativa à música e aos outros sons.

O desenho acústico ou a espacialização estão relacionados aos motivos e ao modo pelo qual a palavra, a música e a sonoplastia são apresentadas à audiência. Estas podem ocorrer a partir de fontes humanas, não humanas e híbridas, de forma mecânica e/ou técnica. (LIGNELLI, 2014, p. 145).

Lignelli (2014) refere-se ao repertório musical que existe na mente e que, ao criar-se um desenho acústico, pode-se notar sua influência. Considerando-se isso, foi comum, nas tragédias, o uso de clássicos da música erudita, instrumental e sem letra. Entre as comédias, destaco a peça “Auto da Barca do Inferno”, que cujo roteiro sonoro incluía não apenas músicas, mas outros sons que representavam a ação ou alguma característica do personagem. Na peça “A paz”, efeitos sonoros e música tiveram o mesmo espaço e importância. Portanto, o hibridismo presente na sonoplastia foi captado pelos participantes, habilitando-se para a criação enquanto aprendizes desse recurso.

## **5 TERRITÓRIOS CONQUISTADOS:** perspectivas sobre a prática face às exigências curriculares

A expressão artística é essencial para a formação de uma identidade e é fundamental para que também se possa compreender a identidade dos outros sujeitos. O ensino do teatro oportuniza ao aluno, por meio da experiência, rever e reconstruir suas percepções sobre a arte. Neste contexto, o professor, antes mesmo da implementação de políticas públicas direcionadas ao ensino da arte, precisa ser autor da melhoria de suas próprias ações, avaliar e iniciar um processo de renovação da sua metodologia, de suas práticas a partir dos desafios que lhe são apresentados e de suas inquietações como pesquisador.

Esta condição do educador deve ser fomentada não somente pela vontade de mudar e melhorar a rotina diante das problemáticas, mas, principalmente, pelo estudo, pela descoberta, com intuito de realimentar os conhecimentos, encontrando e construindo novas possibilidades, novas soluções para uso mais eficiente do material didático, bem como uma dinamização do sistema de avaliação.

O percurso percorrido abriu caminho para novas inquietações, fez surgir outras interrogações e desafios face às novas propostas que iam sendo construídas, à medida que outras possibilidades de trabalho foram estruturadas, outras necessidades de superação apareceram, tanto no que diz respeito às condições físicas, quanto à formação e ao domínio técnico para a realização do trabalho artístico.

Na educação básica, a abordagem do conteúdo teórico, na disciplina de Arte, é vasta e abrangente, engloba aspectos históricos e técnicos, isto é, além de propiciar o fazer e o apreciar, é necessário realizar os estudos teóricos e suas aferições, via avaliação escrita. Por outro lado, o tempo estipulado a este componente curricular é breve, a carga horária bimestral é de apenas 20 horas, totalizando-se 80 horas anuais da disciplina em cada série do Ensino Médio. Portanto, é indispensável desenvolver planejamentos que permitam realizar os estudos teórico e prático de forma harmônica e com foco na construção de uma apresentação de teatro.

O objetivo principal do trabalho foi apresentar, inicialmente, o teatro enquanto disciplina, livre da polivalência, proposto como experiência de aprendizagem, sendo o material mais relevante da edificação do ensino e da aprendizagem, legitimando os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este viés enfatiza a prática como instrumento de aprendizagem, fomenta e evidencia as habilidades diversificadas de uma juventude heterogênea. Esta busca metodológica tende a alinhar-se com a promoção intencional das habilidades redimensionadas na BNCC.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p. 463).

A experiência vivenciada proporciona um amadurecimento quanto ao ato de arquitetar soluções para o enquadramento do trabalho com as novas diretrizes contemporâneas de ensino, assegura o desenvolvimento de projetos e de ações que auxiliem os discentes a desenharem melhor seus projetos de vida, envoltos em uma perspectiva de saúde, sustentabilidade e ética. Isso é possível a partir do momento em que os alunos são desafiados a propor soluções, criar saídas, resolver problemas e, ao mesmo tempo, exercitar algo de que gostam com base em suas aptidões pessoais.

O trabalho realizado – ao propor uma pesquisa em função da descoberta de metodologias de fortalecimento da criação em turmas regulares – encaminha a aprendizagem aos princípios contemporâneos da educação, aos fundamentos do Novo Ensino Médio, o qual, a partir da versão atual da Base Nacional Comum Curricular, poderá finalmente municiar o jovem para desenvolver seu potencial criativo e sua autonomia.

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (BRASIL, 2018, p. 482).

A renovação coletiva não existe sem que os membros de um grupo internalizem a ideia de busca por mudanças, na disciplina de Arte. A lotação em sala de aula, a escassez de recursos – como falta de laboratórios, ausência de livros ou livros polivalentes –, entre outros problemas, apresentaram-se como empecilhos ao exercício prático da arte na escola.

Durante meu percurso na docência, não foi incomum encontrar professores que não conseguiam fazer com que seus alunos apresentassem um espetáculo teatral, como resultado do processo vivenciado no decorrer do ano letivo. A aula teórica acabava por predominar no processo de aprendizagem, e o ensino da arte, nas escolas por onde passei, apresentavam, em poucos momentos, um fazer artístico conciso e resultante de um processo de aprendizagem.

Diante de cenários como este, o fazer teatral esteve integrado à minha rotina de trabalho da disciplina, escapando da condição de aditivo diferencial, que interrompe a

continuidade de um ensino formal, enfileirado e condicionado a uma avaliação numérica, quantitativa, que homogeneiza a aprendizagem e não considera a diversidade. A pesquisa procurou metodologias do ensino do teatro por meio de leituras investigativas e da realização de projetos de teatro em educação.

Para tanto, as aulas teóricas continuaram a ter destaque no processo, porém, sem o mesmo protagonismo e o mesmo caráter primordial no processo de avaliação. Diante do interesse e do envolvimento dos alunos com os exercícios práticos, os conteúdos teóricos foram organizados no sentido de estimular os alunos quanto à percepção estética e ajudá-los a entender sua conexão com as aulas práticas. Dentro da carga horária, estes momentos foram distribuídos de forma que seus aspectos e princípios essenciais fossem abordados com o aprofundamento da leitura em função do que o aluno pode elaborar, destacando seu desempenho como autor de um plano de trabalho ou de uma criação que possui tanto valor quanto a nota dez em uma avaliação de múltipla escolha.

A partir disso, traçar um novo percurso – que envolva o docente e os discentes em um projeto de pesquisa – colabora para libertar os alunos das implicações negativas relacionadas à falta de estrutura e ao incentivo à prática artística. A capacidade de iniciativa própria é uma grande manifestação de resistência e revolução que o professor deve expor e expressar, uma vez que a tomada de atitude é essencial para a coletividade, para o trabalho em parceria e para a interdisciplinaridade.

O Colégio Militar Tiradentes apresenta aspectos favoráveis à prática teatral no que diz respeito às estratégias de organização e à sistematização do trabalho. A disciplina que os alunos desenvolvem dentro do regime militar de funcionamento e do disciplinamento dos discentes faz com que esses realizem as tarefas dadas em tempo hábil, respeitando, em maior proporção, os prazos estabelecidos. Outro aspecto relevante é o diferencial humano, pois a equipe de funcionários é mais numerosa, uma vez que é constituída por pessoas das Secretarias Estaduais de Segurança e de Educação. Este aspecto favorece o trabalho e ajuda a resolver com mais rapidez os possíveis problemas que se apresentem durante o percurso.

**Figura 34:** Aula prática com alunos do 1º ano C



Fonte: Acervo da autora (2019).

Com certa frequência, o teatro é explorado em processos de ensino-aprendizagem em conteúdos de várias disciplinas, como Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa, as quais recorrem ao teatro como forma de promover e dinamizar a aquisição do conhecimento, propiciando uma quebra de rotina a partir de uma experiência prática e expressiva que exponha questões relativas ao conteúdo estudado ou uma reflexão sobre o mesmo. Porém, um estudo mais completo, que envolve o domínio e o uso dos elementos compositivos da arte, ocorre na disciplina voltada para esta área. Nesse sentido, o professor de teatro, que detém os conhecimentos técnicos mais específicos, poderá produzir processos de aprendizagens mais consistentes que conseguem superar, de forma mais eficiente, condições nem sempre favoráveis ao fazer criativo.

Ao analisar as grandes referências em jogos teatrais e interpretação, não encontrei descrição de fracassos em criações em teatro. Os grandes mestres do teatro tiveram alunos que estavam, segundo seus relatos, entregues à experiência. Não detectei, em nenhuma referência, uma resposta exata que ajudasse a resolver o problema da ampla participação no ensino formal.

Na rotina anual da escola, é previsível que professores de artes visuais não realizem exposições, que professores de teatro não apresentem peças, performances ou esquetes teatrais, e professores de música não trabalhem o canto ou toquem instrumentos. Apesar de, durante quinze anos de exercícios em sala de aula, não ter realizado pesquisas sobre a existência ou não destas condições, identifiquei-as nas seis escolas públicas em que lecionei, atuando neste mesmo ritmo de trabalho. Encontrei-me desmotivada, desencorajada e sem poder propiciar à comunidade escolar a fruição e a apreciação tão valorizada e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais como base para a realização plena do ensino e da aprendizagem.

Considerando realidades como a aludida, é necessária a constante busca por novas possibilidades, pois as adversidades e as barreiras impostas poderão enfraquecer a luta por mudanças. A pesquisa, nesse escopo, é um instrumento de resistência e de fortalecimento metodológico, servindo como escudo na missão de vida do educador. O ato de pesquisar ajuda a minimizar os danos causados pela falta de recursos, além de melhorar significativamente a qualidade da formação tanto dos docentes quanto dos discentes.

Na escola, o fazer teatral sempre foi um complexo desafio que deve ser enfrentado, pois estimula o jovem a superar barreiras em relação ao estudo técnico; quebra paradigmas e preconceitos; incita todos a saírem da zona de conforto; e auxilia na superação das limitações. Assim, o teatro estendeu-se além das paredes da sala de aula, sendo apresentado aos alunos não somente como algo a ser vivenciado com os colegas de turma, mas com toda a comunidade escolar. Esta condição fez com que se relacionassem com o desafio com mais compromisso, pois todos temiam uma avaliação negativa do público.

Em relação aos caminhos que antecederam os ensaios das peças e o início da efetivação dos projetos com os elementos compositivos, o percurso metodológico desenvolvido partiu da descoberta de possibilidades efetivas de integração. Para tanto, do princípio ao fim, as leituras foram realizadas com intuito de solucionarem problemas identificados. Do mesmo modo, houve a elaboração e a execução de propostas e registros de possíveis falhas ou erros para que, a partir da análise dos resultados e das falhas no processo, fosse construída uma reflexão mais madura sobre o ensino e sobre o teatro.

O estudo consistiu em observar os processos propostos e, a partir deles, construir um novo olhar, refletindo-se sobre novas possibilidades que viabilizassem o ensino de teatro no Ensino Médio regular. A pesquisa foi iniciada com o levantamento bibliográfico, utilizando materiais que pudessem auxiliar no estudo, tanto no aspecto metodológico – para criação prática – quanto na relação dos processos criativos com a seleção dos suportes teóricos.

A aprendizagem, na história do ensino das artes, precisa ser observada e analisada com acuidade, pois a metodologia envolve muitos detalhes que abrangem não apenas estrutura física do espaço ou dos seus agentes, mas as relações humanas com o ambiente, com outros seres humanos, com o conhecimento vigente e com a produção de novos conhecimentos. Para planejar e executar um projeto de ensino em turmas regulares é necessário fazer um minucioso estudo sobre a metodologia viável ao contexto a ser implementado, tomando-se por base aspectos e características de várias metodologias, que se adequem aos interesses dos grupos.

Diante da realidade e das condições do grupo com o qual trabalhei, não foi possível copiar receitas, não foi viável aplicar a metodologia de um único mestre e executá-la. Tive que

pesquisar em diferentes fontes até entender qual caminho poderia ser trilhado por um grupo de quarenta pessoas, que, em sua maioria, nunca fez teatro e não aponta esta linguagem como a sua preferida. Foi necessário unir várias possibilidades, adaptar exercícios e criar soluções eficientes a partir do que os alunos apresentavam como interesse ou resultado.

Na escola, a transformação de metodologias tradicionais contribui para que todos construam, de fato, outro olhar sobre o componente curricular Arte e criem outras expectativas sobre o que é a produção artística dentro do ambiente escolar, isentando a arte do papel coadjuvante como entretenimento, de caráter improvisacional, elevando-a ao protagonismo necessário para que suas potencialidades sejam desenvolvidas. Sobre isso, Koudela (2002) afirma:

A atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de “recreação”, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de devolver através do pensamento racional e do discurso. (KOUDELA, 2002, p. 29).

Koudela (2002) subleva a importância da atividade prática, e esse entendimento se relaciona com a experiência desenvolvida nesta pesquisa, na qual se expôs o teatro como linguagem, oportunizando ao aluno a comunicação em um amplitude bem maior, fazendo com que vários participantes, que eram inexperientes nesta linguagem em todo seu histórico escolar, vissem o teatro redimensionado, na sua função educacional, na formação e no desenvolvimento da inteligência e de aptidões nos próprios alunos.

O amadurecimento técnico proporcionado – a partir dos experimentos da metodologia de Viola Spolin – colabora consideravelmente para o envolvimento e o encorajamento dos alunos à participação, pois os jogos apresentam o experimento teatral como uma brincadeira leve, sem impor ao participante, de imediato, a complexidade existente no processo de criação de um personagem, ou seja, o aluno vivencia a interpretação em clima de brincadeira, de jogo, de diálogo e de ação corporal livre ou direcionada. Com Spolin, o teatro é simples, divertido e atraente, logo o aluno progride e interage de forma mais segura e descontrói a ideia de que a arte pode ser realizada apenas pelos detentores de um suposto “talento nato”.

O participante aprende a respeitar, transformar e criar regras, compreende o mundo brincando e se aproxima do teatro de maneira leve e descontraída. Os jogos de Spolin levam o jovem a usufruir da liberdade e, ao mesmo tempo, desenvolver a autodisciplina e o foco.

Por meio das oficinas de jogos teatrais, será possível desenvolver liberdade dentro de regras estabelecidas. Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O

problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/ Quem/ O que) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador/ Professor e o aluno/atuante se tornam parceiros de um projeto artístico. (KOUDELA, 2017 apud SPOLIN, 2017, p. 22).

Neste trabalho, o estudo sobre a metodologia de Bertold Brecht foi fundamental para elaborar planos e ressignificar a performance e os temas transversais a serem apresentados, bem como para construir a adaptação e o entendimento mais claro sobre os textos clássicos representados no segundo ano de experimentos. O planejamento dos exercícios de sensibilização teatral – usando Brecht como referência – foi relevante no sentido de estimular a inquietação necessária para uma abordagem crítica dos temas transversais.

Um dos exercícios experimentados foi o da “mascarada”, que possibilitou ao aluno uma criação de caráter mais individual e uma análise mais profunda sobre a relação entre caracterização física e personalidade individual. Criar personagens, considerando vesti-lo, maquiá-lo e pensando em sua memória individual e emotiva, é incrivelmente atraente para muitos participantes, que, durante o processo, conectam-se com a memória emotiva e com a situação social do personagem. A respeito do exercício intitulado “mascarada”, Stanislavski (2001) afirmou:

A espécie não tem importância. Escolham o que quiserem: um comerciante, um persa, um soldado, um espanhol, um aristocrata, um mosquito, uma rã – o que quer ou quem quer que lhes agrade. Os trajes e os recursos de caracterização do teatro estarão às suas ordens. Escolham roupas, perucas, maquilagem. (STANISLAVSKI, 2001, p. 32).

Este experimento foi uma oportunidade que os alunos tiveram para criar desde um panorama mais individual, como a princípio, até um horizonte de vivência cênica em grupo, posteriormente. Com isso, os alunos passaram pela experiência de poder olhar alguém, observar atentamente e tentar arquitetar esta pessoa dentro de si, estabelecendo conexões mais precisas do “seu eu” com o “eu da personagem”. Gusmão (2015) descreve os estágios do trabalho de criação do personagem, com questões relativas à representação da subjetividade e ao desenho minucioso da ação e do caráter deste.

Assim, para Stanislavski, o subtexto seria o responsável pela identidade de uma encenação e pela especificidade do teatro diante da literatura dramática. “Quando são faladas, as palavras vêm do autor, o subtexto vem do ator. Se assim não fosse, o público não teria o trabalho de vir ao teatro, ficaria em casa, lendo a peça impressa”. O texto dramático, então, é entendido como um ponto de partida para uma construção artística mais complexa que precisaria se apresentar repleta de nuances, intenções, tensões não ditas, tais como aquelas narradas pelos romancistas modernos. (GUSMÃO, 2015, p. 298).

O subtexto pode ser construído não somente pela formação do personagem, mas pela construção de toda peça, que engloba o cenário, o figurino, a iluminação e a sonoplastia. Sendo assim, a ideia de entender ou construir os pensamentos e as memórias dos personagens induz o aluno a uma maior atenção na hora da leitura, assim como a uma observação mais minuciosa da dramaturgia, escapando do simples deleite para uma leitura mais curiosa, mais pormenorizada. Esta condição do método de Stanislavski, explorada em paralelo ao olhar social e político de Bertold Brecht e Augusto Boal, fortalece, nos jovens, o sentimento de apropriação do texto e da ideia de criação artística.

Tanto nas performances quanto nas montagens de textos clássicos, os alunos foram orientados a pensar nos personagens como seres sociais, não apenas como uma pessoa isoladamente. Observa-se, portanto, um indivíduo que representa vários outros e que demonstra, em cena, as necessidades de um coletivo e uma percepção crítica sobre si mesmo e sobre seu meio. Seja pela “Pedagogia do Oprimido” ou pelo “Teatro do Oprimido”, o objetivo foi comunicar os planos de trabalho com base nos grandes teóricos que propunham o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico.

Freire e Boal propõem uma educação e um teatro popular que promovam a autonomia numa sociedade multicultural, através de ações que estimulem a aprendizagem e a participação social do sujeito, propiciando ao indivíduo traçar seus próprios caminhos em interação com o meio social, através da construção do próprio conhecimento, estabelecida nas relações com as experiências vividas dentro do seu contexto social, sendo função da educação preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e para a concretização da democracia fundamentada em princípios éticos. (BARAÚNA, 2013, p. 200).

No primeiro ano de experimento, a performance foi a linguagem escolhida para estimular a ampla participação e a receptividade de todos em relação ao experimento. Foi um sucesso em participação e engajamento, pois apenas dois alunos, de todo o 1º ano, não estiveram presentes nas apresentações por motivo de saúde. Contudo, todos participaram das aulas práticas e contribuíram na fase de elaboração dos roteiros. Outro aspecto importante que percebi, neste processo, foi a construção de laços mais fortes de afetividade entre os alunos e o aumento do interesse por questões sociais, visto que os roteiros eram a representação das ideias coletivas.

Para o sociólogo canadense Erving Goffman, o termo performance está intimamente ligado às nossas ações banais e do cotidiano, ações desempenhadas pelo denominado ator social, o qual escolhe seu contexto de atuação, sua vestimenta e seu comportamento para se adequar a uma determinada situação e desempenhar um papel social ou uma performance social. (RAMIREZ, 2017, p. 101).

Identifiquei alguns motivos de conexão dos alunos com o trabalho: a exteriorização de suas respectivas realidades na criação artística; o desenvolvimento de roteiros nos quais expunham problemas vividos no cotidiano ou identificados em seu meio social; a projeção de

suas impressões e inquietações diante dos olhos da comunidade; e permitirem-se exibir uma manifestação estética coletiva, representativa em relação ao que o grupo quer expor e às mudanças que esperam ou desejam realizar.

O artista desenvolve a performance, a qual se pode tomar como um produto de arte, porém efêmero, se considerada como arte ao vivo devido à sua duração e materialização da presença se dar em um período pré-estabelecido, curto ou longo, mas que jamais será o mesmo de uma obra de arte convencional que perdura por anos como um mesmo objeto e por vezes num determinado local. Talvez não seja necessário atribuir a performance apenas o tempo presente como um elemento estético e de fator decisivo, mas apenas ter consciência da utilização do tempo vídeo e do tempo presente. (RAMIREZ, 2017, p. 14).

A performance foi reveladora enquanto instrumento de descoberta sobre a utilização do espaço, da unificação do grupo em prol de uma criação única, da dinamização sobre o uso do tempo e da ideia enquanto conteúdo da apresentação. Representou uma descoberta poética que se erigiu gradativamente, fortalecendo o coletivo e alimentando uma conexão com as artes cênicas, que foram reconhecidas como linguagem e como ferramenta de manifestação dos desejos e inquietações dos discentes. São experiências que ampliam os pensamentos, partindo da criação e da concepção artística, despertando o sensível, havendo a oportunidade de fluir a criatividade a partir do contato com o simbólico. Conforme Boal (2009):

O Pensamento Sensível, primogênito e genitor, inventa palavras, e as palavras constroem o Pensamento Simbólico. Os dois pensamentos interagem, amalgamam-se impuros e variam seus fluxos a cada instante. Despertos, podem se assumir como consciência, que consiste em *pensar o pensamento*, criticamente, como quem corrige seu próprio texto – este é um dos poderes da mente. (BOAL, 2009, p. 92).

Para os alunos, a performance foi uma criação inovadora. Para a maioria dos participantes, uma oportunidade de projeção e manifestação de suas inquietações. Conseguiram identificar a complexidade existente no processo, que os ajuda a construir um conceito bem mais amplo sobre a linguagem teatral. No questionário aplicado após a apresentação final, uma aluna explica o significado de sua experiência:

*Minha visão do teatro só ampliou, porque eu nunca tinha participado desse tipo de apresentação; foi algo novo que só agregou à minha bagagem. Eu pude ver que teatro é bem mais que memorização de textos ou expressão corporal, deu pra [sic] notar, por meio dessa apresentação, o quão forte os sentimentos são, sem ter trocado uma palavra durante a apresentação. Eu fiquei muito feliz com o resultado. (Blume Kaefer - 10/10/2010).*

Os temas abordados provêm de uma intrínseca necessidade de crescimento cognitivo e social, e esta vontade, por sua vez, requer a superação de um possível complexo de inferioridade que resulta da diferença gritante entre classes e entre poderes. A discussão sobre os valores éticos ou sobre o que é a ética fortalece o senso de justiça e a vontade pela conquista da liberdade.

Ética é o caminho por onde se pretende chegar ao sonho de humanizar a humanidade. A ética repugna a persistência do instinto predatório em sociedades humanas, cujos

resíduos selvagens ainda existem em nós. Contra o aspecto predatório animal do ser humano, a ética busca criar relações solidárias. (BOAL, 2009, p. 30).

Porém, a luta contra qualquer tipo de opressão, no âmbito da educação, não deverá inverter os papéis, tornando o oprimido um opressor, mas sim fomentar uma formação ética e cidadã humanizada, com relações, ações e atitudes que visem a uma sociedade justa.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. (FREIRE, 2017, p. 41).

A experiência do fazer teatral possibilita ao aluno sentir-se integrado a um coletivo, estimulando-o a ser agente transformador em seu contexto, no sentido de não agir de forma opressora para com outro, e isto é possível por meio do desenvolvimento da percepção crítica em relação aos demais indivíduos e ao seu meio. A prática teatral fornece os instrumentos para o debate, o diálogo, a pesquisa e o incentivo à leitura.

Propor a encenação de um texto clássico, em turmas de ensino regular, sempre foi algo desafiador, pois, metodologicamente, eu não sabia como inserir todos os alunos, sobretudo em turmas muito numerosas. A identificação de alguns alunos com outras linguagens artísticas ou a rejeição de outros quanto à prática teatral parecia uma barreira difícil de transpor, visto que, por mais que buscasse respostas em importantes referências, não as encontrava, de modo direto ou exato, para resolver o problema da ampla participação.

Considerar vocações e habilidades diferenciadas foi um caminho através do qual tive grande chance de obter êxito, pois os alunos se sentiam mais encorajados quando lhes era dado o poder de escolha. Durante o processo de leitura dos textos, os estudantes eram esclarecidos sobre as alternativas viáveis de acordo com a realidade da escola, do espaço, dos recursos disponíveis e do manuseio adequado desses.

Aproveitar materiais já prontos, reciclar e unir forças para a criação e para a confecção do que fosse necessário foram instruções norteadoras em toda trajetória. Estes pressupostos incentivaram a leitura de textos dramáticos, antes desconhecidos pelos jovens, e fomentaram o trabalho em equipe, que demonstrou colaboração de todos. Nessa etapa do experimento, percebi que promover a pesquisa sobre os elementos da linguagem seria fundamental para facilitar a ampla participação dos alunos, pois, diferentemente da performance, as peças são densas, e isso desestimula a participação dos que declararam não ter afinidade com a encenação. Na imagem abaixo, vê-se o elenco e a equipe técnica da peça “Antígona”, representada pelo 1º ano F.

**Figura 35:** Elenco e equipe técnica da peça “Antígona”, encenada pelo 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

Dar ênfase e destaque não só ao elenco, mas também aos que tornaram possível a elaboração do figurino, do cenário, da sonoplastia e da iluminação fez com que todos começassem a compreender, de maneira mais madura, a complexidade da linguagem artística e a importância do trabalho de todos os profissionais que participam das produções cênicas, seja no teatro, na televisão ou no cinema.

Dessa forma, fazer múltiplos projetos e rearticular a montagem das equipes foram passos para incentivar os alunos à participação, ao envolvimento e à apropriação da ideia. Alguns discentes lançaram questionamentos sobre a viabilidade de realizar uma mostra competitiva, fato que preferi não levar em consideração, pois acreditei na ideia de criação pelo valor e sentido da arte, e não pela premiação. Tomando por base as ideias de Desgranges (2017), conduzi o processo:

Cabe ao coordenador, portanto, pensar em estratégias de condução do processo que incentivem os participantes a investigar possibilidades e ampliar seus conhecimentos acerca dos elementos constituintes da linguagem teatral, organizando processos que estimulem o grupo a efetivar o desenvolvimento de um discurso cênico cada vez mais aprimorado. (DESGRANGES, 2017, p. 138).

Após dois anos de experimentos, concluí que o processo de aprendizagem deve contemplar a experiência prática e a pesquisa, uma vez que isso livra o aluno de uma condição passiva de aprendizagem na qual a educação bancária o inseriu. Estimular a curiosidade é fundamental para a realização de um processo dinâmico de construção do conhecimento, no qual a elaboração de um produto artístico eleva o aluno a um estado de inquietação diante da responsabilidade de criar, de apresentar um resultado, de conceber algo que tenha visibilidade dentro da comunidade escolar. Isto é, a comunicação de ideias de interesse coletivo é de suma importância neste processo, assim como é relevante oportunizar ao jovem uma experiência na

qual não apenas seu corpo estará em cena, mas seus conceitos e pensamentos, seus anseios, suas insatisfações e suas expectativas em relação ao mundo. Sobre a comunicação, Hartmann (2014) reflete:

Comunicar – e se comunicar – como já disse Viola Spolin (2001), deve sempre ser mais importante que o método utilizado para tanto. O cruzamento da Pedagogia do Teatro com os Estudos da Performance, acredito, potencializa as riquezas contidas nas diferenças culturais, étnicas, religiosas, de classe e de gêneros dos múltiplos sujeitos envolvidos nos processos de construção de conhecimento e troca de saberes através do Teatro. (HARTMANN, 2014, p. 525).

Outro aspecto fundamental foi o diálogo da equipe pedagógica e o apoio ao fazer artístico, sobre o qual há expectativa em relação à produção, no sentido de fomentar atividades que possam congregiar os alunos e, ao mesmo tempo, produzir algo que dê projeção aos mesmos e à escola. A produção das performances, em todas as turmas, foi alinhada em um único projeto, dando às artes cênicas uma visibilidade ímpar no ambiente escolar. Isso foi identificado, no dia 22 de fevereiro de 2020, no depoimento da Supervisora Pedagógica do Colégio Militar Tiradentes, Monice Lys Santos Moreira, sobre a realização dos trabalhos nos dois anos de realização da pesquisa:

*Desde 2018, houve realmente oficinas de teatro, tendo como produto final as performances apresentadas no auditório e pátio da escola. Nos anos anteriores, as atividades de teatro eram feitas em atividades artísticas e culturais.*

Essas afirmações são um reflexo não apenas da apresentação do resultado, mas do processo vivenciado durante todo o ano letivo, com a introdução dos jogos de teatro na rotina da sala de aula, alterando-se uma metodologia de aprendizagem mais voltada para o estudo da história das artes, em função da aprovação no ENEM.

Ao entrevistar membros da gestão escolar, com intuito de averiguar suas impressões sobre a aplicação da pesquisa da escola, constatou-se uma visão mais madura sobre a arte, tal qual se atesta no depoimento da Gestora Pedagógica Geral, Prof.<sup>a</sup> Ma. Yeda Malta:

*Trabalhos com muita qualidade e dedicação efetivados pela docente Fabiana Oliveira nos anos citados no questionamento, visto que esta docente busca sempre realizar suas produções teatrais de forma organizada e com eficiência. (Yeda Malta – 12/03/2020).*

No processo de criação das performances, percebi que teríamos conquistado maior qualidade estética caso se aplicasse a mesma metodologia realizada no segundo ano de trabalho. Os planos e as propostas para caracterização e som foram realizados por toda a turma, e não por uma equipe específica, isto diminuiu o primor técnico, pois o estudo sobre o elemento foi menos minucioso. Como consequência, a diversidade visual e a criatividade na exploração dos elementos ficaram em uma condição de maior superficialidade.

Outro aspecto questionável, no processo criativo das performances, foi o distanciamento dos temas transversais abordados com os conteúdos da série. No primeiro ano do Ensino Médio, o programa contempla uma abordagem histórica que abrange da Pré-história até o início do Renascimento, além de estudos sobre arte indígena e africana.

Esta perspectiva teórica é obrigatória e não pode ser excluída das atividades anuais. No máximo, pode-se dinamizar a abordagem, de maneira que haja harmonia com a oficina de teatro, sem suprimir o projeto. Realizar este estudo de forma interdisciplinar, com abordagens diferenciadas no mesmo componente curricular, foi um entrave, que não consegui realizar a contento no primeiro ano. O programa do Ensino Médio contempla uma grande quantidade de conteúdos indispensáveis para a formação de um cidadão, porém a tarefa de alinhar todos estes conhecimentos com o fazer artístico é um desafio complexo, pois não há tempo para realizar produções relativas a todos os períodos e estilos artísticos abordados.

Outra questão importante, com muito peso nas produções e na minha carreira docente, foi a vontade de expor as apresentações para o maior número de pessoas possível. Isso condicionou a exposição das criações no pátio, local onde há interferência de luz solar, fazendo com que projetos de iluminação se tornassem inviáveis. O espaço, que não possui uma boa acústica, também incentivou os alunos a não produzirem textos, acarretando a adaptação dos roteiros numa perspectiva mais simbólica, em que o silêncio e o movimento corporal eram o arcabouço da ideia e da mensagem.

Após o segundo ano de trabalhos, concluí que as performances poderiam ser apresentadas em salas de aula para um número reduzido de pessoas, mas o desejo de projetar as apresentações para toda comunidade fez com que isso não ocorresse. Em uma próxima oportunidade, considerarei estes aspectos ao planejar as atividades, assim será possível realizar planos mais consistentes em relação ao desenvolvimento dos elementos compositivos da cena, não tendo que suprimir a produção textual em função de deficiências na acústica.

Não posso me eximir de uma reflexão minuciosa sobre possíveis falhas nas montagens das peças dos textos clássicos, encenados no segundo ano da pesquisa. Foram ao todo quatro textos: “Auto da Barca do Inferno”, “A Paz”, “Édipo Rei” e “Antígona”. Apesar dos exitosos resultados, algumas mudanças no processo de pesquisa, na articulação das atividades e nos instrumentos avaliativos podem fazer com que a aprendizagem ocorra de maneira mais consistente e significativa.

Detectei que é necessário maior conhecimento técnico sobre cada elemento, isto é, apenas planejar uma boa supervisão para os projetos não é suficiente, posto que é imprescindível conhecer e ter familiaridade com os princípios, com as ferramentas e com os

instrumentos utilizados durante a elaboração do projeto. Sendo assim, a familiaridade com cada elemento é essencial também no âmbito das metodologias empregadas na avaliação, para evitar imprecisões na criação, melhorar a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, o resultado deste.

Pesquisar – e, ao mesmo tempo, supervisionar o estudo de vários elementos – corresponde a uma quebra de paradigmas, uma vez que é mais corriqueiro desenvolver pesquisas sobre os elementos separadamente. Ao fazer o levantamento bibliográfico para a dissertação, não encontrei nenhum estudo que adotasse metodologia semelhante. Artigos e monografias sobre ensino do teatro contemplam, especificamente, a encenação, a sonoplastia, a iluminação, a maquiagem, o figurino ou a cenografia. Dessa forma, a união de todos os componentes da linguagem artística parece não ser uma alternativa muito comum, porém foi, sem dúvida, um relevante recurso para valorizar o protagonismo dos alunos e funcionou como instrumento metodológico de promoção da ampla participação em turmas regulares de Ensino Médio.

A avaliação é uma apreciação analítica para que se detecte as falhas e os acertos. Neste processo, deve ser planejada com cautela, visto que é importante que seja uma forma de colaborar para a melhoria do plano, não um instrumento de acareação de estudos exclusivamente teóricos. Durante o andamento das atividades, nos dois anos de experimento, percebi que a avaliação precisa ser reelaborada e dinamizada, pois o processo contínuo foi averiguado em momentos específicos, como em apresentação de seminários, projeto e apresentação final. Atualmente, após analisar os resultados destes instrumentos, percebo que é preciso que seja acompanhada, com mais rigidez, a trajetória percorrida e, para tanto, podem ser utilizados produção de vídeos, fotos das atividades realizadas em casa e preenchimento de fichas descritivas do processo. Assim, pode-se perceber melhor a harmonia em relação ao nível de envolvimento dos participantes, além de facilitar o acompanhamento e a detecção de problemas antes da construção do resultado. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001):

Ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais, informatizados). O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e compreender: uma roda de leitura de textos dos alunos ou a observação de pastas de trabalhos, audição musical, vídeos, dramatizações, jornais, revistas, impressos realizados a partir de trabalhos executados no computador podem favorecer a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 54).

O processo avaliativo deve ser inserido na aprendizagem como o processo em si, integrado às atividades de estudo e de leitura, como estratégia que aproxima a metodologia dos parâmetros estabelecidos, atendendo-se às necessidades da juventude atual.

Fica explícito que a disponibilidade da pesquisa é indispensável, que a cognição é determinante, pois o professor não poderá expandir a produção a diversos elementos da linguagem sem conhecer e sem estudar todos os meandros da composição de um espetáculo. Apesar de obter resultados positivos a nível de participação e de estética, reconheço que melhores produções ocorrerão à medida que houver mais domínio técnico em criação cênica.

Dessa maneira, observa-se que a abrangência na abordagem e a adoção do ensino remoto como complemento ao trabalho de sala de aula não são recorrentes. Por outro lado, todos os trabalhos consultados, embora apresentem metodologias distintas desta, contribuíram significativamente, pois foram elucidativos e nortearam os primeiros passos de um caminho árduo, que requereu esforço e dedicação bem maiores, tanto por parte do professor, como por parte dos discentes.

A tecnologia pode tornar o trabalho mais dinâmico e eficiente, uma vez que os alunos precisam visualizar imagens e informações referentes ao que será desenvolvido. A partir da apreciação do roteiro fora de sala de aula, o acesso a textos e vídeos possibilita aos alunos, em casa, adquirirem os conteúdos de que precisam. Dessa forma, alargam a gama de informações necessárias para criação de seus projetos e são estimulados quanto à autonomia para a pesquisa. Ao cumprir as tarefas pré-determinadas, os alunos têm a oportunidade de apresentar suas ideias e seus projetos para o desenvolvimento de vários elementos do espetáculo e da inserção da sombra na construção de cenas e nos fragmentos da peça a ser montada pela turma. (PRENSKY, 2001).

As experiências em sala de aula, quanto mais diversificadas forem, mais despertarão a curiosidade e o interesse pela participação. Nesse escopo, a tecnologia permite, de modo mais extenso, o uso da música, do cinema, do teatro, da dança e das artes visuais. No processo de construção de um espetáculo, por exemplo, a internet pode auxiliar na pesquisa de elementos essenciais, como o texto dramaturgico, o autor e o período em que foi escrita ou montada determinada obra. Além disso, possibilita a visualização de vídeos de montagens já realizadas, além de toda uma gama de produções acadêmicas e de aulas online sobre como desenvolver os elementos a serem explorados no processo de criação, saindo-se, assim, do caráter instrucional do professor, possibilitando ao participante também gerir seu processo de estudo e de aprendizagem.

O avanço tecnológico tem ocupado muitos espaços, inclusive o escolar. A sombra, neste contexto, representa o primitivo, o antigo em meio ao contemporâneo. Isso gera uma sensação de conexão com o passado, com a história mais remota, sem haver desprendimento do mundo atual e de seus supostos avanços, pois o estudo sobre o uso da luz requer um contato com a tecnologia, que dinamiza as condições estruturais para o fazer artístico.

Por meio da metodologia de trabalho, foi satisfatório perceber barreiras sendo rompidas. Porém, é imprescindível analisar o processo de forma crítica para que se obtenham resultados mais maduros, que estejam de acordo com as novas exigências curriculares do Ensino Médio.

Atrair os alunos para participação, por meio de projetos em elementos da linguagem teatral, é uma possibilidade fantástica. Por conseguinte, o professor deve se permitir e se dedicar a um processo de pesquisa que o exigirá domínio técnico em vários elementos, assim como terá que reunir uma quantidade expressiva de material de trabalho, que concerne à leitura, à absorção de conhecimento e à aquisição de equipamentos.

**Figura 36:** Refletores e gelatinas para os experimentos de luz



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 37:** Ensaio da cena com teatro de sombra – 1º ano F



Fonte: Acervo da autora (2019).

Quando se atua em escola pública, esperar passivamente pela aquisição de equipamentos de trabalho pode inviabilizar a realização de diversas experiências. Outro detalhe importante é que materiais didáticos são adquiridos conforme os planos de trabalho de cada escola. Dessa forma, é inútil pensar que há uma estrutura pronta, se, anteriormente, outro professor adotava diferentes práticas e metodologias. Ademais, considerando que a mobilidade dos professores de uma escola para outra é algo que ocorre com uma certa frequência, torna-se conveniente a aquisição de equipamentos próprios de trabalho.

O Colégio Militar Tiradentes, ao ter em seu corpo docente uma educadora que se dedica a prática teatral, está em posição privilegiada em relação a diversas outras escolas da Rede Estadual do Maranhão, que não conseguem apresentar este diferencial, posto que não realizam produções teatrais. Essa afirmação encontra fundamento na pesquisa de Braga (2012), na qual se detectou que há uma predominância de atuação em artes visuais nas escolas públicas de Ensino Médio do estado. Além disso, entre os professores de teatro, outra problemática é a inexistência de condições para que os alunos tenham a prática teatral em sala de aula. Como consequência, muitas vezes, os docentes centram-se no ensino teórico de artes visuais, voltado para história geral das artes. Conforme mencionado, esta realidade foi observada após consultar-se um conjunto de informações descritas na pesquisa de Braga (2012), cujo cerne é a atuação dos professores de teatro na cidade de São Luís.

É relevante citar que o número de professores de teatro é menor em relação aos professores de artes visuais. Entre os professores de teatro, há quem afirme não trabalhar a sua linguagem de formação. Dentre as 37 escolas visitadas por Braga (2012), em 18 há professores de teatro. A pesquisadora também detectou que os professores fazem pouca ou nenhuma formação continuada na área de teatro.

Outro aspecto da realidade que merece ser destacado trata-se do fato de que alguns professores que possuem formação em Artes Cênicas preferem abordar assuntos relacionados à história da arte por serem mais viáveis dentro das condições de trabalho. Como irei discutir melhor adiante, a escassez de tempo, de espaços adequados, a grande quantidade de alunos por turma e os conteúdos que vêm sendo contemplados, a grande quantidade de alunos por turma e os conteúdos que vêm sendo contemplados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são os principais motivos que os impedem de trabalhar a linguagem teatral na sala de aula. (BRAGA, 2012, p. 69).

A observação – quanto à produção e ao fazer artístico – descrita por Braga (2012) não difere do que vivenciei nas escolas em que atuei, onde professores dedicavam-se ao preparatório para o ENEM e aos livros didáticos que priorizam as artes visuais em suas abordagens.

A análise dos depoimentos dos alunos colabora para que se observe melhor as percepções sobre os trabalhos desenvolvidos, suas formulações conceituais sobre a arte, sobre

a linguagem do teatro e toda sua estrutura. É necessário pensar numa perspectiva de continuidade das experiências, de conscientização sobre o valor da arte e da formação de uma plateia crítica. Em questionário qualitativo, ao ser indagado sobre a contribuição da experiência para o seu desenvolvimento, o aluno João Marcos M. Sá Cunha Paixão afirma:

*O teatro é algo essencial para alguns alunos que se interessam pelo mesmo e para os outros também, pois este é um meio de abrir os olhos das pessoas. (João Marcos Paixão – 03/11/2019).*

O potencial da pesquisa e da autoria proporcionam ao aluno o contato com o conhecimento, a oportunidade de escapar da educação passiva e bancária que pouco colabora para a condição ativa e transformadora de que um cidadão precisa para construir uma sociedade melhor e mais equilibrada. Sobre a libertação do pensamento e formação cidadã, Boal (2009) afirma:

*O pensamento sensível que produz a arte e a cultura é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia uma real democracia. (BOAL, 2009, p. 16).*

O trabalho realizado busca erigir uma rotina de atividades contínuas que permitam aos alunos expandirem sua percepção sobre o que o elemento pesquisado representa dentro da linguagem teatral e como está posicionado no mercado de trabalho artístico, tanto na sua expansão de atuação, quanto nas possibilidades ofertadas para a formação e qualificação. Desta maneira, pode-se avivar a criatividade e a conscientização mais ampla sobre a cultura, sobre as profissões artísticas e sobre a comunicação entre elas.

O teatro pode ser o alimento que fortalece a mente, que energiza a sede por leitura, um meio que transforma um simples leitor em um leitor ativo, que cria a partir do texto, transforma-o, brinca e desenha com as palavras. A arte teatral inunda a mente de imaginação, de fantasias e fome de aplausos, propicia ao aluno escapar das intempéries do cotidiano sem fugir da realidade sócio-política que o cerca, prepara-o para ser um cidadão crítico e livre.

Na escola, o teatro abre as asas da imaginação rumo ao grande voo no céu da liberdade, permite a mente romper fronteiras conceituais, encaminhando o raciocínio rumo a um mundo melhor, em que as características individuais são respeitadas e a autonomia é estimulada. Mesclando as metodologias de Viola Spolin e Augusto Boal, conectando-as às orientações para os jogos criativos e aos temas transversais, abordados nos roteiros apresentados, consegui encontrar um caminho viável para a criação cênica, unificando forças e habilidades diferenciadas, envolvendo todo o corpo coletivo e vencendo medos e barreiras de forma primorosa.

Após dois anos buscando fortalecer o exercício da prática na docência em teatro, torna-se mais claro a importância do “fazer” e do “criar” quando se quer aprimorar metodologias de aprendizagem em teatro. A tríade constituída por estudo teórico, prática e avaliação podem se unificar, tornando-se uma ferramenta que se desenrola e se desenvolve até gerar uma forma que propicie o protagonismo e a autonomia juvenil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o processo de trabalho, percebeu-se que muitos eram os desafios que estavam postos. Na rotina letiva do Ensino Médio, o componente curricular Arte apresenta diversos desafios a serem superados, tanto em aspectos estruturais quanto em questões metodológicas. Nesse sentido, o projeto de pesquisa apresentou como objetivo principal o desenvolvimento de metodologias de ensino que estimulassem a ampla participação de alunos em montagens de espetáculo em turmas de Ensino Médio regular.

Constatou-se – no percurso realizado pela pesquisa – que os professores de teatro que atuam em São Luís, em sua maioria, não conseguem montar espetáculos, devido a variados dilemas e adversidades. Muitos desenvolvem, ao longo do ano letivo, um programa voltado para as Artes Visuais. Em poucas escolas, existem trabalhos voltados para oficinas de teatro, e, em várias outras escolas, o trabalho efetivado não resulta em montagem de espetáculo, de modo que a atividade prática, fora do regime de oficina extra classe, de acordo com Braga (2012), é quase inexistente.

Com a pesquisa realizada, minha proposta inicial foi oferecer sugestões que pudessem viabilizar a minimização – ou a superação – dessas barreiras por meio de um estudo metodológico, que tornasse possível a promoção do fazer teatral em turmas formais, envolvendo, inclusive, alunos que declaram, inicialmente, não ter afinidade com o teatro.

Portanto, a pesquisa foi elaborada com objetivo claro e preciso: resolver um problema bastante presente na realidade dos professores da rede estadual de ensino do Maranhão, a ausência da prática teatral em turmas regulares de Ensino Médio. Para tanto, várias estratégias foram elaboradas, sempre com intuito de fomentar o fazer teatro com ampla participação dos discentes.

A valorização da autoria e da autonomia devem estar entremeadas e alimentadas pela conexão do indivíduo com sua própria cultura, com a diversidade e com a pluralidade cultural, promovendo a inicialização teatral. O trabalho em grupo, o fortalecimento do senso de coletividade e a sensibilização estética corroboram para o alinhamento da metodologia com os parâmetros contemporâneos da educação.

Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses

e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 482).

A metodologia de trabalho foi construída de maneira que a averiguação de diversas referências fosse analisada, no sentido de encontrar soluções para o problema da ausência de participação em turmas formais, ainda que não houvesse laboratório apropriado ou recurso financeiro. Dessa forma, visou-se à exploração de várias possibilidades de montagens cênicas, investigando diversos elementos e sempre buscando envolver o maior número possível de alunos, respeitando e estimulando suas habilidades individuais.

A variedade de possibilidades tornou-se necessária, pois não é viável realizar, em todos os anos letivos, a mesma experiência prática. Os alunos mudam a cada ano e suas vocações e preferências também, portanto é necessário buscar, a partir de diferentes modalidades de práticas, variadas formas de expressão cênica, objetivando promover a ampla participação e o desenvolvimento de diversas possibilidades.

O objetivo não era descobrir um experimento que conseguisse somente garantir a participação de todos, mas uma metodologia que pudesse ser aplicada a qualquer tipo de prática cênica ou experimento que estimulasse verdadeiramente uma congregação coletiva. A performance e os textos clássicos foram as possibilidades realizadas ao longo de dois anos de trabalho, em ambas, os alunos se reuniram em prol de um projeto unificado e harmônico, no qual o teatro foi projetado para uma visibilidade inédita para maioria dos alunos, que viram que poderiam fazer teatro, mesmo sem ter vocação ou identificação com a encenação.

Ficou explícita, pelo percurso metodológico, a importância do jogo como base da aprendizagem para todo e qualquer tipo de experiência. Nas performances ou nas montagens de peças teatrais, o jogo teatral conecta o aluno com a arte, desmistifica preconceitos sobre teatro e expressão, amplia as potencialidades e a espontaneidade, prepara o participante para a leitura e para o envolvimento com o teatro, dentro ou fora de cena. Koudela (2002), ao analisar a importância da metodologia de Spolin, refere-se a vários aspectos anteriormente citados e aplicados no processo:

O termo “espontaneidade” exige uma definição clara, para não tornar-se um conceito generalizante. Ação espontânea não equivale simplesmente a ação livre. O processo de “deixar fazer”, na visão espontaneísta de ensino, ainda não define ação espontânea. Para Spolin, a espontaneidade é “um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nossa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta da experiência, de expressão criativa”. (KOUDELA, 2002, p. 51).

A maior conquista foi, certamente, a evolução da metodologia para elaboração de melhores planos de aula no futuro. Esta consideração ocorre a partir da observação de que vários

objetivos foram alcançados, posto que se conseguiu estabelecer conexão das atividades práticas com o programa de componentes curriculares do 1º ano do Ensino Médio; vivenciar os exercícios apesar das limitações em relação ao espaço; fomentar o estudo dos elementos compositivos da linguagem; e, desenvolver atividades integradoras que estimularam o senso de coletividade, a integração e a ampla participação. Conforme aludido, todos os alunos participaram – as exceções estão relacionadas a problemas de saúde – e a integração ocorreu de maneira gradativa, partindo-se da oficina de jogos teatrais, passando-se pela leitura do texto e pela elaboração dos projetos.

Ao afirmar que a participação integrou todos os alunos que estavam em sala de aula, muitos questionamentos podem surgir sobre a metodologia utilizada. Durante o processo de montagem de peças teatrais, notei claramente a importância e o valor de se incluir os elementos compositivos da linguagem teatral em toda a experiência cênica, como alternativa para explorar e estimular habilidades variadas.

Misturar linguagens variadas – como utilizar o teatro de sombras ou, quem sabe futuramente, mesclar o teatro de atores com o de bonecos – é uma possibilidade que pode contribuir para que a atuação com grupos maiores ocorra de maneira mais equilibrada e satisfatória para todos.

Após a árdua jornada desta pesquisa – que exigiu o atrelamento das atividades acadêmicas com a docência, algo desafiadoramente exaustivo – vejo que foi uma experiência gratificante, à medida que noto um processo de transformação da rotina de trabalho, das práticas e das metodologias adotadas. Perceber as transformações significa que o caminho traçado foi válido e pode ser considerado vitorioso, uma vez que assegurou a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido, cativando a participação de todos os alunos.

Ao final do processo de formação no Programa de Pós-Graduação em Artes, penso que é legitimamente vantajoso passar por este estimulante trajeto, que foi entremeado por extenso percurso, envolto em trabalho, leituras, escrita, pandemia, isolamento social e maternidade. Sem dúvidas, o que me rende a sensação de vitória – conquistada por meio desta formação – é constatar que atualmente sou uma professora diferente do que era anteriormente, capaz de realizar feitos que antes considerava impossíveis, realizar experimentos que apontava como inviáveis. Nada pode ser mais satisfatório do que isto: de todos os benefícios da aprendizagem, nada supera a sensação de ter mudado, de ter me transformado em uma profissional mais livre e mais corajosa.

Outro grande desafio se apresentou e me impulsiona a dar continuidade ao processo: trata-se do domínio técnico dos elementos da linguagem teatral, para estimular os alunos e

orientá-los em pesquisas sobre cenografia, sonoplastia, caracterização e iluminação. É necessário que o professor esteja disponível a superar deficiências em sua formação e a vencer limites sobre possíveis domínios técnicos que acredite possuir. Caso a metodologia para a realização da prática contemple a mistura de linguagens, como os teatros de atores, sombras e bonecos, é imprescindível que o professor se disponibilize a aprender e dominar essas linguagens.

A pesquisa é um instrumento de fortalecimento da autonomia e da liberdade, a partir dela se pode erigir, com maior precisão e segurança, projetos de trabalho eficientes que atendam às necessidades dos jovens em relação à sua cidadania e à sua autonomia. Nesse sentido, o estudo torna-se libertador não apenas para os alunos, mas também para o professor, que poderá, com base em sua competência e em seu esforço, elaborar projetos que o aproxime de alcançar seus objetivos e superar seus anseios como profissional, sobretudo o professor de teatro, que vive diante de múltiplos óbices.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. **Cadernos PDE**. 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_bio\\_pdp\\_maria\\_salette\\_bortholazzi\\_almeida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salette_bortholazzi_almeida.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.
- BARAÚNA, T. Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Metodologia do Oprimido de Augusto Boal. In.: LIGÉRIO, Z.; TURLE, L.; ANDRADE, C. de (orgs.). **Augusto Boal: arte, pedagogia e política**. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2013.
- BARBOSA, M. C. A avaliação em arte, desafios e proposições. **Caderno Pedagógico PDE**. 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_arte\\_pdp\\_monica\\_carvalho\\_barbosa.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_arte_pdp_monica_carvalho_barbosa.pdf). Acesso em: 08 jul. 2019.
- BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOAL, A. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamonde, 2008.
- BRAGA, G. G. **Ensino de teatro na contemporaneidade: discussão teórica e análise da prática na escola pública de São Luís (MA)**. 139f. Dissertação. PROFARTES, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís. 2012. Disponível em: <http://tede.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1519> Acesso em: 05 ago. 2020.
- BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. 2000. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/22735875/parametros-curriculares-nacionais-do-ensino-medio>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 jun. 2020.
- BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CASTRO, R. T. M. de; GOMES, C. A dos S; GUIMARÃES JÚNIOR, E. de S. O desempenho dos colégios militares no sistema público de ensino. **Revista Estudo & Debate**. Lajeado, v. 25, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. 2008. **Revista Científica/FAP**. Curitiba, v. 3, p.39-52, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- DEMO, P. **TICs e Educação**, 2008. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2017.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANGIOTI, P. C.; COSTA, P. H. L. da. **Desenvolvimento dos temas transversais através dos projetos**: auxílio na sistematização/ Organização dos conteúdos em educação física escolar. 2017. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/perla.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GASPAR NETO, F. de A. O gesto entre dois universos: a noção de *Gestus* no encontro entre o teatro de Bertolt Brecht e o cinema dos corpos de Gilles Deleuze. **Revista Científica/FAP**. Curitiba, v. 4, n. 1, jan/jun., 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1594>. Acesso em: 22 jan. 2020.

GENNARO, C. M. M. D. Leitura dramática: “Quem Roubou o Meu Futuro”, de Sylvia Orthof. **Cadernos PDE**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_ue\\_l\\_portugues\\_artigo\\_claudete\\_marlene\\_marchi\\_di\\_gennaro.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_ue_l_portugues_artigo_claudete_marlene_marchi_di_gennaro.pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

GIL, J. P. A. Da Educação Artística ao ensino de teatro: contribuição para a crítica à cultura escolar. **Teatro**: criação e construção de conhecimento. Palmas, v. 1, n. 1, jul./dez., 2013. Disponível em: [668-Texto%20do%20artigo-2570-4-10-20140130%20\(3\).pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_ue_l_portugues_artigo_claudete_marlene_marchi_di_gennaro.pdf). Acesso em: 04 fev. 2020.

GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. de. (coord). **Dicionário do teatro brasileiro**: temas formas e conceitos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GUSMÃO, H. B. de. “O trabalho do ator sobre si mesmo” proposto por Constantin Stanislavski a partir do modelo narrativo do romance russo. **Revista Territórios & Fronteiras**. v. 8, n. 2, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.ppphis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/411>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HANSTED, T. C.; GOHN, M. da G. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 30., p. 199-220, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71525769012.pdf>. Acesso em 18 jan. 2020.

HARTMANN, L. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Educação**. Cuiabá, v. 39, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1171/117132523006/>. Acesso em: 04 abr. 2019.

KOUDELA, I. D **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v. 3, n.2, dez. 2005. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Arte/artigos/metodo\\_teatro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

KOUDELA, I. Prefácio. In.: SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

LIGIÉRO, Z.; TURLE, L.; ANDRADE, C. de. **Augusto Boal**: arte, pedagogia e política. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2013.

- LIGNELLI, C. Sonoplastia: breve percurso de um conceito. **Ouvirouver**. Uberlândia, v. 10 n. 1, p. 142-150, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32065>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- LUCIANI, N. M. **Iluminação cênica**: uma experiência de ensino fundamentada nos princípios do design. 219 f. Dissertação. Centro de Arte – CEART, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis. 2014. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/1190/1/116023.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- LUZ, M. T.; SABINO, C. A pesquisa como prática artística: a razão na prática de investigação como razão artística: uma possível contribuição de Pierre Bourdieu para a área das ciências sociais e humanas na saúde. **Revista Saúde em Rede**. v. 1, n. 2. 2015. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/587>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- MAGALHÃES, M. F. **Maquiagem e pintura corporal**: uma análise semiótica. 236 f. Tese Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5379831-Monica-ferreira-magalhaes-maquiagem-e-pintura-corporal-uma-analise-semiotica.html>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PINTO, A. L. S.; KRISCHKE, A. M. A.; CUNHA, D. S. S. da. Jogos teatrais, de Viola Spolin, como ferramenta pedagógica no ensino da arte. **Cadernos PDE**. 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unicentro\\_arte\\_artigo\\_adriana\\_luiza\\_signor\\_pinto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_arte_artigo_adriana_luiza_signor_pinto.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon (NCB)**. University Press, vol. 9, n. 5, outubro, 2001.
- RAMIREZ, N. M. M. O que é performance? Entre contexto histórico e designativos do termo. **Arteriais**. UFPA, v.3, n.4. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/4868>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- RODRIGUES, M. C. da C. **A maquiagem no processo de criação cênica**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2018 (artigo científico). Disponível em: [https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7047/1/AMaquiagemNoProcessoDeCriacao%20A7%20C3%A3oC%20AAnica\\_Rodrigues\\_2018.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7047/1/AMaquiagemNoProcessoDeCriacao%20A7%20C3%A3oC%20AAnica_Rodrigues_2018.pdf). Acesso em: 12 mai. 2019.
- SALLES, N.; CEREJEIRA, J. de L. T.; LEMOS, S. S. R. de. **Trajes para a cena**: melhoria do ensino aprendizagem a disciplina figurino e maquiagem. 2015. DEART/UFRN. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202015/ARTIGOS-DE-GT/GT11-TRAJE-DE-CENA/GT-11-TRAJES-PARA-CENA.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- SERRONI et al. Cenotecnia. In: GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. de. (coord). **Dicionário do teatro brasileiro**: temas formas e conceitos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- SILVA, A. L. P. C. **O CENOTC/UFRN**: estudo sobre uma proposta de ensino da cenografia na licenciatura em teatro. 178f. Dissertação. DEART, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_978219ff8bae90903a084643e2969807](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_978219ff8bae90903a084643e2969807). Acesso em: 30 jun. 2020.

- SPOLIN, V. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- STANISLAVSKI, C. **A construção do personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Trad. Pontes de Paula Lima. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- UBERSFELD, A. **Para ler teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- VASCONCELOS, T. M. **Laboratórios de figurino: uma experiência criativa em sala de aula**. 82 f. Dissertação. PROFARTES/CAPES, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2016. Disponível em:  
[http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/739/taina\\_macedo\\_vasconcelos.pdf](http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/taina_macedo_vasconcelos.pdf). Acesso em :12 jun. 2020.
- VIDOR, H. B. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. 236f. Tese. Escola de comunicação e artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015. Disponível em:  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/Heloise\\_Baurich\\_Vidor.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/Heloise_Baurich_Vidor.pdf). Acesso em: 09 jun. 2020.