



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

**O PROFESSOR/PERSONAGEM EM ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA  
CONSTRUÇÃO DE SABERES CÊNICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ROSÂNGELA MORAIS BATISTA DE SOUSA**

**Brasília-DF**

**2020**

ROSÂNGELA MORAIS BATISTA DE SOUSA

**O PROFESSOR/PERSONAGEM EM ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA  
CONSTRUÇÃO DE SABERES CÊNICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional – PROF-ARTES – do Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes na área de concentração de Artes Cênicas, linha de pesquisa e Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes.

Orientador: Prof. Dr. Jonas de Lima Sales

Brasília-DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS729p Sousa, Rosângela Morais Batista de  
O professor/personagem em estratégias pedagógicas na  
construção de saberes cênicos no Ensino Fundamental /  
Rosângela Morais Batista de Sousa; orientador Jonas de Lima  
Sales. -- Brasília, 2020.  
135 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --  
Universidade de Brasília, 2020.

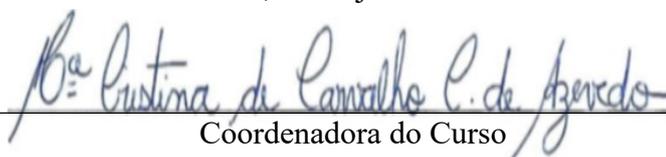
1. Professor/personagem. 2. Estratégias pedagógicas. 3.  
Emancipação. 4. Saberes cênicos. I. Sales, Jonas de Lima,  
orient. II. Título.

ROSÂNGELA MORAIS BATISTA DE SOUSA

**O PROFESSOR/PERSONAGEM EM ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA  
CONSTRUÇÃO DE SABERES CÊNICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

Brasília, 30 de julho de 2020.



---

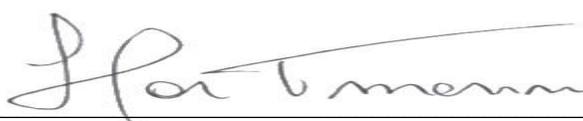
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof. Dr. Jonas de Lima Sales – Universidade de Brasília  
Professor Orientador



---

Profa. Dra. Luciana Hartmann – Universidade de Brasília  
Membro Externo



---

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso – Universidade de Brasília  
Membro Interno



---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bareicha – Universidade de Brasília  
Membro Suplente

*Dedico este trabalho à minha mãe, Maria de Fátima (in memoriam); à minha sogra, Rosa Vieira, mulheres excepcionais e guerreiras; a meu esposo Antônio Luiz, filhos amados Lucas e Luana; a toda minha família e amigos, pelas palavras de incentivo, pelo companheirismo, repletos do amor infinito de Deus, me fazem um ser humano melhor a cada dia, dando sentido para eu continuar sendo esta professora criativa, apaixonada por minha profissão, ressignificando minha trajetória todo nascer de um novo dia. Amo todos vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade de realizar este curso de Mestrado Profissional – PROF-ARTES, na Universidade de Brasília, na área de minha formação: Artes Cênicas. Passados 30 anos de efetivo trabalho e às portas da aposentadoria, encontrei motivação e fortaleza para realizar, com alegria e dedicação, minha docência, palavras integradoras de minha trajetória educacional como professora de Arte da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Agradeço a meus amados familiares, partícipes dos momentos mais difíceis, que me apoiaram com palavras de conforto e firmeza, tornando as leituras, a escrita e os compromissos de mãe, esposa, filha, nora, estudante, professora, cuidadora, dona de casa, irmã, cunhada, ministra da eucaristia, mais leves na caminhada da vida. À minha cunhada Fernanda, por ter me avisado sobre a abertura da seleção ao mestrado, despertando-me os pensamentos em uma tranquila tarde despreocupada.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Jonas, cujas paciência, palavras firmes e correções esclarecedoras me direcionaram e me iluminaram em minha escrita nos momentos mais difíceis para conclusão deste curso.

Aos integrantes da banca de qualificação e defesa, professora Luciana Hartmann e professor Graça Veloso, que me deram contribuições importantes para novas trajetórias. Ao nosso Coordenador do mestrado, Professor Paulo Bareicha, que nos auxiliou prontamente, com sua paciência, nas áreas administrativas e pedagógicas.

Agradeço aos meus queridos colegas docentes, funcionários, alunos do 6º B de 2019 e aos seus responsáveis, do CESD, por tornarem esta viagem de saberes uma experiência maravilhosa.

Como não falar de meus colegas de caminhada no PROF-ARTES? Juntas e juntos sofremos, estudamos e criamos vários trabalhos acadêmicos: Edna, Edgleuma, Edjane, Vana, Marília e Luciana e a todos os mestrandos de 2018, meu muito obrigada!

Agradeço imensamente às minhas amigas Sandra e Helen, por terem estado comigo nesta jornada, terem sido minhas gestoras em 2019 e incentivadoras dos meus projetos artísticos.

Também agradeço à minha equipe gestora eleita para 2020/2021, Alberto, Claudinha e Elaine, por acreditarem no meu potencial.

Manifesto meu carinho especial à minha amiga Dalva Aparecida, que, com sua história de vida, me faz levantar todos os dias e ver o quanto Deus olha por nós e restaura nossas forças.

Agradeço à minha amiga Dalva Martins, por ter me incentivado, com sua alegria e experiência acadêmica, a continuar neste caminho acadêmico, contribuindo imensamente com minha dissertação. E também por ter me apresentado à professora Gislene Barral, cujas revisões e contribuições, nos caminhos da ABNT, foram fundamentais em meus estudos.

Este momento de agradecer é preocupante, pois tenho a sensação de não ter mencionado todas as pessoas a quem deveria, mas enfim, se porventura tiver deixado de citar alguém, sintam-se todos homenageados, por terem feito parte da minha trajetória profissional. Aos docentes e pesquisadores, aqui deixo minha contribuição na qualidade de professora apaixonada pelas Artes Cênicas.

*Não sei se a vida é curta ou longa pra nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos os corações das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que consola, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso, não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida, é o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira e pura enquanto durar.*

Cora Coralina

## RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem o objetivo de compreender, à luz da minha trajetória como educadora artística, de que forma a utilização do professor/personagem em estratégias pedagógicas, permeadas por concepções emancipatórias e autorais, pode contribuir na aquisição dos saberes cênicos pelos estudantes. Para alcançar esse objetivo, a investigação embasou-se nas propostas da pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), de André Morin, e a escuta sensível, segundo René Barbier. Foram utilizadas estratégias pedagógicas do campo teatral como o Drama, especialmente da técnica do professor/personagem (*teacher in role*) e a interdisciplinaridade entre as áreas artísticas *teatro, música, dança e artes visuais*. A coleta de dados foi realizada no Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont, escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em vivências semanais com 32 alunos do 6º ano das séries finais do Ensino Fundamental. O aporte teórico deste estudo foi amparado em Edgar Morin, Paulo Freire, Pedro Demo, Antônio Nóvoa, bell hooks, Flávio Desgranges, Beatriz Cabral, Heloise Baurich Vidor e Dorothy Heathcote. Com base nesses caminhos, esta mediação artística demonstrou, conforme as vivências artísticas experienciadas pelos alunos e corpo docente, que é possível a condução de estratégias pedagógicas como o professor/personagem, para aquisição de aprendizagens significativas dos saberes cênicos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Professor/personagem. Estratégias pedagógicas. Emancipação. Saberes cênicos.

## ABSTRACT

This qualitative research aims to help understand, in the light of my trajectory as an art educator, how does the use of the teacher-character figure in pedagogical strategies, permeated by emancipatory and authorial conceptions, can contribute to student acquisition of scenic knowledge. To achieve this goal, the investigation was based on the proposals of the integral and systemic action research (PAIS), by André Morin, and sensitive listening, according to René Barbier. Pedagogical strategies in the theatrical field, such as drama, were used, especially the teacher in role technique and the interdisciplinarity between the artistic areas theatre, music, dance, and visual arts. Data collection was carried out at the Santos Dumont Elementary School, a public school of the Federal District Education Department (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF), in weekly experiences with 32 students from the 6th grade of the final years of elementary school. The theoretical contribution of this study was supported by Edgar Morin, Paulo Freire, Pedro Demo, Antônio Nóvoa, bell hooks, Flávio Desgranges, Beatriz Cabral, Heloise Baurich Vidor, and Dorothy Heathcote. Based on these paths, this artistic mediation demonstrated, according to the artistic experiences lived by students and teachers, that it is possible to conduct pedagogical strategies such as the teacher-character, to acquire significant learning from scenic knowledge in the classroom.

**Keywords:** Teacher-character. Pedagogical strategies. Emancipation. Scenic knowledge.

## LISTA DE IMAGENS

Quadro 1. Artes Integradas (BNCC) do Ensino Fundamental. ....	28
Figura 1. Imagem da personagem “Uma professora Maluquinha”. ....	38
Figura 2. Imagens da personagem Rorrô e Vivi.....	56
Figura 3. Imagem do Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont. ....	66
Figura 4. Imagens da revitalização da sala de vídeo e desenhos no jardim de inverno das salas de aula. .....	69
Figura 5. Imagens da atividade ludopedagógica com os professores.....	72
Figura 6. Imagens da atividade com os alunos.....	75
Figura 7. Imagens da atividade “Trabalhando as emoções”. ....	79
Figura 8. Imagens dos jogos de improvisação. ....	81
Figura 9. Imagem dos jogos de improvisação.....	84
Figura 10. Imagens da montagem dos painéis sobre o “Setembro Amarelo”. ....	89
Figura 11. Imagens dos ensaios – Apresentação - Grupo 1. ....	92
Figura 12. Imagens dos ensaios – Apresentação - Grupo 2. ....	92
Figura 13. Imagens das apresentações aos alunos da escola. ....	93
Figura 14. Imagens representativas de uma escuta sensível.....	97
Figura 15. Imagens dos diários de bordo. ....	100
Figura 16. Imagens da peça O julgamento das redes sociais, CEM 417.....	102
Figura 17. Imagem dos alunos da 6º B, turma das séries finais do Ensino Fundamental, 2019. ....	104
Figura 18. Depoimento da Aluna K, 2019. ....	104
Figura 19. Depoimento da Aluna B, 2019.....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CESD	Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont
DF	Distrito Federal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIS	Pesquisa-Ação Integral Sistêmica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 OS DESAFIOS E AS INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE TEATRO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL.....</b>	<b>25</b>
1.1 OS TRAJETOS E TRAJETÓRIAS – PROFISSÃO PROFESSOR.....	33
1.2 A MEDIAÇÃO DOCENTE E SUAS CONCEPÇÕES PARA AS TRANSFORMAÇÕES DISCENTES .....	38
<b>2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES PARA AQUISIÇÃO DOS SABERES CÊNICOS .....</b>	<b>46</b>
2.1 DRAMA: UMA CONCEPÇÃO CÊNICA .....	48
2.1.1 O educador artístico e a estratégia do <i>Teacher in role</i> (professor/personagem).....	53
2.1.2 Contextos, circunstâncias de ficção, com os jogos teatrais e as interdisciplinaridades artísticas.....	59
<b>3 O PERCURSO VIVENCIAL DA PRÁTICA ARTÍSTICA.....</b>	<b>63</b>
3.1 A ESCOLA: UM ESPAÇO DE IDENTIDADE – CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTOS DUMONT E A CONQUISTA POR ESPAÇOS PARA A PRÁTICA TEATRAL .....	65
3.2 SENSIBILIZAÇÃO LUDOPEDAGÓGICA COM OS PROFESSORES .....	70
3.3 VIVÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS CÊNICAS COM AS CINCO TURMAS DOS SEXTOS ANOS. ....	73
3.4 VIVENCIANDO AS PRÁTICAS CÊNICAS .....	78
3.5 AS CENAS CONGELADAS NOS CONTEXTOS FICCIONAIS .....	83
3.6 INTERDISCIPLINARIDADE ARTÍSTICA E A CONSTRUÇÃO CÊNICA COLETIVA .....	88
3.7 DIÁRIO DE BORDO .....	96
3.8 A PEÇA “O JULGAMENTO DAS REDES SOCIAIS” – UMA LEITURA DE ESPETÁCULO.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE 1 – FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE 2 – TEXTOS UTILIZADOS NAS VIVÊNCIAS SOBRE O “SETEMBRO AMARELO” .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE 3 - DIÁRIO DE BORDO - ALUNA DO 6º B de 2019 PARTICIPANTE DESTA PESQUISA.....</b>	<b>123</b>

<b>APÊNDICE 4 - IMAGENS DA IDA À APRESENTAÇÃO NO CEM 417- SANTA MARIA-DF .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, TERMO PARA MENOR DE IDADE, AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, TERMO PARA MENOR DE IDADE, AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE 6 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*

Paulo Freire (2009, p. 47)

Ao longo de meus processos de ensino-aprendizagem, minhas práticas docentes insistentemente repercutiam as palavras de Paulo Freire, como uma consciência própria. Indagavam-me sem parar se os caminhos trilhados eram assertivos e se as metodologias utilizadas condiziam com as necessidades educacionais de meus estudantes, se conseguiam desenvolver as habilidades e competências trabalhadas em sala de aula, se eram entendidos e incorporados em suas vidas. Indagavam-me sobre criar possibilidades de construção das aprendizagens sem serem mera transferência de conhecimentos.

Em vista dessas interpelações, a presente pesquisa justifica-se pelo desejo de uma profissional ávida em revisitar suas práticas e descrever estratégias pedagógicas, baseando-se em suas experiências, passadas e atuais, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Como educadora artística, mediadora e gestora escolar, o intuito é contribuir com o ensino de metodologias pedagógicas em Artes Cênicas no ambiente escolar.

Relatar minhas experiências e histórias como docente das Artes Cênicas é partilhar uma prática forjada ao longo de 30 anos com estudantes do Ensino Fundamental. Compartilhamento esse que pode contribuir com a compreensão e a investigação assertiva para aquisição dos saberes cênicos em sala de aula. Pretende-se, com isso, ser uma inspiração na criação de novos recursos didáticos dos saberes no campo das Artes Cênicas, e estimular, por meio dessas experiências didáticas, educadores artísticos desejosos em delinear suas práticas por um ensino baseado em inspirações libertadoras, emancipatórias e autorais, e desejem desenvolver uma educação entusiasta e de qualidade, rompendo com todas as adversidades e imprimindo sua marca pessoal.

Portanto, a principal questão que apresento aqui é: de que forma a utilização do professor/personagem em estratégias pedagógicas pode contribuir na aquisição dos saberes cênicos pelos estudantes?

Essa problemática surge no cerne das estratégias pedagógicas artísticas vivenciadas por mim em uma escola pública localizada na cidade-satélite de Santa Maria, Distrito Federal, em um condomínio residencial construído pelo Comando da Aeronáutica. Essa escola – Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont (CESD) – foi construída, no seu início, para atender os filhos de militares e seus dependentes. Com o passar dos anos, ainda muitos militares mantêm seus filhos na escola, mas a maioria dos imóveis residenciais foi vendida à comunidade civil, e a escola foi aberta a todos, inclusive aos moradores do entorno de Brasília.

Diante dessa realidade, como desenvolver na escola uma efetiva mediação docente, enquanto educadora artística, utilizando o professor/personagem em estratégias pedagógicas, e aliar concepções emancipatórias e autorais na aquisição dos saberes cênicos já praticados por mim ao longo dos anos como professora de teatro?

Por essas razões, o objetivo é compreender, à luz da minha trajetória como educadora artística, de que forma a utilização do professor/personagem em estratégias pedagógicas, permeadas por concepções emancipatórias e autorais, pode contribuir na aquisição dos saberes cênicos no Ensino Fundamental.

A fim de atingir o objetivo geral, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Analisar quais os limites e as possibilidades da minha mediação docente, enquanto educadora artística, nas aprendizagens cênicas;
- Identificar, por meio da prática das estratégias interdisciplinares artísticas – artes visuais, música e dança; jogos teatrais; o Drama e seu recurso do *teacher in role*<sup>1</sup> (professor/personagem) – de que modo elas contribuem na aquisição dos saberes cênicos;
- Compreender a aplicabilidade da escuta sensível, especificamente entre a educadora artística e os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont (CESD), e como ela

---

<sup>1</sup> *Teacher in role*, expressão traduzida para a língua portuguesa como *professor-personagem* por Beatriz Cabral (2012). Trata-se de um recurso utilizado pela professora inglesa Dorothy Heathcote, criadora da técnica do Drama. Será abordado no segundo capítulo desta dissertação.

contribui na obtenção de conhecimentos e atitudes emancipatórias e autorais em sala de aula.

A fim de refletir e buscar compreender os objetivos desta pesquisa, é oportuno perpassar sobre os desafios impostos aos docentes nas escolas públicas do Distrito Federal, tais como falta de espaços adequados nas aulas de teatro; devida valorização da disciplina de Arte<sup>2</sup> como componente curricular importante no ensino; alunos com dificuldades de aprendizagem e socialização, desmotivados e indisciplinados, entre tantos outros. Em virtude dessas dificuldades, mostra-se de grande relevância a investigação de ações pedagógicas que se somem às práticas docentes em sala de aula e objetivem vencer algumas delas.

Em seus estudos dialógicos sobre os desafios modernos do ensino, Pedro Demo (2007) aponta a habilidade didática que o professor busca em suas aulas, partindo de seu desejo pela educação, pelo estímulo à pesquisa e pelo pensamento crítico dos estudantes. Desse modo,

a habilidade didática e pedagógica que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centrar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e autocríticos, participantes e construtivos. Como meta, coloca-se a gestação do aluno da capacidade de saber pensar, aprender a aprender, construir/reconstruir – dentro de seu contexto – questionamentos pertinentes (DEMO, 2009, p. 103).

Partindo dessas referências, um breve relato de meu percurso possibilita a compreensão dos caminhos percorridos até aqui.

Os primeiros contatos com a linguagem teatral começaram na adolescência nas escolas públicas de Planaltina, cidade-satélite do Distrito Federal, marcada por manifestações artísticas e culturais. É a mais antiga cidade-satélite da Capital Federal, com 160 anos completados em 2019.

Particpei das atividades culturais de Planaltina, principalmente a da Semana Santa, com a encenação ao ar livre da via-sacra, no morro da Capelinha. Uma das maiores

---

<sup>2</sup> A Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, significou um avanço para a área de Arte. Em primeiro lugar, pôs fim a discussões sobre o eventual caráter de não obrigatoriedade. E arte passou a ser considerada obrigatória na Educação Básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º). Em segundo lugar, porque a denominação “Educação Artística” é substituída por “Ensino da Arte”. Parecer CNE/CEB nº 22/2005, aprovado em 04/10/2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cnc/arquivos/pdf/pceb.22/pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

encenações teatrais a céu aberto de Brasília, atraindo todos os anos milhares de pessoas de todo o Brasil. A Festa do Divino é outro grande evento da cidade, com a participação efetiva de comunidades da zona rural das redondezas, com suas cavalgadas, em Pentecostes, no mês de junho, importante data da religião católica.

Em meio a essa efervescência cultural e religiosa, as escolas públicas de Planaltina, nos anos 1980, recebiam vários projetos direcionados à valorização das artes, promovidos pelos governos locais e federais em parceria com instituições culturais da cidade, como apresentações de dança, peças de teatro e shows musicais. Foi em uma dessas apresentações que nasceu o meu encanto com o trabalho teatral do mímico Miqueias Paz<sup>3</sup>, com suas pantomimas alegres e envolventes. Em completo silêncio, suas mãos e expressões corporais representavam personagens em um mundo de histórias repletas de magia.

O desejo de ser professora foi crescendo, e em 1984 iniciei o curso de 2º grau com habilitação específica para o Magistério, finalizando em 1986 com a formação para o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. Em 1988 fui aprovada no concurso da SEEDF.

Minha prática como alfabetizadora se iniciou no começo da carreira na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 1989, envolta nos pressupostos epistemológicos do construtivismo<sup>4</sup>, os quais, segundo Freitag (1993), apoiam-se na reflexão de que “o pensamento não tem fronteiras; (...) ele se constrói, se desconstrói, se reconstrói” (FREITAG, 1993, p. 26). Delineava, com meus alunos, a descoberta das letras, a junção das sílabas em palavras, e das palavras em textos. Ao chegar a seus cadernos, as palavras dali saíam para outra construção, a estética. Utilizando personagens criados por meio das composições das crianças, eu me personificava em mãe, criança, bichos. e assim a história saltava para a linguagem teatral espontaneamente.

Dessa forma, crescia em mim o desejo de fazer a graduação em Arte. Por isso, em 1991, ingressei na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília-DF, no curso de Licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, no qual me graduei em 1994.

---

<sup>3</sup> Miqueias Paz é o primeiro mímico de Brasília, e chegou à Capital aos cinco anos de idade. Em 1980, participou do Grupo Retalhos e viajou pelo país e o mundo realizando trabalhos solos e coletivos. Mais tarde, idealizou a Primeira Mostra de Mímica de Brasília, que contou com a presença de estrangeiros e brasileiros. Brasília: memória & invenção. **Biografia de Miqueias Paz**. Disponível em <http://brasilia.nemoriaeinvencao.com/miqueias-paz/>. Acesso em: 14 mai. 2019.

<sup>4</sup> O construtivismo defende a ideia básica de que as estruturas de pensar, julgar e argumentar resultam, em verdade – para usar as palavras da Sara Pain – de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem, das concepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social (FREITAG, 1993, p. 27).

A partir daí, comecei um novo ciclo profissional em 1998: assumi o concurso na área específica de Arte, bastante desafiadora, com os alunos das séries finais. Digo desafiadora porque ser professora de Arte e, especificamente, de Artes Cênicas nas escolas públicas do Distrito Federal, é deparar, a cada dia, com constantes contratempos e inquietações, principalmente nas escolas localizadas na periferia do Distrito Federal, as chamadas “cidades-satélites”.

A arte fez parte da minha experiência como gestora educacional nos cargos que exerci de Supervisora Pedagógica (1999) e Vice-Diretora (2000 2002 a 2004, 2008 a 2013). Foram 11 anos nos quais, ocupando essas funções, vi a oportunidade de estimular e incentivar o desenvolvimento de atividades relacionadas às dimensões inerentes ao fazer artístico de forma mais ampla.

Durante minha experiência no magistério, exerci vários papéis, tais como professora alfabetizadora, educadora artística, coordenadora e vice-diretora. Ao longo de trinta anos na área educacional, procurei, de forma entusiasta, por meio de práticas repletas de inspirações artísticas, ser mediadora, aquela docente que busca instigar o aluno para construção de seu próprio caminho do saber, utilizando pressupostos e técnicas metodológicas do teatro. Apoiava-me em tais práticas como meio para que crianças e adolescentes pudessem ser atraídos pela fantasia, ludicidade, utilizando assim recursos cênicos para cativar a atenção e serem como um fator de construção de saberes, de maneira alegre e prazerosa, ante a apatia e desmotivação de muitos alunos para com a escola.

O percurso de minha prática pedagógica inclui vários recursos didáticos relacionados aos saberes teatrais. Dentre esses, trabalhei com a encenação de diversos personagens das histórias infantis, bruxas, fadas, animais, a inserção e prática dos jogos teatrais, encenação de textos dramáticos, entre outros projetos interdisciplinares e multidisciplinares, seja com as próprias linguagens da arte (plásticas, cênicas, música ou dança), seja com as demais disciplinas do currículo escolar. Minhas práticas pedagógicas buscaram promover interações no sentido de que os estudantes construíssem seus próprios caminhos de aprendizagens.

A educação por meio da Arte dá esse significado de ir além de transmitir conhecimento. Na esteira desse pensamento, Fábio Brazil e Isabel Marques assim se manifestam sobre a apropriação do educador em relação a essas práticas pedagógicas na escola:

A arte só se concretiza nas práticas pedagógicas se o professor de Arte acreditar que pode atuar como um articulador de transformações: suas, dos estudantes e, consequentemente, da sociedade em que vivem: e que esse é – ou deveria ser – um dos focos principais do exercício da sua profissão docente e artística. Caso contrário, continuaremos sendo professores dispensáveis que se contentam em colar bandeirinhas e montar dancinhas para a festa de São João a pedido dos diretores, atendendo às expectativas do senso comum sobre a arte na escola (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 31).

As afirmações de Brazil e Marques exprimem bem os desafios enfrentados por mim como professora de Arte em uma escola, tentando vencer o senso comum arraigado nas formas arcaicas do ensino dessa disciplina – professor para confeccionar murais, “teatrinhos” e pequenas apresentações nos dias festivos – e o estigma do professor de teatro devendo atuar na preparação de apresentações em horas cívicas. Esse inclusive é um dos projetos integrantes das ações pedagógicas do CESD<sup>5</sup>, instituição em que leciono há 21 anos. Não questiono aqui a participação nesses projetos, pois pedagogicamente acredito nas iniciativas construídas coletivamente, valorizando projetos que se identifiquem com a comunidade em que a escola está inserida. Mas questiono a prática sem reflexão e sem objetivos claros, tornando-se apenas mera exibição.

Foi nessa intensa busca que se deu o surgimento da personagem Rorrô em minha prática docente no CESD. Ela representava uma aluna que, dependendo da série, poderia ter seis anos, quando se apresentava às crianças dos primeiros anos, começando o primeiro dia de aula repleta de expectativas com a nova escola; ou onze anos, quando estava se apresentando aos estudantes das séries finais.

Em meio ao fazer pedagógico do ambiente escolar, essa personagem “Rorrô”, criada com o auxílio e a participação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, foi tomando forma e participando do imaginário infantil de crianças e adolescentes. Foi misturando fantasia e realidade, interagindo e integrando ao saber sistematizado uma maneira diferente de aprender. Dessa forma foi tornando as regras de convivência não somente uma série de normas e proibições sem sentido, mas regras envolventes, entre professores e alunos, buscando fazer do ambiente escolar um local harmonioso. Essas regras eram apresentadas ao longo do ano, junto a outras atividades planejadas com a participação da personagem na contribuição com o ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup> A história da criação e do funcionamento dessa instituição educacional do Distrito Federal está explicitada no Capítulo 3.

Pensar a escola em um campo de experimentações artísticas, diante do engessamento de planejamentos pedagógicos, de inúmeros projetos *urgentes*, de provas multidisciplinares, conteúdos a serem vencidos bimestralmente são alguns dos desafios do profissional na busca de meios diferenciados no contexto educacional no campo dos saberes cênicos. Mensurar e avaliar a preparação e experimentações teatrais por parte dos alunos demanda um certo tempo e planejamento.

Desde a minha inscrição no Mestrado Profissional – PROF-ARTES, todo o percurso foi marcado por incertezas. Sentia que ainda tinha muito a contribuir e descobrir com a educação. Apesar de já decorridos tantos anos, várias questões permeavam meus pensamentos sobre como transmitir aprendizagens significativas a meus alunos e contribuir de forma sistemática para suas vidas. As metodologias aplicadas eram percebidas como intuições, deduções, inserções e criações, pois como pesquisar diante das urgências, dos prazos das atividades, dos prazos da rotina escolar? O que ficou pelo caminho? O que ainda tenho a contribuir, diante do passar do tempo? Qual registro ficou de toda a experiência vivida, fragmentos, falas, cenas? E os personagens vividos como a “Rorrô”?

Então veio a resposta sobre o resultado da prova oral – aprovada. Essa palavra foi um sinal em minhas inquietações. O mestrado aconteceu agora porque era para ser assim. Senti-o como a oportunidade de revisitar os rumos tomados e significá-los através da devida investigação, na perspectiva da pesquisa e concepções teóricas sobre ensino e arte, práticas comuns no meio das universidades mas ainda distantes no ambiente escolar entre os docentes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Distrito Federal, nas quais lectionei e leciono desde 1989.

Ao longo do primeiro semestre no Mestrado Profissional (PROF-ARTES), os estudos teóricos foram avançando e ressignificando o fazer pedagógico teatral em minha maneira de ensinar. Foi relevante a participação, em 2018, na disciplina *Etnocenologia*, ministrada pelo professor Graça Veloso. Essa disciplina contribuiu para um despertar do meu olhar de pesquisadora em formas cotidianas espetacularizadas, citadas por Bião (2011) como um dos subgrupos da Etnocenologia, olhar esse direcionado para as relações travadas com os alunos no universo da sala de aula, uma relação de alteridade, de valorização do outro como interlocutor de múltiplos paradoxos e também partícipe no processo de construção dos saberes cênicos.

O entendimento do percurso da alteridade e do cotidiano espetacularizado é importante quando se pretende adentrar nas concepções e nos fazeres do professor como mediador artístico, pois os estudos pretendem perpassar uma das categorias dos saberes

citados pelo professor Graça Veloso (2007), os “saberes para o estar juntos”. Nesses saberes, o importante são os mecanismos criados para as práticas de si na relação com o outro, pois compreender esses mecanismos corrobora no aperfeiçoamento das ações didáticas em âmbito escolar.

Conforme fui aprofundando os estudos sobre mediação docente e *professor/personagem*, deparei com a metodologia do Drama, não o gênero dramático, mas a metodologia inglesa utilizada no ensino do teatro – chamada *Process Drama* ou *Drama*<sup>6</sup> na educação (VIDOR, 2010) – e os métodos criados por Dorothy Heathcote<sup>7</sup>, especificamente o *teacher in role*. Traduzido por Beatriz Cabral como *professor/personagem*, o termo “role” não existe no português como papel social e é definido como uma estratégia na qual o professor assume personagens durante o processo de construção de uma narrativa cênica pelos alunos (CABRAL, 2012).

Em conjunto com o Drama também trilhei, neste estudo, pelo caminho das estratégias artísticas interdisciplinares, que se entende serem os processos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula e se baseiam nos processos que se utilizam de dinâmicas integradoras. A interdisciplinaridade estabelece, conforme indica o significado do seu prefixo “inter”, a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem nenhuma sobressair sobre as outras, mas estabelecendo uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento” (RICHTER, 2012, p. 95).

Não se trata de tomar as artes e empregá-las em outras disciplinas ou vice-versa, mas uma decisão do docente de agir de forma diferenciada ao desenvolver os conteúdos (RICHTER, 2012). No caso da disciplina de Artes Cênicas, a questão é utilizar outras linguagens artísticas na integração das linguagens, com o objetivo de contribuir nas aprendizagens dos saberes cênicos na sala de aula.

As estratégias interdisciplinares artísticas serão utilizadas por meio da inter-relação com as linguagens artísticas: música, artes visuais, dança e teatro.

---

<sup>6</sup> A teoria e método do Drama serão abordados no segundo capítulo desta dissertação.

<sup>7</sup> Dorothy Heathcote MBE (1926-2011) recebeu a “Most Excellent Order of the British Empire-MBE”, uma condecoração da ordem britânica de cavalheirismo, concedida a pessoas que deram importantes contribuições nas ciências, artes, serviço social e bem-estar do país. Sobre sua atuação, a British Drama Society assim se pronunciou: “Durante uma carreira que abrange mais de 60 anos, com seu trabalho singular no campo da educação, o drama teve um impacto global sobre a maneira em que o teatro é percebido no currículo. A prática de milhares de professores que foram tocados pelo modo do trabalho de Dorothy tem sido profundamente mudada, e as experiências de aprendizagem de milhares de crianças têm sido incomensuravelmente reforçadas”. (Tradução nossa). Disponível em: <https://mantleoftheexpert.co.nz/dorothy-heathcote-awarded-mbe/>. Acesso em: 6 jun. 2019.

As reflexões descritas até aqui nortearam e embasaram os encontros e desencontros com a teoria e a prática desta pesquisa. Elas definem e tomam como investigação o papel central que tem o professor na metodologia do Drama e na estratégia do *teacher in role*, que Heathcote considera fundamental neste processo, com o *status* de organizador, facilitador, que tem a responsabilidade como membro mais maduro do grupo (VIDOR, 2010). Acrescento a essas definições a do professor-mediador, aquele que, segundo Paulo Freire, trabalha com a mediação pedagógica nas construções das narrativas dramáticas coletivas, com o objetivo de confrontar o imaginário, espaço de criação, com as realidades individuais, sociais e culturais dos estudantes.

Enveredar pelos caminhos da pesquisa-ação durante a construção qualitativa desta viagem acadêmica é emergir em um turbilhão de emoções, descobertas e incógnitas. É realizar um estudo no qual tanto eu como pesquisadora, quanto o meu aluno, parte fundante deste estudo, estaremos definitivamente implicados. Trata-se de um processo de conhecimentos cênicos abundantes e repletos de desejos de mudanças. E segundo Barbier, essa mudança é a meta principal e existencial da pesquisa-ação.

Para guiar a compreensão da mediação docente e suas relações com as técnicas e estratégias pedagógicas interdisciplinares das linguagens artísticas, na aquisição dos saberes cênicos, propostas nesta pesquisa, o processo metodológico identificado como mais apropriado para as reflexões foi o da pesquisa-ação, de René Barbier e André Morin.

Para compreender a metodologia da pesquisa-ação, Barbier usa o termo “noções entrecruzadas”<sup>8</sup>, que é fundamental para o entendimento desse método. Essas noções delineiam por quais parâmetros se recomenda permear a pesquisa, compreendendo, durante a mediação artista-docente com os estudantes, a complexibilidade do processo. Com a mente aberta, sem julgamentos dos fatos, deve-se aceitar as incertezas e imprevistos, fazendo-se uma organização e ligação das abordagens cênicas, como o Drama, e as técnicas do professor/personagem.

E dessa forma, complementando os percursos metodológicos, tomo como fundamentos também a pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS) de André Morin, que trata o pesquisador como um profissional em ação, que “não se limita a observar, interage com o meio e participa com tudo o que ele é, seus valores e os dos outros. O diálogo ocupa um lugar

---

<sup>8</sup> A ideia de “noção” parece mais adequada ao autor por não se tratar de uma disciplina em ciências naturais, mas uma maneira filosófica de existir e fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado (BARBIER, 2004).

de destaque” (MORIN, 2004, p. 93). Nesse caso, o pesquisador está diretamente envolvido com a pesquisa, faz parte dela e das possíveis mudanças que ocorrerem. Ele é preparado para os desafios, sendo um componente importante na pesquisa.

A ideia de “escuta sensível” que uso nesta pesquisa apoia-se na concepção de Barbier (2007, p. 94), que passa por ver e escutar o outro:

Trata-se de um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

A aplicação dessa noção será feita por meio da implicação da docente pesquisadora e sua mediação docente durante a utilização de recursos múltiplos e interdisciplinares com saberes cênicos, que consiste em:

- Estimular, durante as atividades propostas, a participação coletiva e individual dos alunos, interferindo pontualmente apenas o estritamente necessário no andamento do processo, a partir de um olhar observador.
- Em determinados momentos do percurso, a utilização da conversa individual informal, para maior conhecimento, afetivo e cognitivo, na melhoria de ações pedagógicas interligadas pelos interesses dos discentes.
- Utilizar o diário de bordo<sup>9</sup> (MORIN, 2004) nas transcrições de todas as impressões, dificuldades e registros individuais ao longo das atividades aplicadas.

A escuta sensível vem ao encontro das relações afetivas entre professor-aluno no ambiente escolar. O encontro do “outro” a partir do seu lugar de fala respeita esse outro em sua capacidade imaginativa, sua bagagem, suas relações sociais existenciais, familiares. Nas associações da escuta sensível, o pensamento se conecta com as abordagens multirreferenciais<sup>10</sup> no sentido de não ir diretamente à interpretação dos fatos, não os julgar de

---

<sup>9</sup> Instrumento de análise do processo investigativo das vivências artistas feitas com os alunos do CESD.

<sup>10</sup> O estudo dessa abordagem foi feito por João Batista Martins e publicado na *Revista Brasileira de Educação*, em 2004. A noção, ou melhor, a abordagem multirreferencial, foi esboçada inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes (Paris VIII), e seu grupo de trabalho. Em vários momentos de sua obra, Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da

imediate, ter uma interligação dos sentidos, ter uma extensão meditativa do estar presente, da hiperobservação (BARBIER, 2007, p. 100).

A definição é ser um docente como ator participante aberto, líder, motivado com uma linguagem de fácil entendimento, sendo sensível às necessidades dos alunos. “Ele adquire competência em teorização, na escrita ao narrar a experiência, e exercita o espírito crítico na utilização de pesquisas” (MORIN, 2004, p. 22).

No sentido de compreender e alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, sobre o professor/personagem, que esteve presente em mais de vinte anos de minha trajetória docente, no caso específico deste estudo, utilizei como instrumento para a coleta de dados o Diário de Bordo. Esse importante instrumento contribuiu para as análises dos resultados obtidos. A pesquisa foi realizada com os alunos da turma do 6º ano B, os quais escreveram seus depoimentos e ilustraram, em seus diários, as experiências realizadas com o fazer teatral no período de abril a dezembro de 2019 no CESD.

Essas vivências artísticas foram norteadas pelo contexto ficcional do Drama com o tema “Setembro Amarelo-prevenção ao suicídio” (tema selecionado por fazer parte do interesse dos alunos e docentes da escola) e com as personagens criadas: Rorrô, a guia de viagem e a enfermeira.

Para desenvolver esta dissertação, estruturei o texto em três capítulos. No primeiro, “Os desafios e inquietações do professor de teatro nas escolas públicas do Distrito Federal”, reflito sobre os desafios do(a) educador(a) artístico(a) nas escolas públicas da Capital Federal, com base em minha trajetória, no diálogo com o colegas de mestrado e também com professores e pesquisadores de outros contextos culturais e educacionais. No caso deste estudo, as ideias de bell hooks<sup>11</sup> e Antônio Nóvoa iluminam minha compreensão sobre os trajetos e as trajetórias da profissão professor. No estudo sobre mediação docente, tendo em vista as transformações discentes, apoiei-me em Paulo Freire, Edgar Morin, Pedro Demo, percorrendo as concepções de emancipação e autoria.

---

heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 dez. 2018.

<sup>11</sup> bell hooks (pseudônimo de Gloria Jean Watkins), cujo nome é escrito com letra minúscula, de acordo com suas inúmeras publicações, nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, memórias, poesia e infantil. Disponível em: <https://www.editoraelefante.com.br/quem-e-bell-hooks/>. Acesso em: 17 out. 2019.

No segundo capítulo, “Estratégias pedagógicas interdisciplinares para aquisição dos saberes cênicos”, descrevi as estratégias pedagógicas teatrais, o estudo e a aplicação da metodologia do Drama, o qual conheci após ter encontrado ressonâncias em minha atuação docente como educadora artística, professora-personagem e com a vivência no CESD da personagem “Rorrô”. Dirijo meu olhar para a prática com os jogos teatrais e as interdisciplinaridades artísticas envolvendo artes visuais, música e dança. Proponho, nessas páginas, o mergulho em um campo reflexivo sobre a mediação artística docente implicada no ensino das Artes Cênicas no Distrito Federal, em busca de proposições e respostas para vencer os desafios diários encontrados em minha prática educativa.

No terceiro capítulo – intitulado “O percurso vivencial da prática artística” – apresento uma explanação sobre a história do Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont, instituição pública do Distrito Federal (local em que foi feita a pesquisa), suas peculiaridades, bem como o trabalho desenvolvido por mim ao longo dos anos, tanto como professora de Arte quanto como gestora educacional. As intervenções no espaço escolar são usadas como um recurso para produzir um maior envolvimento dos alunos e o sentimento de pertença a esse espaço. Também são descritas as vivências artísticas com as estratégias interdisciplinares artísticas, jogos teatrais e o Drama com os professores e alunos do 6º ano do CEF Santos Dumont.

A partir dessa construção, é possível refletir sobre os desafios do educador artístico nas escolas públicas da Capital Federal, tomando como base os documentos que orientam a formação docente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Currículo em Movimento, as Diretrizes da Formação Continuada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como as novas concepções da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

## 1 OS DESAFIOS E AS INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE TEATRO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

*[...] foi um grande prazer conhecer essa pessoa maravilhosa, a “Rorrô”. Tudo que ela falou foi um grande ensinamento para minha vida. De uma forma diferente e divertida. Eu agradeço a Rorrô a Ana Clara e a todas as outras personagens [...].*

(Aluna A<sup>12</sup>)

A fala da Aluna A sobre as personagens representadas por mim durante este estudo é inquietante no sentido de manter constantes questionamentos e avaliações das ações educativas propostas aos meus estudantes na busca do lúdico, da fantasia. Essas noções, confrontadas continuamente com o real e o imaginário, com atitudes e valores presentes no âmago das relações humanas, se corporificam durante as interações e vivências do fazer teatral.

A essas inquietações sobre o ato de representar personagem e estes serem convincentes nas narrativas dramáticas em prol da aquisição dos conhecimentos em teatro se aliam outros desafios que vivo na disciplina de Artes Cênicas nas escolas públicas do Distrito Federal. A falta de espaços adequados, materiais e carga horária insuficientes para o desenvolvimento das aulas, a incompreensão dos colegas sobre as atividades em grupo e a valorização dessa disciplina como um componente curricular essencial para ação educativa escolar estão entre tais desafios.

Esses pontos influenciam e interferem na condução satisfatória das aprendizagens referentes aos saberes cênicos e suas linguagens e a fim de que haja cooperação para as vivências: nos processos de criação, expressividades corporais, emocionais e vocais, socialização, integração, utilização dos espaços físicos, o fruir e o fazer cênico, que compõem a pedagogia teatral. Por isso, é importante conhecer e entender a dinâmica da disciplina de Artes Cênicas nas séries finais do Ensino Fundamental nas escolas do Distrito Federal.

---

<sup>12</sup> A fim de assegurar o anonimato e o sigilo na identificação das falas das alunas e aluno, optamos por registrá-los da seguinte forma: A palavra Aluna e Aluno seguida das letras na ordem alfabética: Aluna A, Aluna B, Aluna C... e assim por diante.

Basicamente, a carga horária da disciplina conta com duas aulas semanais. O professor de Arte tem ainda a possibilidade de completar a carga com outra área do conhecimento existente nas escolas públicas do DF, como Parte Diversificada<sup>13</sup>. Geralmente isso acontece quando o número de turmas é insuficiente para completar toda a carga horária na escola; mas, se mesmo assim não conseguir completar a carga, o profissional designado para a disciplina de Arte deverá completá-la em outra Unidade de Ensino. Isso contempla o que dispõe o parágrafo 1º da Portaria nº 395 dos critérios na distribuição de cargas dos docentes: “as quarenta horas semanais, em jornada ampliada, perfazem vinte e cinco horas em regência de classe, que equivalem à carga total de até trinta aulas semanais” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Essa situação para o ensino dos saberes cênicos na escola se mostrou um facilitador para a aquisição dos conhecimentos e as práticas teatrais, pois o professor de Arte tem a possibilidade de concentrar as atividades em um turno só de trabalho e buscar viabilizar, junto à direção escolar, a carga horária em aulas duplas. Tal mudança acarretaria uma melhora na prática das estratégias didáticas propostas no fazer cênico.

Assim, o período contrário pode ser destinado ao planejamento das aulas e atendimentos aos grupos de alunos, com os trabalhos voltados à prática dos elementos cênicos: leituras dramáticas, aperfeiçoamento das expressões corporais, vocais e pantomimas e ensaios das apresentações cênicas dirigidas e concebidas coletivamente.

O Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont (CESD) é o espaço da pesquisa e local em que trabalho, lecionando para 10 turmas dos 6º e 7º anos, perfazendo o total de 20 horas. Complemento o restante da carga horária com mais 10 turmas, também das mesmas séries, com a Parte Diversificada (total de 10 horas). Acontece o mesmo com a professora de Artes Visuais, que atende as outras turmas, lecionando para 10 turmas dos 8º e 9º anos e completando com mais 10 turmas de Parte Diversificada.

Essa situação específica com relação à carga horária oferecida no CESD é um diferencial, diante de tantas dificuldades vivenciadas na prática da disciplina de Artes Cênicas nas escolas públicas do DF. A disciplina de Arte no CESD, além de contar com dois professores de áreas artísticas diferentes na mesma escola (Cênicas e Visuais), tem em sua

---

<sup>13</sup> Parte Diversificada atualmente é uma disciplina definida pela escola de acordo com sua realidade, podendo ser de qualquer área de ensino, sendo incorporada ao professor com carga horária menor. Geralmente isso acontece com o professor de Arte pois, no Distrito Federal, tem a chamada “carga ampliada”, definida pela Portaria nº 395, de 14/12/2018, que dispõe sobre a atuação dos integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional.

carga horária o acréscimo de mais uma aula para desenvolver as habilidades e competências referentes a cada linguagem artística, que é a Parte Diversificada.

Os alunos, ao longo das séries finais do Ensino Fundamental da escola, têm a oportunidade de vivenciar os Saberes Cênicos e as Artes Visuais. Além disso, em várias situações, participam, de forma interdisciplinar, das linguagens artísticas em projetos escolares, como “Feira do Conhecimento”, “A Hora da Leitura”, “Momento Cívico”, e de muitos outros projetos pedagógicos junto à comunidade escolar.

Essa realidade do CESD não se evidencia nas demais escolas públicas do Distrito Federal com relação às aulas de Artes Cênicas. Por ter trabalhado em várias unidades, pude experienciar as dificuldades, elencadas no início deste capítulo, ao ministrar essa disciplina em outras unidades escolares. Por isso, é necessário pensar em caminhos para o(a) educador(a) artístico(a) vencer os problemas que dificultam a prática docente em sala de aula. É pertinente iniciar refletindo o que diz o documento que rege o ensino da Arte no DF, o Currículo de Ensino das Escolas Públicas do Distrito Federal, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A rede de ensino do Distrito Federal tem como referência a seguir o *Currículo em Movimento do Distrito Federal*, que foi reformulado em 2018 e é pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), e nas novas concepções da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que norteia os currículos dos sistemas e redes das Unidades Federativas. É permeado pela visão integradora das estratégias pedagógicas que devem ser aplicadas em relação aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do DF. Esse documento, sobre a disciplina de Arte, ressalta que:

Para a concretização do trabalho pedagógico proposto por este Currículo, que efetive a integração das quatro linguagens artísticas, é importante destacar a necessidade de fortalecimento na formação docente. Deste modo, por meio da promoção de experiências coletivas e individuais, a Arte contribuirá para a construção de atitudes e valores sociais de respeito à diferença no e do outro, revelando e desvelando mundos particulares (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 58).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal preconiza a necessidade de um trabalho pedagógico da disciplina de Arte, de forma integradora, com as quatro linguagens artísticas, indo ao encontro das constantes intervenções na Educação com relação ao Arte-educador polivalente. No passado, ele tinha que ministrar todas as linguagens, assim como acontece hoje com o professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

É o professor formado em pedagogia quem ministra todas as linguagens artísticas, além de todas as disciplinas para os alunos do Jardim de Infância ao 5º ano.

Por este caminho, a BNCC traz para Base de Arte esse pressuposto integralizador, reiterando a importância da especificidade de cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). E informa que “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque” (BNCC, 2018, p. 196), mas é necessário haver um diálogo entre elas, incorporando objetos do conhecimento e habilidades para as séries iniciais (1º ao 5º) e finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental com uma unidade temática chamada “Artes Integradas”, como mostra o Quadro 1:

**Quadro 1. Artes Integradas (BNCC) do Ensino Fundamental.**

<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>Artes Integradas</b>	<b>Contextos e práticas</b>	Relacionar as <i>práticas artísticas</i> às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	<b>Processos de criação</b>	Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	<b>Matrizes estéticas e culturais</b>	Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da <i>produção artística</i> , problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
	<b>Patrimônio cultural</b>	Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às <i>diferentes linguagens artísticas</i> .
	<b>Arte e tecnologia</b>	Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e <i>compartilhar práticas e repertórios artísticos</i> , de modo reflexivo, ético e responsável.

Fonte: BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 2018. (Grifos nossos).

Este desafiador propósito integralizador das linguagens artísticas está presente nos conceitos norteadores dos conteúdos contemplados nos livros didáticos de Arte, adotados pela primeira vez nas escolas públicas do Distrito Federal no triênio (2017-2018-2019). Esses

livros apresentam propostas contemporâneas, interdisciplinares, fomentados pelos caminhos da estética e criação artística do mundo, baseados nos PCNs e na BNCC.

A aquisição desta tão desejada ferramenta (o livro didático – LD) por educadores artísticos, em escolas tão carentes de materiais e espaços adequados para o despertar da estética artística, é fator importante e será, com certeza, fator agregador dos conhecimentos referentes às linguagens artísticas em sala de aula.

A disponibilização desse material didático para todos os alunos possibilita o trabalho com atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às Artes Cênicas, além de outras linguagens artísticas. Propicia, ainda, a pesquisa no campo histórico e estético do fazer artístico para além da sala de aula, instigando a conhecer a produção cultural local, no Brasil e da humanidade na contemporaneidade.

Recomenda-se que o livro didático seja usado como mais um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem para o educador artístico, principalmente nas Artes Cênicas, tão carente de materiais adequados. De fato, trata benefícios “para o aluno”, pois o material didático mais comum existente nas escolas era relacionado às Artes Visuais. Dessa forma, o LD deverá estimular também o docente de teatro a investigar estratégias pedagógicas que coadunam com as realidades dos alunos, os conteúdos a serem ministrados e as atividades propostas pelos livros didáticos em consonância com a visão da Arte do século XXI.

No entanto, indaga-se aqui se o professor de Artes Cênicas está consciente, preparado para utilizar o livro didático? De que maneira utilizar as orientações da BNCC de forma a serem instrumentos facilitadores nesse diálogo? E, ao utilizá-los, instigará seu lado pesquisador, investigador, em busca dessa interlocução dos saberes artísticos indispensáveis a essa integralização?

O docente da disciplina Arte, nas últimas décadas, tem sua formação em uma área específica (Artes Visuais, Música, Dança ou Cênicas) e subentende que, na escola, deverá atuar na área de sua formação. Porém, é importante ressaltar, nesse caso, que não temos professores na escola em todas as áreas artísticas específicas.

O professor de Arte será o responsável pela construção do processo estético e artístico em âmbito escolar, independente da sua formação. Esse profissional deverá estar aberto ao universo e laços integradores entre as linguagens, sem perder suas especificidades, com o objetivo de estimular o estudante a adentrar nessa experiência com a arte de forma integral.

O histórico do professor de Arte no Brasil é marcado por inúmeros desafios e lutas, desde o sentido de sua própria existência e obrigatoriedade, a partir das leis criadas para serem parâmetros de ensino no país, como o caso das Leis 5.692/71, 9.394/96, 11.769/08. Atualmente as linguagens artísticas foram reconhecidas em suas especificidades, com a Lei 13.278/16, alterando o parágrafo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, com os dizeres: “as Artes Visuais, a Dança, a Música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”.

No ato de criação dessa nova lei, foi estabelecido o período de cinco anos para que os sistemas de ensino público e particular promovessem adequação a esses novos parâmetros. O que se constata até o ano desta pesquisa –2020 – é que falta um ano para expirar o prazo estipulado; e o que se observa neste sentido é que poucos foram os esforços das políticas públicas em efetivar esse intento em todo o ensino básico, tanto no Distrito Federal como em todo o país. Isso se observa principalmente nas séries iniciais, que continuam sem especialistas das linguagens artísticas, ou, por exemplo, no caso da Dança, ainda engatinhando nesse processo de reconhecimento como disciplina escolar.

No centro desse percurso de conquistas de reorganização do ensino de Arte no contexto da educação do Brasil e no Distrito Federal, como também de promessas de efetiva consolidação das linguagens artísticas como componentes curriculares e com perspectivas futuras de expansão para todo o ensino básico, está o professor de Artes Cênicas. Esse profissional muitas vezes é questionado: “Por que você escolheu ser professor de Artes Cênicas?”. No meu caso, escolhi ser essa profissional pelo fascínio do fazer teatral e de ver todas as possibilidades de vivenciar e compartilhar as linguagens cênicas em minha vida e nas vidas de outras pessoas.

Concordo com Veloso (2016) quando ele afirma que o professor de teatro pode seguir outros caminhos e trilhar não somente a obrigatoriedade de subir nos palcos em seus fazeres, seguindo práticas de apreciação, crítica ou literatura dramática em sua prática de ensino:

Para tal, o que levo em consideração como sendo imprescindível para essas práticas pedagógicas é, fundamentalmente, ter conhecimento a respeito do que se deve aprender sobre a linguagem, sobre o que essencialmente a caracteriza, e dominar recortes metodológicos de coaprendizagem voltados para as trocas de saberes em ambientes educacionais, sejam eles salas de aula ou não (VELOSO, 2016, p. 37).

Os princípios acima citados por Veloso (2016) propõem-se como parte dos pilares de uma prática artística que busca o aperfeiçoamento constante de suas ações didáticas. E esses caminhos devem passar primeiramente por definições e seleções do que ser ensinado, quando ser ensinado e como ser ensinado, baseados em uma pedagogia teatral, consoante com as realidades e aspirações dos estudantes, que vão compartilhar esses ensinamentos no campo das linguagens cênicas.

Em seu artigo “Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance”, Luciana Hartmann, professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB, traz para a esfera educacional, na área do teatro, importantes contribuições históricas e conceituais baseadas em reflexões e análises de vários estudiosos. Essas se verificam tanto em relação aos PCNs, seus pontos negativos e positivos para a prática e ensino do Teatro em sala de aula, quanto às mudanças conceituais do termo “Teatro Educação”, nomeada atualmente Pedagogia do Teatro. Sobre tal mudança, a pesquisadora diz:

Esse processo de mudança conceitual, da forma que reflete uma transformação nas posturas em relação ao ensino-aprendizagem de Teatro, também deve refletir, influenciar e gerar novas abordagens nesse campo de atuação. A nova terminologia utilizada – Pedagogia do Teatro – propõe novas posturas e novos sentidos para nosso papel como educadores de/em teatro (HARTMANN, 2014, p. 517).

A autora nos traz a importância da contextualização dos conteúdos a serem abordados na disciplina de Arte/Teatro. Assim, o educando não é visto como mero receptor do saber, mas parte integrante do processo de ensino com suas experiências e realidades. São pontos fundamentais que acredito serem a base no enfrentamento dos desafios impostos ao educador artístico.

Aliadas a essas concepções, várias são as alternativas apresentadas por Hartmann no ensino-aprendizagem desses saberes. Uma delas é o estudo, como ela mesmo afirma “inspirador”, de Marina M. Machado (2012), professora de Teatro na UFMG, intitulado “Abordagem em Espiral”, em resposta à Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. De certa maneira, essas ideias permeiam, de forma instigante e desbravadora, minha prática

pedagógica, em uma mistura com as quatro linguagens artísticas, propondo um novo vocabulário, a qual ela chama de *hibridação*.

Machado, no artigo intitulado “Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte”, discorre sobre essas novas nomenclaturas para as linguagens artísticas de modo integrado e híbrido:

Teatro, dança, artes visuais, música... Penso que nosso passo zero pode ser uma mudança de vocabulário. Assim, proponho: teatralidades; corporalidades; espacialidades e musicalidades. Quatro palavras-chave e no plural, como eixos, âmbitos que geram modos de ser e de estar: ser teatral; ser um corpo total; ser móvel, polimorfo, modelável: plástico; ser musical (MACHADO, 2012, p. 14).

Alternativas e estudos de natureza igual possibilitam ao professor de Artes Cênicas do Distrito Federal acreditar em suas possibilidades de criação e inventividade, ousar construir e produzir saberes cênicos constituídos de um trabalho de colegialidade (NÓVOA, 2018), coletivo, com todos os envolvidos no processo formativo (professores, alunos, pais, gestores, comunidade escolar). Utilizando-se das pedagogias teatrais e de hibridações possíveis com as linguagens artísticas, conduzirá, e não somente, a novos ambientes educativos.

Diante do exposto, as inquietações e os desafios do professor de Artes Cênicas do Distrito Federal só serão minimizados (digo desse modo, pois acredito que sempre existirão, e até é bom que existam, como meios de estimular novas práticas de ensino) quando o docente se apropriar das suas capacidades de construir aprendizagens ativas<sup>14</sup> e processos amplos, cuja característica é a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável por sua aprendizagem. Aí então há um comprometimento do estudante com seu aprendizado (OLIVEIRA; PONTES, 2011).

---

<sup>14</sup> “Aprendizagem ativa envolve os estudantes em dois aspectos – fazer coisas e pensar sobre as coisas que estão sendo feitas”. Essa formulação é sensivelmente mais elaborada porque conjuga adequadamente teoria e prática, análise abstrata e aplicação. Se um dos objetivos da aprendizagem for “ler a realidade”, para usar essa expressão freiriana, torna-se claro que a escola não pode ler pelo aluno via aula, mas precisa saber mediar a formação da autoria do estudante, não sumindo da cena, mas ocupando seu devido lugar de mediador (DEMO, 2016, p. 27).

## 1.1 OS TRAJETOS E TRAJETÓRIAS – PROFISSÃO PROFESSOR

Adentrar nesse amplo campo do ser professora(o) de Artes Cênicas é ir em busca de respostas ao tipo de mediação artística cênica que conduziu minha prática ao longo dos anos e que desejo seguir atualmente como educadora artística.

À luz da experiência de professores pesquisadores, é possível compreender porque eles vivenciaram incessantes buscas por caminhos assertivos em suas trajetórias de vida, sejam pelos caminhos da luta racial e feminista, como bell hooks, ou seja pelos estudos inovadores e investigativos sobre a história da educação e formação dos professores em Portugal e no mundo de Antônio Nóvoa<sup>15</sup>.

Essas diversas concepções são fundamentais na busca do empoderamento de identidades e valorização do lugar de fala de cada indivíduo e da autonomia em relacionar tudo isso com as estruturas educacionais estabelecidas. Elas podem levar a reflexões sobre o sentido das construções de estratégias pedagógicas condizentes com os princípios de uma educação crítica e emancipatória em âmbito escolar.

O propósito com minhas práticas diversificadas não era me tornar uma professora “polivalente”, a detentora de conhecimentos diversos das linguagens artísticas, mas obter saberes significativos de cada uma dessas linguagens que revestissem e ressignificassem minhas ações educativas. E que fossem voltadas para a aquisição de aprendizagens baseadas em cooperação, emancipação e autoria, conceitos que fizeram e fazem parte dos meus planejamentos. Não desejava ser uma mera professora repassadora de conteúdos, mas que os alunos encontrassem sentido na competência desenvolvida e a inserisse em suas vidas, pois “para que serve um professor? Para organizar o trabalho dos alunos, de forma cooperativa, fazendo sobressair as qualidades de cada um” (NÓVOA, 2018, p. 10).

Antônio Nóvoa, em entrevista à revista *Educação e Pesquisa* (2018), acrescenta outro tema nesta direção de soluções e respostas, quanto ao ser professor, apontando as possibilidades aos profissionais interessados em fazer parte dessas mudanças e inovações. O

---

<sup>15</sup> Antônio Manuel Sampaio da Nóvoa, nascido em Valença do Minho, Portugal, no dia 12 de dezembro de 1954, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, instituição na qual leciona desde 1986. É reitor honorário da Universidade de Lisboa, onde ocupou a reitoria entre 2006 e 2013. Nessa oportunidade, Antônio Nóvoa liderou o processo de fusão da referida Universidade com a Universidade Técnica de Lisboa, duas importantes universidades públicas que, unidas, contribuíram para fortalecer o cenário acadêmico português. Antes disso, a partir de 2002, atuou como vice-reitor, a convite do Prof. Dr. José Barata-Moura (HOFSTETTER, 2016). Cf. BOTO, Carlota. Antônio Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 44, p. 1-24, 23 nov. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>. Acesso em: 17 out. 2019.

fundamental em uma formação docente consciente e transformadora, afirma o autor, é a incorporação da noção de interdisciplinaridade. Ele aponta a importância, em sua vida acadêmica, da integração das disciplinas de Arte e Esporte com outras disciplinas, ajudando em sua identidade docente:

As artes são o espaço da nossa inscrição na humanidade. A curiosidade, a invenção, a criação. A procura do que nos distingue. Não podemos ser apenas copiadores ou imitadores. Porque “poesia é voar fora da asa”, como escreve Manoel de Barros. A realidade da arte é muito importante para compreender a importância de irmos além do que já é conhecido. E o que é a educação, se não isso mesmo? Para que serve um professor? Para organizar o trabalho dos alunos, de forma cooperativa, fazendo sobressair as qualidades de cada um. Para promover a curiosidade e a invenção, sabendo que o *gênio* exige muito esforço e dedicação. Aí estão o esporte e as artes, que tanto me ensinaram a ser professor (NÓVOA, 2018, p. 10).

Atualmente vivemos na era das especializações, com disciplinas compartimentalizadas, sem interagirem entre si. Todavia, devemos viver no ambiente escolar a era da interdisciplinaridade, com os conhecimentos sendo abordados de forma colaborativa e recíproca, interagindo, sem um se sobrepor a outro, mas se completando.

É necessário que o professor das Artes Cênicas no DF se abra a essa nova realidade na condução de sua prática com os saberes cênicos no ambiente escolar, interagindo e dialogando com todos os segmentos disciplinares da escola. A sua atitude face à interdisciplinaridade poderia primeiramente ser de refletir sobre seus objetivos pedagógicos com as aprendizagens no teatro e o que se pretende alcançar com seus educandos nos campos corporais, orais, sociais, afetivos e cognitivos, de forma colaborativa com as outras áreas do conhecimento.

Nóvoa também defende que para o ingresso nas licenciaturas, haja uma investigação ou entrevista com estudantes, um estudo de suas biografias, histórias e motivações, pontos relevantes a considerar na sua formação docente. Isso porque “aprender a ser professor exige um *trabalho metódico, sistemático, de conhecimento das coisas, dos outros e de nós próprios*” (NÓVOA, 2018, p. 16. Grifos nossos).

Com base nas reflexões acima, a partir das considerações de Nóvoa sobre a formação docente, como também sobre o estudo das biografias, se pensarmos no professor de teatro atualmente, deve-se primeiro perguntar: o que faz alguém ser professor(a) de teatro atualmente no Distrito Federal? Se pensarmos nos benefícios que acompanham esse profissional, eles não são nada animadores, pelo contrário, imensos desafios os esperam:

baixos salários, pouca valorização do seu trabalho, poucas oportunidades para atuar nas escolas públicas e privadas.

Essas indagações são pertinentes no sentido de procurar construir o perfil do(a) professor(a) de Artes Cênicas atualmente no Distrito Federal e quais motivações impulsionam a formação nessa área de estudo ligada diretamente com a docência e não com a atuação enquanto artista da cena. Não é o caso específico desta pesquisa, mas faz parte dos estudos de vários colegas no mestrado profissional em Arte – PROF-ARTES.

A prática pedagógica não é definida somente pelo professor, mas por uma diversidade de ações educativas, composta por práticas escolares, institucionais, culturais, políticas, históricas, morais e éticas. Os caminhos para as mudanças educativas são diversos e complexos, acontecem em pleno desenvolvimento dos acontecimentos, devendo ser uma correção de trajetória (SACRISTÁN, 1999).

Neste sentido, ao professor de teatro recomenda-se permear sua trajetória com esses quatro campos importantes nessa correção de rota, no desejo de solucionar os dilemas existentes entre a comunicação do conhecimento e ação, da teoria e prática e conduzir o desenvolvimento profissional e programas de formação enumerados abaixo:

- 1 - O professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- 2- O professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor;
- 3 - O professor participando e alterando as condições da escola;
- 4 - O professor participando na mudança do contexto extraescolar (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

A incorporação desses pontos é essencial para o suporte didático na disciplina de Artes Cênicas na escola, e o professor de teatro necessita refletir sobre como ele irá assumir seu papel enquanto educador artístico empenhado em ser esse coparticipante para as transformações discentes.

Nessa direção, em todas as oportunidades, durante os encontros pedagógicos, reunião com a equipe gestora e com instâncias superiores, eu procurava inserir projetos artísticos que colaborassem com o ensino-aprendizagem de toda a escola, como leitura dramática de poemas e textos, participação da personagem Rorrô em vários temas relevantes para a aquisição de atitudes, habilidades e competências em outras componentes curriculares, interferência no ambiente físico da escola, com pinturas nas paredes, sensibilização e integração dos docentes na vivência com os jogos teatrais e dramáticos. Assim se propõe que

seja o(a) professor(a) de Artes Cênicas na escola: participante ativo(a) na construção coletiva para a melhoria e avanço nas ações transformadoras de tornar a escola espaço de construção da autonomia e emancipação dos estudantes.

Em sua vivência docente, bell hooks (2017), tal qual Nóvoa, buscou construir um ensino pautado em suas ideias, crenças e experiências de sua história de vida, na condição de mulher negra, feminista, lutando para ser aceita em um mundo machista, preconceituoso e racista da Academia. Venceu barreiras ideológicas e históricas de uma educação bancária, como afirmava Paulo Freire, tendo o princípio de ser o “professor o detentor do saber” e o aluno recebedor, sem questionamentos, desses ensinamentos.

Ao conhecer os pensamentos de Paulo Freire, essa autora sentiu ter encontrado seu porto seguro, pois teve imediatamente uma identificação com sua obra, encontrando sentido em suas reflexões e direcionamentos na sua prática docente universitária, nos Estados Unidos. Em seu livro *Ensinando a transgredir: como prática da liberdade*, ela perpassa por sua experiência como professora universitária e sua incansável luta em sala de aula para a construção de uma educação libertadora, baseada também em uma descoberta pelo prazer de ensinar:

Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem (HOOKS, 2017, p. 16).

Encontrei nesse pensamento referências concordantes com a minha práxis docente como professora do ensino básico. A partir disso, reflito sobre como experiências em instâncias educacionais tão diferentes podem ser tão parecidas em sua essência, mesmo em países economicamente tão desiguais, Brasil e os Estados Unidos. Mas o sentimento que tive ao mergulhar em suas reflexões foi o desejo de fazer da sala de aula e do meu ambiente escolar um lugar convidativo para as aprendizagens ativas e participativas, segundo afirma Demo (2018).

Enumero abaixo algumas concepções baseadas no pensamento de hooks (2017) que acredito deverem fazer parte das ações educativas no cotidiano escolar. Quanto aos referenciais abordados até aqui, considero essenciais o diálogo sobre mediação artística e as estratégias pedagógicas tantas vezes reiteradas por Paulo Freire em seus escritos. Sendo assim,

- somente desejar um ensino entusiasta na sala de aula não é suficiente. Esse desejo necessita ser acompanhado por práticas pedagógicas que valorizem a presença e a participação de cada um, como contribuinte na dinâmica escolar, e promovam as capacidades de criar comunidades abertas de aprendizado. Isso porque “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2017, p. 18).
- o ensino é um ato teatral, segundo hooks. Esse pensamento é importante na condução de mudanças, invenções e ações espontâneas e imaginativas, com o objetivo de conhecer a individualidade de cada turma. Ato teatral tem o sentido de o professor interagir com os educandos, com a plateia, manter uma reciprocidade.
- a linguagem do professor é importante em sala de aula. Seus “gestos” devem ser revestidos constantemente de serenidade, ponderação, firmeza, criticidade e amor, pois lidamos todos os dias com mundos pulsantes, sedentos por ouvir na nossa “voz”, em nossos “gestos”, o ressoar das suas próprias “vozes” e seus próprios “gestos” e desejos secretos de alcançar os caminhos do saber.
- é importante no ensino ver o educando como ser integral “corpo, mente e espírito”, que não somente está ali para reter o conhecimento cognitivo e sistematizado do mundo globalizado, mas precisa adquirir conhecimento acerca de viver neste lugar e ser “sujeito”, fazer sua história, se apoderar desse conhecimento e utilizá-lo na construção de algo significativo na sua vida e de outros.

Percorrer essas concepções é importante na definição e entendimento dos trajetos e trajetórias do ser professor(a). São pontos impressos em minhas atitudes profissionais, mesmo diante dos enormes abismos e desafios sedimentados no cotidiano escolar, em meus anseios por mudanças ou até por respostas de ações aplicadas, em consonância com aspirações libertadoras no sentido de autoria e emancipação. Escutar as exigências educacionais da comunidade escolar, enveredar pelas estradas do saber e da pesquisa científica me trouxeram a certeza de que é preciso continuar a perscrutar as fronteiras do conhecimento em busca de respostas para uma nova práxis formada pelo desejo de inovações e estabelecer ações educativas revestidas de significado.

Essas definições permearam minha trajetória por todos os ângulos possíveis, e a cada leitura realizada, emergia a certeza de que o mediador docente necessita ser um ambicioso investigador pedagógico, ter atitude e não esmorecer diante das adversidades, dos conflitos, estar familiarizado com todos os contextos ao redor, seja político ou social,

principalmente o(a) educador(a) artístico(a) que tem como matéria prima, a imaginação a criatividade. É ter o privilégio de lidar com o ser humano em estado de afeto.

Ações educativas conscientes de seu poder transformador tendem a realçar em seus objetivos o papel intelectual, ético e social do ser docente (SACRISTÁN, 1999) e de modo igual, “a prática competente de um profissional ético reside, essencialmente, na capacidade de transferir reflexivamente os princípios éticos que são adequados à realização de práticas concretas” (SACRISTÁN, 1999, p. 86; *apud* Elliott, 1989, p. 249-250).

## 1.2 A MEDIAÇÃO DOCENTE E SUAS CONCEPÇÕES PARA AS TRANSFORMAÇÕES DISCENTES

Figura 1. Imagem da personagem “Uma professora Maluquinha”.



Fonte: Imagens do livro *Uma professora muito maluquinha*, do escritor Ziraldo, ilustrações do autor. (São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012).

Em seu livro *Uma professora muito maluquinha* (2012), Ziraldo traz para a literatura infantojuvenil a história de uma professora extraordinária, repleta de imaginação. Ela realiza várias ações diferenciadas na forma de ensinar a ler e escrever em sala de aula. A história pensada pelo autor – inspirado em fatos de sua infância – se passa no ano de 1940, em uma cidade do interior de Minas Gerais. O autor apresenta uma professora com práticas pedagógicas inovadoras para a época, motivo pelo qual a direção e os professores não

concordavam com essa sua nova maneira de ensinar. Por outro lado, os alunos gostavam dessa nova metodologia e a amavam.

Em uma das passagens do texto, em reunião com os professores, quando ela discursa (Figura 1), gera um escândalo, desconforto, com vemos nas frases: “Ela está se comparando a Deus”, “Uma herege”, “Pode ficar perigosa”, “Precisamos interná-la urgente”, “Muito Maluquinha!” (ZIRALDO, 2012, p. 77).

Ser esse(a) educador(a) artístico(a) das Artes Cênicas na escola do Ensino Fundamental é sentir-se “Muito Maluquinha” em várias situações, nas salas dos professores, durante as reuniões pedagógicas das coletivas das quartas-feiras<sup>16</sup>, quando fazia várias interferências e participações nos encaminhamentos pedagógicos da escola. Dessa forma, buscava-se fazer com que as Artes Cênicas adentrassem o universo escolar como parte importante do ensino-aprendizagem e não como coadjuvante no processo educacional. E também na sala de aula, com personagens ou ações performáticas na condução do fazer teatral.

Ziraldos destaca nesse livro as estratégias pedagógicas diferenciadas e criativas utilizadas pela professora Maluquinha para que seus estudantes mergulhassem no mundo das letras. Tratava-se de procedimentos com o objetivo de envolver os alunos em um ambiente alegre e adequado à aquisição do conhecimento de forma prazerosa e significativa para ambos: docente e aluno. De que forma definir esse profissional que diariamente se utiliza de práticas pedagógicas diferenciadas com o objetivo de unir o conhecimento, a criatividade, a socialização e a satisfação em aprender?

Foi no sentido de compreender minha prática docente como professora de Artes Cênicas, que eu trouxe a figura dessa professora inspiradora – para aquela época em que o autor escreveu – e que continua inspirando até hoje vários profissionais que desejem fazer algo diferente e inovador no contexto escolar.

A relação que faço com o(a) professor(a) de teatro e a personagem do livro é que ser um docente do teatro, na contemporaneidade, é se reinventar a cada nova estratégia pedagógica e ir em busca de recursos e novas abordagens estéticas para ampliação dos saberes cênicos.

---

<sup>16</sup> Nas escolas públicas do Distrito Federal existe a jornada ampliada para os professores, que consiste em exercer a regência em um turno e no contraturno a coordenação pedagógica. É instituído em portaria sancionada pela SEDF a cada início de ano letivo um dia para organização e definição das ações pedagógicas da escola.

O depoimento da Aluna B ilustra a necessidade do resgate das qualidades dessa “Professora Maluquinha” para a atuação do(a) professor (a) de Arte, especificamente de teatro. O relato foi feito no diário de bordo – instrumento utilizado como recurso metodológico da pesquisa-ação integral sistêmica (PAIS), de André Morin – e que integraram as vivências<sup>17</sup> artísticas feitas na escola no mês de setembro de 2019, usadas nas investigações do fazer teatral:

*Bom... Quando fiquei sabendo que teria aula de teatro só pra minha turma eu já pirei, enlouqueci, fiquei mais doida do que já sou, as aulas de teatro sempre marcaram algo em mim, teatro é uma forma de expressar, de mostrar o que você é e o que outras pessoas sentem. Nossa primeira aula foi divertida, engraçada e criativa e eu simplesmente amei. Aprendemos várias coisas como pantomima: uma forma de mímica, personagem: pessoas que interagem com outras de forma diferente (Aluna B).*

Ler o depoimento da Aluna B foi como rever uma parte de minha história. Foi uma identificação instantânea com as experiências vividas por mim, como estudante, e minha docência como professora das Artes Cênicas. Então compreendi como foram importantes, em minha vida, os estudos relacionados com as linguagens artísticas nas escolas públicas do DF. Experimentar com os alunos os saberes cênicos e suas potencialidades para a educação na escola é ter a responsabilidade de promover uma mediação docente artística, como uma articuladora de transformações relacionadas às minhas próprias práticas pedagógicas, as dos estudantes e da sociedade em que vivemos (BRAZIL; MARQUES, 2014).

São grandes as dificuldades enfrentadas pelo(a) educador(a) artístico(a), enquanto mediador(a) artístico(a) docente na continuidade de uma construção estética e significativa da valorização permanente da Arte no âmbito escolar. E somente o professor de Arte pode vencer essas dificuldades, como afirma Ana Mae (2012) e, com essa atitude de desbravador, pode tornar a Arte ingrediente essencial na formação de um comportamento conhecedor e fruidor da cultura e transformação de uma nação.

A Arte, como área do conhecimento, precisa inserir em seus fundamentos esses conceitos de *emancipação e autoria* em conjunto com as outras áreas do conhecimento, para contribuir com a formação de crianças e jovens mais responsáveis, críticos e comprometidos com uma ampla visão de mundo:

---

<sup>17</sup> As vivências são os encontros feitos com os alunos do CESD, para realizar as análises das estratégias interdisciplinares, e a prática, como mediadora artística na aquisição dos saberes cênicos.

A presença da Arte na escola como área do conhecimento, se trabalhada com metodologias próprias, pode, de fato, estabelecer relações diferenciadas entre os alunos e o meio social em que estão inseridos, mas não é somente esse o seu objetivo. Dança, poesia, teatro, artes visuais, e música são visões de mundo, formas de pensar, produzir e discutir ideias, sentidos e sensações no/do mundo e é isso que torna a arte área do conhecimento nas escolas (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 42).

Nesse sentido de encontrar formas de pensar, produzir e discutir ideias, compreendemos a essência desses termos. O termo “emancipação”, de acordo com o *Minidicionário Rute Rocha* (2005), significa o ato de emancipar-se, tornar-se independente e livre. Já o termo “autoria”, é qualidade de autor, o responsável por causar alguma coisa, o produtor de uma obra literária, científica ou artística. Diante dessas definições, compreendo a relevância e o desafiante papel da escola e o meu, enquanto educadora artística das Artes Cênicas, nesse processo formativo, na vida desses futuros cidadãos.

É importante encontrar maneiras de contribuir na aquisição de informações práticas e funcionais, podendo, desse modo, ser empregadas além da escola, em suas vidas, auxiliando na tomada de decisões e na solução de seus problemas. Desafiante, pois edificar concepções de *emancipação e autoria* é travar uma batalha constante no meio escolar, sejam entre os próprios colegas professores, gestores, pais e, até mesmo, confrontar e modificar atitudes e pensamentos da minha formação de décadas de educação tradicional.

O pensamento de Pedro Demo (2016), no *Ensaio 86*, publicado em seu blog sobre o professor mediador, define a figura do professor muitas vezes como intermediário, aquele vinculado ao mero instrucionismo, o mero transmissor de conhecimento. Esse é diferente do mediador. Destaca-se por quatro pontos básicos, pois é aquele que oportuniza ações emancipatórias; é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas nunca supera o mediado, pois “o professor mais mestre é quem promove mestres, ainda mais mestres” (DEMO, 2016, s. p.); promove autoajuda genuína no sentido de ajudar o aluno a seguir sozinho com as suas próprias pernas; valoriza a generosidade nas relações com seu mediado – o professor se realiza com a realização do outro, com o seu desenvolvimento emancipatório.

As reflexões de Pedro Demo (2016) vão ao encontro do pensamento que Paulo Freire exaustivamente debateu, ensinou, orientou, defendeu ao longo de sua vida, tendo sido um incansável defensor de uma educação para todos. Uma educação que fosse emancipatória, crítica e autoral, com clareza, ética e transformadora. Defendia a necessidade de educadores reabastecerem de uma práxis voltada a uma docência transformadora e formadora. Segundo o

patrono da educação brasileira, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Conforme Demo afirma, “o ensino também faz parte da vida...” (2018, p. 21). Os pais necessitam passar aos filhos orientações básicas de convivência social, mas por meio de argumentações, persuasão, não com tapas, ameaças e outros métodos violentos. Com diálogo, torna esse educando um protagonista, que seja o autor, cientista e pesquisador, qualidades fundamentais à sociedade (DEMO, 2018). Seu aprendizado se torna crescente pela pesquisa. O aluno precisa ter a chance de aprender a pesquisar. Então, nesse ponto, entra a necessidade de cuidar da formação do professor.

O “aprender a pesquisar” é bom que seja incorporado na atuação em sala de aula do professor para uma mediação artística em teatro. Vivemos a era da informação, das imagens e signos, e ao docente recomenda-se que mantenha uma constante busca nesse caminho da pesquisa. Somente com formação e atualização, ele terá condições de contribuir no protagonismo e com o estímulo ao espírito de pesquisador do educando. A SEEDF, por meio da sua Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), oferece aos profissionais da rede pública diversos cursos para a formação de seus profissionais docentes, inclusive voltados para os que lecionam as várias linguagens artísticas. Mas também mantém parceria com a UnB para essa formação permanente, com incentivo e convites para participação em seminários, cursos, oficinas, palestras direcionadas para a melhoria da prática artística em teatro e outras áreas de ensino.

Resulta disso tudo que “[...] é preciso cuidar do professor com afinco sem precedentes, porque é ele que toca qualquer mudança que se queira fazer na escola. Não toca nada sozinho, mas é a peça mais importante” (DEMO, 2018, p. 22). O autor afirma a necessidade de transformar os professores em autores, cientistas, pesquisadores, tarefa essa indispensável e urgente, pois sabendo aprender bem, têm a chance de cuidar da aprendizagem do estudante.

Essas transformações ainda são concepções a serem adquiridas e fomentadas na prática diária dos professores de teatro do DF, pois são relacionadas a mudanças de atitudes e tomadas de decisão frente a ações educativas em sala de aula. Incorporando essas concepções, ele deverá ser o facilitador das aprendizagens que ampliem as linguagens cênicas, mas permeadas por um olhar diferenciado, com um olhar estético, rumo ao estímulo à pesquisa e autoria dos estudantes.

Ao professor de teatro é necessário, nesse sentido, passar por uma constante atualização e melhoria de sua prática docente, porque ele é fruto desse processo do “dar aula”

a qualquer custo... Na escola onde leciono, essa realidade é latente. Quando realizamos projetos escolares que envolvam os alunos fora das salas de aula por mais de um dia, os responsáveis fazem reclamações enfáticas à direção da escola, com frases: “afinal quando esses professores vão dar aula?”. Já quando são enviadas atividades de pesquisa para casa, costuma-se ouvir perguntas do tipo: “Mas os professores estão fazendo o quê na sala?” ou “Por que precisa pesquisar em casa, não é melhor fazer na escola?”.

A disciplina de Artes Cênicas encontra nessa realidade, “o dar aula a qualquer custo”, seu grande entrave pedagógico. Trata-se de uma disciplina que necessita extrapolar os limites da sala de aula em todos os sentidos, de espaço e de tempo, pois as descobertas e as pesquisas passam por uma relação de experimentações e possibilidades criativas, corporais e cognitivas, em que os alunos terão que vivenciar muito além do tempo escolar determinado.

No exercício de minha docência, por vários momentos tive que desmistificar a manutenção do aluno durante cinco horas dentro da sala de aula, por vários motivos: evitar o barulho na escola, não atrapalhar as disciplinas ditas “Nobres”, como português e matemática, com as saídas e chegadas das turmas durante a prática teatral etc. Este convencimento é árduo e necessita de um grande diálogo com toda a comunidade escolar, de ver o aluno como um “corpo” que necessita de movimento, e da conscientização de que as Artes Cênicas, enquanto componente curricular, tem suas peculiaridades e dinâmicas diferenciadas.

Por isso lancei meu olhar sobre a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, para aferir indicações e reflexões atuais e necessárias a um ensino de qualidade na disciplina de Artes Cênicas: ensinar exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pela prática, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, entre outros (FREIRE, 1996).

Essas indicações e reflexões são alguns dos temas citados em seu livro. Poderíamos discorrer sobre muitos outros, enumerados com a propriedade de quem tanto lutou por melhorias educacionais neste país, no sentido de dotar nosso aluno de saberes para uma visão crítica da realidade, de educadores conscientes do seu papel, além de meros transmissores do conhecimento (FREIRE, 1996).

A relação desses pressupostos com o ensino de teatro na contemporaneidade empodera e enaltece o fazer teatral na escola. Preenche de significação as habilidades e competências inerentes aos conteúdos desse componente curricular que, por si só, tem em sua exegese o objetivo de formar, sensibilizar, capacitar os educandos para serem seres humanos múltiplos e críticos, por meio de experimentação da prática teatral, na preocupação em formar

espectadores, pesquisadores da história e dos contextos do teatro, e se verem como um ser social e atuante em suas realidades.

Ao desempenhar as funções de gestora escolar e professora de Artes Cênicas por muitos anos na mesma escola pública do Distrito Federal, pude perceber que não é fácil permear as estratégias pedagógicas artísticas com as percepções de autoria e encorajamento ao pensamento crítico dos educandos. É necessário primeiramente ir para o enfrentamento e ter a atitude de mudar um sistema educacional baseado em modelos de atividades de ensino prontos e fechados, sem o devido tempo para que os alunos construam seus próprios conhecimentos e que esses sejam significativos para suas vidas.

Ao pensamento de Freire (1996) e Demo (2018) – que trouxeram importantes concepções na elaboração de um pensamento docente voltado às transformações discentes por meio de aprendizagens para formação cidadã conscientes, conectadas às aspirações do século XXI – integro falas proferidas por Edgar Morin, na Conferência Internacional realizada na cidade de Fortaleza-CE no Brasil, sobre os *Sete Saberes Necessários à Educação do Presente*, em 2010, que celebrava dez anos de lançamento da obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro*. Ele defende que:

É importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida. A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo. É fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social. São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza. Esta é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras (MORIN, 2011, p. 13).

Outras recomendações foram feitas por ocasião dessa Conferência Internacional (2010) em Fortaleza, mas considero essas, no momento, como pontos de reflexão, e que compactuam diretamente com este estudo. Elas envolvem o professor mediador docente e suas práticas pedagógicas. Essas recomendações vão ao encontro das importantes concepções citadas aqui. Procurei construir uma corporificação do mediador docente, centrado em princípios baseados na “*autoria e emancipação*” em direção à formação dos educandos.

No ensino das Artes Cênicas são muitas as relações e significados que se interligam com os “saberes necessários à educação do futuro”, de Morin (2011), pois é no fazer teatral que o encontro com o outro, em estado de alteridade, fortalece a convivência na coletividade, a comunicação propicia o estreitamento dos laços emocionais, dos valores e atitudes na experiência com o jogo teatral.

A representação cênica é o ato de viver personagens e suas histórias de vida, que possibilitam os estreitamentos dos laços de empatia e colocar-se no lugar do outro. Esses elementos podem ser trabalhados em um processo de aprendizagem focados em valores que podem ir além do ambiente escolar. Direcionam para um olhar crítico do estudante, suas aspirações e necessidades e sejam voltadas para a busca dos fundamentos da solidariedade, ética, da paz e justiça social citadas por Morin.

O pensamento de Edgar Morin sobre os sete saberes necessários à educação do futuro não é necessário ser adotado de modo a determinar leis a serem seguidas, mas sim, diretrizes inspiradoras aos profissionais docentes, dando condições de redefinirem suas ações pedagógicas e relações interpessoais com os alunos.

A Arte, diante dessas concepções para novas práticas pedagógicas abordadas por Morin, se pautou nas transformações centradas ao longo da história, em uma estética baseada em indivíduos-sociedade-natureza, que pudessem se conectar em percursos menos fragmentados, redirecionados ao caminho da transdisciplinaridade. Ao docente artístico sugere-se refletir sobre essas percepções e buscá-las para a valorização do outro, com suas diversidades: ver além das disciplinas, conectando e interligando, entre elas, as aprendizagens e conhecimentos diversos.

As reflexões sobre esses aspectos ampliam a sustentação da argumentação de que a educação é o grande pilar nas transformações necessárias ao cidadão do século XXI. Para que isso aconteça de fato, é mister o professor das Artes Cênicas assumir seu papel nessa mediação entre o conhecimento e as aprendizagens necessárias a essas mudanças, tomando uma atitude de compreensão, crítica e ética nesse processo. Os caminhos apontados, em forma de reflexão e conceitos, até aqui foram as bases norteadoras no delineamento das estratégias interdisciplinares, selecionadas e vivenciadas por mim, na prática docente, como educadora artística nos caminhos deste estudo realizado no Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont – CESD.

## 2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES PARA AQUISIÇÃO DOS SABERES CÊNICOS

*Se estou a aspirar a excelência como professora, devo ser capaz de ver os meus alunos como eles realmente são. Eu não devo desencorajá-los, eu devo aceitá-los... Devo também ter a capacidade de ver o mundo através dos meus alunos, e não os meus alunos através do mundo. Essa habilidade pode dar a um professor uma nova percepção, uma renovação de energia e estilo de ensino.*

Heathcote (1978, *apud* O'Neill, 2015, p. 11-12. Tradução nossa)

A busca por estratégias pedagógicas direcionadas ao fazer teatral que possam responder às prementes realidades e desafios do ensino dos saberes cênicos em âmbito escolar e às proposições a esses saberes, de forma a serem significativos para ambos, alunos e docentes, não se finda. Nesse sentido, no percurso de prática de pesquisa que segui no Mestrado em Arte – PROF-ARTES, optei por observar meu processo, a fim de compreender como acontece a utilização efetiva da mediação artística na escola. Tentei entender sua contribuição nas concepções transformadoras, emancipatórias e autorais e de um ensino colaborador com o estímulo de aprendizagens ativas dos educados, segundo Demo (2018).

Aconselha-se que o movimento a ser realizado pelo docente se paute em uma mediação que torne sua participação cada vez menor na construção das aprendizagens e possibilite ao aluno sua participação cada vez maior, encontrando saídas e soluções por conta própria. Esse tipo de pensamento pode parecer assustador a qualquer docente, parece tornar menos importante sua posição, mas acredito que seja o contrário. Como educadora e mãe, desejo que meus filhos, no futuro, sejam capazes de “andar com suas próprias pernas”; e em nenhum momento me sinto diminuída por isso, pelo contrário, pois sei da minha participação mediadora, apontando rumos, redefinindo rotas na condução dessa jornada.

Ao escolher e definir essas ações para alcançar esse almejado projeto formativo, concordo com os pressupostos diretivos abordados por Hengemühle (2007, p. 72), que se definem como:

- o respeito à individualidade do ser humano;
- a preocupação em potencializar o ser em sua inteireza: ser, conhecer, fazer e conviver;
- o respeito à cultura, à vida fora da escola;
- a preocupação em dar um sentido aos saberes escolares;

- a preocupação em redimensionar as fragmentações disciplinares da escola;
- a preocupação em potencializar o ser humano diante de situações complexas da vida e em fazer-lhe compreender o sentido e utilidade das coisas;
- a preocupação em desenvolver exercícios mentais que possibilitem à pessoa analisar, argumentar, refletir e encontrar soluções fundamentais para as situações de vida; e
- a capacitação da pessoa para ser eficaz no exercício da cidadania, da profissão e tornar sua vida significativa (HENGEMÜHLE, 2007, p. 72).

Esses pressupostos são essenciais na seleção de ações educativas no contexto escolar. Por esse motivo, foram feitas incessantes investigações sobre as atividades, exercícios, jogos, textos literários entre outros, de maneira a realizar uma integração didática entre os saberes, fossem eles artísticos ou com outros saberes. Esses são recursos agregadores na transmissão das habilidades e competências necessárias às aprendizagens cênicas.

Nessa trajetória me considerei “diferente” na escola, sendo tachada, em determinados momentos, de “uma professora maluquinha”, pois buscava incluir todos os alunos da escola e professores em muitas de minhas atividades em sala de aula. E como gestora educacional, envolvia desde o funcionário da portaria até o vigia da escola, quando era preciso ficar ali até altas horas para terminar determinados projetos.

Dessa forma, selecionei algumas estratégias pedagógicas a serem vivenciadas, atividades integradas aos estudos realizados no PROF-ARTES e que tiveram ressonância em minhas ações na escola. Descobri a personagem “Rorrô” em meus processos, mostrando-se um recurso semelhante à técnica “*teacher in role*” (professor/personagem) utilizado no “Drama”. Essa personagem foi condutora em diversas ações de mediação e estímulos aqui apontadas.

Outra ação educativa utilizada na construção deste trabalho foram as “pinturas nas paredes”. A cada ano letivo, buscava, por meio da intervenção no espaço escolar, desenhar, pintar nas paredes da escola. No início tinha o objetivo de cobrir as pichações feitas na área externa da escola, mas depois, começamos a fazê-las no espaço interno das salas para maior valorização daquele ambiente que era deles e do qual, por isso, eles precisavam cuidar.

A revitalização e busca por espaços adequados para a prática da disciplina de Artes Cênicas fomentaram o desenvolvimento deste projeto no CESD, haja vista a enorme dificuldade nas escolas públicas do Distrito Federal de se terem, ou de se criarem, esses espaços fundamentais na condução e ampliação do fazer teatral no âmbito escolar.

Os princípios norteadores presentes nas estratégias pedagógicas, aplicadas durante minha docência com as linguagens teatrais no CESD, durante esta pesquisa, foram concebidos – pelos estudos realizados com o Drama de vertente inglesa – e suas técnicas baseadas no *teacher in role* (professor/personagem).

A escolha dessa técnica deve-se a semelhanças encontradas com as ações pedagógicas aplicadas e vivenciadas por mim em sala de aula, ao longo da prática docente das Artes Cênicas e inseridas nos projetos interdisciplinares com outros componentes curriculares da escola.

## 2.1 DRAMA: UMA CONCEPÇÃO CÊNICA

Em minhas constantes buscas, o Drama é um luzeiro no campo da pedagogia do teatro, pois ele atua exatamente na esfera das relações sociais, construção de histórias com narrativas dramáticas experienciadas ou não, vistas ou não, contadas ou modificadas.

Para compreender essa estratégia e suas relações com minha prática em sala de aula, tomei por base os estudos realizados por Beatriz Ângela Vieira Cabral (2012), Heloise Baurich Vidor (2010) e Dorothy Heathcote, considerando suas experimentações das etapas do Drama e suas reverberações para o ensino de teatro na escola.

A definição do Drama, segundo o *Dicionário do Teatro de Pavis* (2017, p. 109), mostra ser ele “o gênero oposto à comédia”. Em um sentido geral, é o poema dramático, o texto escrito em diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa. Esse é o seu significado como gênero dramático. Contudo, aqui faço conexões com a metodologia do Drama inglês criado pela inglesa Dorothy Heathcote, segundo a qual “o Drama é a expressão seletiva da interação humana na qual códigos e padrões de comportamento podem ser examinados” (O’NEILL, 2015, p. 42).

O Drama foi explorado e sedimentado por Heathcote durante sua atuação como educadora, perpassando por várias fases de amadurecimento e experiências, tornando essa metodologia uma estratégia pedagógica inserida nos currículos das escolas britânicas, além da edição de livros didáticos, com conteúdos específicos para todas as idades. Suas formas de expressões estimulam a interpretação de diferentes papéis, contendo ações conflituosas, como formas dramáticas e ficcionais usadas no desenvolvimento de ações teatrais (construir um mundo muitas vezes irreal e imaginativo), e são diretivas fundamentais no processo de participação desse método.

A partir dessa perspectiva inglesa, Vidor (2010) definiu o Drama como aprendizagens realizadas pelos meios da ficção, em que o estudante participa atuando, e essa participação ativa contribui nas mudanças de atitudes em sua realidade. Vivenciando, em grupo, narrativas dramáticas de sua bagagem cultural, transformam-nas em fatos imaginários. Nesse sentido, a autora afirma não serem necessárias grandes habilidades teatrais no desenvolvimento das ações dramáticas. É preciso apenas a interação do aluno com o grupo, e depende do professor o valor dado ao transcorrer da ação teatral.

O pesquisador Flávio Desgranges (2011), em seu livro *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, apresenta um estudo sobre as pedagogias teatrais existentes, convidando a um diálogo em busca de dar à experiência artística uma conexão com as práticas teatrais exercidas pelo professor de Artes Cênicas nas instituições educacionais. Dessa maneira, o autor elenca vários processos de prática teatral; entre eles, o processo do Drama.

O autor ressalta, conforme a sua experiência vivenciada com o Drama, não existir uma rigidez na aplicação e compreensão das etapas, as quais deverão ser desenvolvidas conforme as construções cênicas com os episódios ou no processo a ser definido. Cabe ao coordenador conduzir de forma direcionada e focalizada os objetivos que deseja atingir com a seleção das técnicas utilizadas. O autor enfatiza a importância do coordenador na realização dessa metodologia, e a responsabilidade de fazer escolhas artísticas conscientes para avançar no processo. Segundo ele,

a ação do coordenador é central na definição e no andamento do processo, atuando fortemente na escolha das estratégias e etapas que fazem avançar a atividade. O coordenador desempenha, assim, múltiplas funções no decorrer do processo: organizador e proponente dos episódios; narrador; ator, quando se apresenta como professor/personagem; cenógrafo, quando, por vezes cria ambientes cênicos para imergir os participantes na ação dramática; e, principalmente, como dramaturgo, traçando o desenrolar da trama (DESGRANGES, 2011, p. 132).

O papel do coordenador é fundamental para que as etapas do Drama aconteçam harmoniosamente (DESGRANGES, 2011). Já na disciplina Arte, o educador artístico é o responsável por ser esse coordenador na condução em sala de aula.

No Brasil, o Drama é difundido graças aos estudos da pesquisadora Beatriz Cabral, desde a década de 1990. Em sua divulgação com esse método, tem demonstrado como o Drama pode ser um recurso de ação pedagógica no desenvolvimento das Artes Cênicas nos processos educacionais. Esse processo, baseado em jogos de improvisação teatral, contextos

ficcionais, mediação artística docente, tem condições de perpassar todas as disciplinas curriculares e produzir, por meio do faz-de-conta e da imaginação, a exploração das problemáticas inerentes a condição humana, selecionadas de acordo com a realidade de cada escola:

O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas (CABRAL, 2012, p. 11).

A obra *Dorothy Heathcote on Education and Drama*, de Cecily O’Neill (2015), revisita a extensa e importante obra dessa educadora singular, que foi Dorothy Heathcote MBE<sup>18</sup>. Dorothy definiu o Drama como método de interpretação dos códigos e padrões da vida humana e, por isto, realizava diferentes formas de interação, as quais deviam ser estudadas. Dentre elas, podemos destacar, segundo Heathcote: selecionar uma área da vida para revisão; utilizar os estilos do teatro para rever os problemas das pessoas; repetir momentos com soluções diferentes. Tais ações se justificam porque o teatro defende ou desafia códigos morais, mede experiências com outras indefiníveis, vê nossas experiências através das mostradas.

O Drama na educação é visto por Heathcote, conforme ressalta O’Neill, como uma reconstrução da vida. Vemos de fora os acontecimentos da vida, por isso até certo ponto temos controle sobre a situação, que nos é familiar. No entanto, “os elementos de uma atividade têm que ser descobertos primeiro, antes que o professor possa usá-los em atividade de maneira significativa” (O’NEILL, 2015 p. 43). Os elementos indispensáveis ao aprendizado, considerados por Heathcote, são:

- Empregar o seu fazer, colocar sua experiência: o Drama traz uma informação, um fato ativo;

---

<sup>18</sup> Dorothy Heathcote MBE (1926-2011) recebeu a “Most Excellent Order of the British Empire-MBE”, uma condecoração da ordem britânica de cavalheirismo, concedida a pessoas que realizaram importantes contribuições nas ciências, artes, serviço social e bem-estar do país. Sobre sua atuação, a British Drama Society assim se pronunciou: “Durante uma carreira que abrange mais de 60 anos, com seu trabalho singular no campo da educação, o drama teve um impacto global sobre a maneira em que o teatro é percebido no currículo. A prática de milhares de professores que foram tocados pelo modo do trabalho de Dorothy tem sido profundamente mudada, e as experiências de aprendizagem de milhares de crianças têm sido incomensuravelmente reforçadas”. (Tradução nossa). Disponível em: <https://mantleoftheexpert.co.nz/dorothy-heathcote-awarded-mbe/>. Acesso em: 06 jun. 2019.

- Saber a vivência em uma ficção: o Drama é experienciar a vivência em dois mundos, mas com o objetivo de conhecer melhor a realidade;
- É necessário existir um acordo mútuo das ações. Mesmo diferentes, todos devem trabalhar e encontrar, nas relações interpessoais, contribuições ao grupo;
- Todos devem externar seus sentimentos e pensamentos em relação à atividade realizada, com o objetivo de tornar a comunicação mais afinada;
- Não usar os objetos como símbolos, mas em uma reflexão sobre o que é esse objeto dentro de uma ação no teatro;
- Interpretar várias situações diferentes, testar suas habilidades e, na dificuldade, descobrir suas capacidades;
- O Drama exige grande cooperação de todos: é preciso trabalhar juntos.

Todas essas orientações com relação à compreensão do Drama têm o objetivo, segundo Heathcote, de desenvolver habilidades na convivência em comunidade, vivenciar situações que incidam, no futuro, em atitudes. Por isso, é imprescindível o professor conhecer a real necessidade de seus alunos e planejar papéis que possam contribuir com maior participação de todos (O'NEILL, 2015).

Sendo assim, o professor-coordenador pode aplicar vários tipos de abordagens. Cada um tem caminhos diferentes. Heathcote acredita que “cada maneira faz uma viagem diferente, um tipo de demanda em seu planejamento e com seus alunos” (O'NEILL 2015, p. 44), e cada maneira percorre um novo caminho rumo à aprendizagem. Esses tipos de abordagens são:

- *Roles* (papéis ou funções) – o desafio
- *Mantle of the expert* (manto do perito) – foi a fase mais aprofundada por Heathcote. Após a definição de uma tarefa para a classe, todos se transformam, nessa tarefa, em peritos. O intuito é resolver a problemática apresentada.
- *Analogy* (analogia) – um problema real é revelado por um paralelo exato com ele.
- *Text* (texto) – o meio de aprendizagem é a interpretação e o trabalho de outra pessoa.
- *Dance forms* (formas de dança) – expressões não verbais, sinais, experiências e explicações são os meios de descoberta.

- *Simulation* (simulação) – a simulação de uma situação real da vida é feita na atividade.
- *Games* (jogos) – as regras são essenciais e controlam o jogo.

Todas essas abordagens citadas ilustram a abrangência e a dimensão pedagógica da metodologia do Drama. O Drama, como método de ensino, eixo/curricular, é mais uma possibilidade do fazer teatral em sala de aula. Realiza várias investigações sobre um determinado conteúdo, definido pelo professor ou com os alunos. Desse modo, transforma coletivamente essas ações dramáticas, estimulando apresentações teatrais baseadas em fatos reais, culturais, instigando a cooperação de todos no processo (CABRAL, 2012).

As principais características citadas por Cabral (2012) definem uma sequência didática ou procedimentos metodológicos no processo com o método. Relacionados e citados por Desgranges (2011), são especificados da seguinte forma:

**1 Contexto e circunstâncias de ficção** – O professor mediador deverá relacionar fatos, histórias ou acontecimentos reais em sincronia com os interesses dos educandos.

**2 Processo** – Essa é a parte essencial desta metodologia. É a execução em comum acordo com os participantes, de todas as ações cênicas definidas com o grupo de trabalho, com o objetivo de experimentação e investigação dos temas, conteúdos desenvolvidos na construção do percurso cênico.

**3 Pré-texto** – A condução do processo dependerá da maneira como os temas serão introduzidos. Por isso, sugere-se que esta etapa seja bem planejada, de forma a promover o envolvimento emocional e intelectual de todos. Não precisa ser considerada como um estímulo inicial, mas um enlace de todos os aspectos importantes, do tema abordado, levando em conta a escolha de exercícios e a manutenção do foco nas atividades propostas ao processo teatral.

**4 Episódios** – Toda a narrativa no processo é realizada por meio de episódios que vão delineando os acontecimentos, mantendo a motivação dos integrantes, geralmente propostos pelo professor condutor ou mediador. Desafiam o grupo a irromper mais e mais na investigação na narrativa proposta. Podem ser compostas por vários estímulos agregados a narrativa, significado e conteúdo. Por exemplo: jogos de improvisação, fatos históricos, recursos tecnológicos, iluminação, sonoplastia, entrevistas, objetos cênicos, recursos digitais e tantos outros podem ser usados na definição dos episódios.

**5 Professor/personagem** – Papel fundamental, o *professor/personagem* é o mediador. É o mantenedor do foco ficcional e real por meio de sua própria ação dramática. Quando participa da narração como integrante cênico do processo, permeando os episódios,

ora por meio da ação cênica, ora por meio do professor no papel, intervém com sua atuação pedagógica na condução do processo de drama.

Em todas essas etapas, o objetivo é manter o foco no contexto ficcional definido pelo professor mediador do processo, conservando o sentido da participação do aluno, em muitos momentos como personagem, ou como ele próprio. As ações teatrais podem ser mais evidenciadas ou não e dependem das escolhas do processo dramático ou temática escolhida. São, ainda, pontos metodológicos em constante reflexão por especialistas da área (VIDOR, 2010).

No exercício do Drama, Heathcote reafirma o emprego de comportamentos, códigos e padrões a serem examinados na ação cênica. Entre vários pontos citados pela autora, destaco abaixo as noções que se faz pertinente trabalhar na sequência didática a ser seguida pelo professor de teatro na prática na sala de aula:

1. A área pode ser selecionada para revisão. Na vida não pode, pois estamos ocupados vivendo.
2. O teatro desenvolveu ao longo de muitos anos os diferentes estilos e modos que podem ser empregados para rever os dilemas e problemas das pessoas.
3. O teatro faz isso constantemente. Ele mostra a vida em ação, a forma como as pessoas preenchem os espaços entre elas e os outros – pode parecer mostrar o que a realidade da vida é, mas pode ser a oportunidade da arte distorcer a visão de forma produtiva.
4. Podemos aprender através do teatro porque podemos comparar nossas próprias experiências com aquelas selecionadas que são mostradas (HEATHCOTE, 1978, *apud* O'NEILL, 2015, p. 42. Tradução nossa).

As noções abordadas por Heathcote fortalecem o pensamento de que o teatro estimula as capacidades de interpretação, medindo experiências de si mesmo e do mundo, ampliando as capacidades perceptivas do indivíduo e suas reflexões por meio da vivência nas ações dramáticas do Drama.

### **2.1.1 O educador artístico e a estratégia do *Teacher in role* (professor/personagem)**

A experiência de viver personagens, percorrer os caminhos de ser “artista” – e professora ao mesmo tempo – envolvia minhas ações durante minha prática profissional. Nessa constante busca, encontrei algumas pistas para compreender esse turbilhão de criações cênicas que percorreram minha história no chão da escola. Conforme afirma o filósofo da educação John Dewey, em seu livro *A arte como experiência*, “a experiência, na medida em

que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade” (2010, p. 83). Sentia, da mesma forma, uma necessidade vital de usar o mundo dos saberes cênicos na conexão com meus estudantes, questionando ou procurando entender cada novo saber em arte por caminhos imaginários e estéticos.

Conforme afirmou Abraham Kaplan na introdução do livro de Dewey, em resposta aos críticos da época, “a arte é o lócus paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana” (KAPLAN, 2010, p. 10). Enveredar pelos valores desse lócus paradigmático da arte é desvendar os campos dos saberes cênicos e seus significados na prática em sala de aula, possibilitando a ampliação das aprendizagens, tornando a Arte um ato de experiência significativa, priorizando e instigando a descoberta, por seus próprios meios, de seus valores, de criação e do prazer estético no processo da experiência artística.

Por esse motivo, encontrei no percurso no Drama alguns aspectos ressonantes em minha prática docente, principalmente da expressão “*teacher in role*” (professor/personagem). Beatriz Cabral justifica essa tradução por não ter encontrado uma expressão literal correspondente e por ter começado o conhecimento desta metodologia no Brasil pelos caminhos do teatro: “A tradução para o contexto do teatro na educação, no Brasil, centrado nos jogos teatrais (Viola Spolin) e na presença constante do espectador, vai de encontro à prática do nosso licenciado em teatro, que em geral se atém mais à caracterização do que sua função social” (CABRAL, 2012, p. 20). Nesse sentido, Cabral discorre sobre as classificações do papel do professor nesse processo, que podem ser de acordo com a própria *função* desempenhada durante a metodologia do Drama ou quanto ao *status* assumido no papel ou personagem.

Sobre a *função*, a autora detalha que pode ser um personagem em busca de conselhos (psicólogo), de informações (um turista); um coordenador (investigador); desafiador (detetive); ou quem traz a informação (repórter). Sobre o *status*, o professor definirá a personagem, determinará a resposta dos alunos e sua maior interação: *status alto* (rei, líder, etc.); *status intermediário* (secretário, representante de alguma autoridade); *status baixo* (pedinte, vítima) (CABRAL, 2012).

Assumindo uma *função* ou *status*, o professor deverá ter a habilidade de deixar claro o momento em que ele estará na personagem ou fora dele, e com isso poderá combinar algumas ações identificando essa mudança: “um recurso útil para os primeiros encontros com uma classe é negociar uma peça de figurino (chapéu, lenço) ou acessório (maleta, livro, bengala) para marcar o papel” (CABRAL, 2012, p. 22). Acredito ser esse, por minha

experiência como *professora-personagem*, um dos momentos mais delicados. Exige do professor bastante habilidade em deixar clara a distinção em ser personagem e ser a professora de Arte na ação dramática planejada, para ter êxito e não se perder o objetivo proposto, seja devido à dispersão da turma, indisciplina ou mesmo ao baixo interesse.

Ao utilizar a estratégia do *professor/personagem*, afirma Cabral (2012), o docente tem a imediata atenção da turma pelo impacto visual causado, sendo um potencializador das aprendizagens. Concordo com essa afirmação e principalmente com o tocante ao uso dessa estratégia com as crianças das séries iniciais. É uma estratégia pedagógica de grande eficácia o uso desse procedimento, principalmente em turmas de alfabetização. Leciono em uma escola que dispõe das duas etapas do Ensino Fundamental – séries iniciais e finais –, e percebo como os alunos das séries iniciais entram de modo mais relaxado na atmosfera fictícia e envolvente da personagem Rorrô e suas peripécias.

Nas séries finais do Ensino Fundamental observei, ao utilizar essa estratégia, sua grande relevância na ampliação das aprendizagens, mas se aconselha ao professor adequar os procedimentos em sala de aula a fim de manter o interesse da faixa etária selecionada. No caso desta pesquisa, composta por pré-adolescentes (11 a 13 anos). Nessa circunstância, o docente necessita ser convincente de seus objetivos com os personagens criados, planejar com atenção todo o processo, pois são alunos mais questionadores e somente se integram se sentirem motivados com os conhecimentos próximos à sua realidade.

Em suas pesquisas sobre o *teacher in role* (professor/personagem), Vidor (2010) enfatizou as concepções de sua criadora Heathcote e o papel fundamental do professor ao utilizar essa estratégia. Recomenda-se ter a compreensão da necessidade de conhecer os três paradigmas:

- Ter conhecimento sobre a escola de atuação;
- Como este professor vê seu aluno o percebe;
- Relação do docente com a escola – reflexão da prática docente.

Esses paradigmas são essenciais na busca de aprendizagens significativas. Por esse motivo, mesmo sem pautar minhas ações, inicialmente, pelas técnicas do Drama, procurei tornar o espaço escolar um lugar de pertencimento, ver meu aluno com um olhar diferenciado e avaliar constantemente os procedimentos utilizados nos planejamentos em sala de aula. Por isso, o foco era exatamente envolvê-los em um mundo fictício e imaginário ao tratar de assuntos relevantes de suas realidades, e ao mesmo tempo, criar um ambiente propício à aquisição de habilidades e competências das Artes Cênicas.

As imagens abaixo mostram a personagem “Rorrô” em plena atuação no CESD no início do ano letivo de 2020, com sua amiga Vivi. O objetivo dessa personagem, nessa atividade em específico, era apresentar aos estudantes a escola como novo espaço de convivência e construir um lugar harmonioso com todos os alunos e a comunidade escolar.

**Figura 2. Imagens da personagem Rorrô e Vivi.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nesse modelo de experiência, após um primeiro momento de interação com as crianças ao longo da semana, os professores se responsabilizavam em desenvolver, em sala de aula, os temas abordados pela Rorrô. Entre esses havia: o regimento interno da escola, os cuidados com os espaços, aspectos de higiene pessoal, regras de convivência com os colegas e servidores e temas sobre inclusão, hábitos de estudo e participação dos pais e responsáveis no acompanhamento das tarefas escolares e pedagógicas.

Essa forma de condução educativa pelos caminhos dos jogos cênicos, com a criação e atuação da personagem Rorrô e muitas outras utilizadas, brotou de maneira natural. Contudo, concordo com Vidor quando diz que isso exige do professor muita elaboração e somente acontece naquele profissional que almeja uma relação com o desejo de atuar:

Esta é sem dúvida, uma tarefa que exige mais elaboração por parte do professor, mas que, se ele tem a intenção e o desejo de resgatar sua prática como ator, poderá sentir-se fortemente gratificado e estimulado, além de provocar um forte impacto nos alunos, já que esta proposta se apresenta como sendo de maior radicalidade estética na relação com o participante e em termos pedagógicos, oportuniza a ampliação da linguagem teatral – estilo de representação, relação do ator com o espaço cênico, caracterização em termos do trabalho do ator e em termos da indumentária utilizada, contato com textos dramáticos (VIDOR, 2010, p. 47).

A relação desenvolvida com os alunos e a escola ao longo dos anos no CESD com a personagem Rorrô foi um misto de amizade e encantamento. A personagem tornou-se parte da escola e, com o passar do tempo, fui ampliando e adaptando meus papéis para adequá-los às inúmeras situações de promoção de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Por meio dessa personagem, a inserção dos saberes cênicos foi tomando um novo significado, pois eles não ficaram restritos apenas ao espaço da sala de aula, mas se alastraram por toda a escola. Isso se notou na participação e no interesse dos professores em aprender sobre a montagem de cenários para as aulas de história e geografia, na organização dos alunos para a escrita de pequenos textos dramáticos, nas aulas de português, na montagem de teatro de sombras, no aprendizado em utilizar a iluminação e sonoplastia, entre outros.

Nos anos de 2019 e 2020, a personagem Rorrô e outras personagens encenadas por mim foram entrelaçadas com a metodologia do Drama, com o intuito de contribuir na investigação das estratégias pedagógicas interdisciplinares artísticas utilizadas com o objetivo de entender a contribuição dessa técnica na aquisição dos saberes cênicos em sala de aula. Percebo a construção desses saberes a partir dos relatos<sup>19</sup> colhidos, como no da Aluna E, do 6º ano do Ensino Fundamental, em seu diário de bordo, que diz:

*Minha experiência com a professora Rosângela, com a Rorrô e a enfermeira Clara, personagens feitos por ela, foi incrível. Aprendemos a palavra que eu nunca tinha visto pantomima. Na primeira aula falamos de nossos sentimentos com a Rorrô e depois com a enfermeira Clara, sobre a prevenção ao suicídio, cada aluno recebia um coração com um sentimento e tinha que expressar esse sentimento com mímica. Na segunda aula falamos sobre depressão e suicídio, devido ao Setembro Amarelo, e fizemos várias cenas congeladas sobre esse assunto (Aluna E).*

---

<sup>19</sup> Os relatos descritos pelos alunos do 6º B do ano de 2019 do CESD, passaram por algumas correções ortográficas, para maior entendimento dos depoimentos dos encontros realizados para a coleta de dados.

A partir dessa experiência e de outras, descritas mais adiante, embaso minhas reflexões na compreensão da efetiva mediação artística docente, perpassando pela valorização das diversidades culturais e sociais trazidas pelos educandos. Com isso, fui buscando inserir no processo de ensino-aprendizagem o fortalecimento das relações interpessoais e ver, no ensino, um movimento cíclico de partilha, tendo como eixo o sentimento do afetar e ser afetado (MARTINS, 2012).

Diante dessas reflexões, “o *teacher in role* é essencialmente um facilitador da comunicação e uma oportunidade de mudança de paradigma” (VIDOR, 2010, p. 36). Essa mudança somente acontece quando o docente artístico incorpora em suas atitudes esse desejo de ouvir e partilhar conhecimentos.

Ao aprofundar os estudos sobre o Drama, observei e percebi pontos a serem melhorados e aperfeiçoados, tornando a personagem Rorrô um legítimo recurso pedagógico para a aquisição de aprendizagens e troca de saberes cognitivos, artísticos e sociais. Aperfeiçoados no sentido de se adequarem os personagens às etapas do Ensino Fundamental (iniciais e finais) nas quais deveriam ser encenadas, como, por exemplo, a personagem Rorrô que foi concebida como uma criança de 6 anos e que deveria interagir com outras crianças da mesma idade. As expectativas dessas crianças, com relação à personagem Rorrô, eram construir um mundo mágico e fictício onde pudessem, com a personagem, entrar em um mundo da imaginação e brincadeira. E nesse mundo encontrar os caminhos para os conteúdos escolares, artísticos e sociais.

Com os alunos das séries finais na disciplina de Artes Cênicas, a personagem Rorrô teve que se adequar ao mundo dessa faixa etária, constituída basicamente de pré-adolescentes, e fazer com eles uma conexão diferente. Tinha que usar uma linguagem diferenciada, que dialogasse com suas expectativas e realidades, repletas de perguntas e curiosidades. Criar movimentos corporais, figurinos e objetos cênicos que visualmente fossem convidativos para que fizessem com que eles adentrassem no universo teatral e compartilhassem, com a Rorrô, os contextos ficcionais apresentados.

Uma missão nada fácil para essa faixa etária (alunos de 11 a 12 anos) que, a todo o tempo, desafiavam e questionavam os objetivos daquela interação professora-personagem e aprendizagens teatrais. Essas atitudes no início dificultavam a compreensão que, por meio dos saberes cênicos poderia explorar os conflitos sociais e refletir sobre eles, podendo resultar em mudanças de atitudes, vivenciados dentro da escola, sendo essa uma das essências do Drama.

Após várias tentativas e erros, foi se estabelecendo uma relação de confiança e troca entre as ações realizadas pela representação de personagens encenadas por mim e o coletivo, que conseguiu também refletir sobre seus problemas vivenciados na escola

### 2.1.2 Contextos, circunstâncias de ficção, com os jogos teatrais e as interdisciplinaridades artísticas

As concepções iniciais definidas – emancipação e autoria – foram cruciais na seleção dos contextos, circunstâncias de ficção e jogos teatrais para fazerem parte deste estudo

De acordo com Demo (2018), os caminhos do aprender como autor devem passar, mas não somente, por ler, estudar, pesquisar e elaborar. Sendo de mesma natureza, e à luz das palavras de Paulo Freire, é primordial uma educação transformadora e engajada, integrada a temas próximos à realidade dos estudantes.

Na metodologia do Drama, os contextos e as circunstâncias ficcionais devem fazer parte do universo vivencial, das histórias de interesse dos participantes. Por este motivo foi realizada uma intensa sondagem com os alunos sobre quais os temas eram interessantes de serem trabalhados nas vivências artísticas e que fossem significativos para eles e para a escola. E entre vários temas citados – como violência escolar, uso de entorpecentes, conflitos familiares, entre outros –, o mais debatido foi com relação à prevenção do suicídio.

Para entender tamanho interesse, conversei com professores, gestores e equipe de apoio à aprendizagem da escola, os orientadores educacionais, e eles relataram que ao longo dos anos, em atendimento na coordenação pedagógica, tinha crescido na escola, os casos de alunos se automutilando, com problemas psicológicos e de adaptação ao ambiente escolar.

Após debate em sala de aula com os alunos em relação ao conhecimento e interesse sobre o tema *suicídio*, entramos em consenso que era um tema pertinente para ser abordado com a técnica do Drama e do professor/personagem, na pesquisa, durante as vivências artísticas.

Por se tratar de um assunto polêmico e de grande carga emocional, foram relatados, pelos alunos durante as conversas em sala de aula, alguns casos de suicídios e violência na comunidade escolar, tanto dentro (com parentes e amigos) como fora da escola (na comunidade). Pedi a eles que ao longo das semanas trouxessem reportagens sobre o tema escolhido e sugestões de como poderíamos refletir sobre o assunto em sala de aula.

Assim, após uma pesquisa e o recebimento das sugestões dos alunos, incorporei às vivências artísticas no fazer teatral, algumas dinâmicas de socialização e integração, apresentadas e sugeridas também pela equipe de orientadores educacionais da escola. O objetivo era buscar facilitar a escuta sensível e conseguir maior desenvoltura para relatar fatos pessoais e familiares, tanto em conversas quanto nas descrições dos diários de bordo.

Depois de selecionados os assuntos principais, pôde-se, conseqüentemente, constatar a necessidade de elaborar com maior atenção as situações imaginárias e reais, pois, de acordo com Cabral,

para que o contexto estabelecido para uma determinada experiência permita este cruzamento do real com o imaginário, e para que as crianças consigam interagir como participantes destas duas realidades simultaneamente (a do contexto real e a do contexto imaginário), é necessário que a situação ou circunstâncias exploradas sejam convincentes, tanto no tratamento do tema/assunto, quanto na ambientação e papéis selecionados (CABRAL, 2012, p. 13).

Conforme exposto anteriormente na sequência metodológica do Drama, os episódios são a sequência de eventos ou fragmentos utilizados na construção da narrativa, propostos pelo professor. Visam ao maior envolvimento com os temas trabalhados durante o processo e devem ter a cada episódio uma continuidade na narrativa escolhida, um crescente de acontecimentos no aprofundamento da investigação teatral (DESGRANGES, 2011).

As atividades compostas nos episódios do processo de Drama têm o objetivo de “lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes” (CABRAL, 2012, p. 17).

Para construção dos episódios e desenvolvimento dos contextos e circunstâncias ficcionais, tomei por base os jogos teatrais e de improvisação, de Viola Spolin e Maria C. Novelly. Os jogos teatrais e improvisacionais propostos por essas autoras foram trabalhados nesta pesquisa com o objetivo de inserir os alunos no universo das criações e representações cênicas e no estímulo à espontaneidade e ludicidade.

Para Viola Spolin (2015), os jogos teatrais na educação são complementares na aprendizagem escolar. Por meio da experimentação com os jogos, os alunos desenvolvem uma consciência maior na resolução de problemas propostos, concentração, interação em grupo. Aprimorar, assim, as habilidades de se comunicar, de forma verbal e não verbal, é uma verdadeira fonte de energia.

Para aplicar na escola um processo de Drama ou estratégia interdisciplinar artística, é necessário iniciar com uma preparação para explorar, por meio dos elementos cênicos, as habilidades de sensibilidade, consciência corporal, imaginação, interação com o outro. Por esse motivo, os jogos teatrais e improvisacionais são importantes neste estudo, pois levaram os alunos a se sentirem parte dos temas abordados.

A prática com os jogos teatrais nas vivências artísticas tinha o objetivo de mostrar o universo do fazer teatral, explorando as linguagens cênicas e estimulando as problematizações, possibilitando o maior conhecimento e interação dos alunos com os temas abordados. Realizar oficinas com os jogos teatrais na escola sempre é um momento delicado, pois este tipo de atividade, requer a utilização de espaços na escola, um tempo maior para a execução e por se tratar uma atividade mais livre, requer do professor de teatro certa firmeza na condução, uma vez que as turmas das escolas públicas do Distrito Federal recebem um grande número de alunos. Os professores do CESD, por exemplo, por inúmeras vezes em troca de experiências na sala dos professores, reclamavam que se sentiam incomodados com o barulho e relatavam que após as aulas com jogos teatrais, os alunos chegavam “elétricos” nas próximas aulas.

A natureza dos jogos teatrais vem ao encontro das concepções emancipatórias e autorais no tocante à prática teatral, pois propõe o desenvolvimento do olhar crítico. Os participantes são estimulados a verem e questionarem cada situação sob outro ponto de vista, podendo, logo, elaborar rumos e reflexões em seus comportamentos pessoais e sociais (DESGRANGES, 2012).

Após apresentar algumas características do Drama e dos jogos teatrais, trago como referência as interdisciplinaridades artísticas, que integram as estratégias pedagógicas com as práticas cênicas, utilizadas durante minha docência enquanto educadora artística, e as ações presentes nesta pesquisa. É mais como elemento provocador e que “congrega, dialoga, ‘brinca’ com outras artes e manifestações estéticas (danças, cantos, músicas, narrativas orais, festas, rituais, práticas circenses, etc.)”(HARTMANN, 2010, p. 521).

A atitude interdisciplinar com as linguagens artísticas teve o objetivo de buscar um diálogo entre as linguagens, para tornar o ato educativo com os saberes cênicos mais contextualizado e para que interagisse numa relação com os conhecimentos artísticos. Por isso, concordo com Barbosa quando afirma que a atitude interdisciplinar é

(...) uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio (...) (BARBOSA, 2012, p. 118).

Mas como falar em Artes Cênicas sem pensar em todas as linguagens artísticas, dança, música, arte visual e poesias, que permeiam e se fundem ao teatro? “Ampliar o conhecimento e a consciência sobre as diversas linguagens artísticas é possibilitar aos estudantes que atuem na construção, e não na reprodução ingênua, dos valores sociais” (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 38).

É neste sentido que foram apresentados para essa pesquisa alguns elementos pedagógicos interdisciplinares artísticos, para que possam contribuir nesta investigação, na ampliação e melhoria das práticas teatrais, sendo a atitude interdisciplinar, assim, mais um recurso didático do fazer teatral na sala de aula.

Como exemplos dessas interdisciplinaridades artísticas, utilizei, nos encontros vivenciais, desenhos feitos pelos alunos no primeiro encontro. Esses desenhos foram feitos para representar como eles se viam enquanto seres humanos e assim como enxergavam seus próprios sentimentos. Todas essas expressões realizadas por meio dos desenhos e pinturas foram utilizadas em suas expressões faciais e corporais com a prática teatral e os jogos teatrais; na confecção de painéis com materiais diversos das artes visuais para apresentação do pré-texto escolhido; na escrita de poemas em seus diários de bordo; em músicas, danças e vídeos utilizados para sensibilização dos primeiros encontros com os professores e todos os estudantes dos 6º anos. Portanto, os conceitos pedagógicos artísticos aqui apresentados, em forma de estratégias didáticas, fundamentaram as práticas vivenciais deste estudo na busca por processos criativos no campo dos saberes cênicos, que assim contribuem para aquisição e valorização dos conhecimentos artísticos nas séries finais do Ensino Fundamental.

### 3 O PERCURSO VIVENCIAL DA PRÁTICA ARTÍSTICA

*As aulas de teatro com a professora Rosângela eram minhas aulas favoritas porque nós íamos para o espaço externo da escola e expressávamos nossos sentimentos e nos divertíamos muito, aprendendo sobre: cenário, personagens, expressão corporal. Era uma aula melhor que a outra...*

(Aluna C)

As palavras acima dimensionam a minha responsabilidade, enquanto educadora artística, em promover um diálogo entre o ensino do teatro e o interesse de meus estudantes, pois “a arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo” (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 29). Em vista disso, a investigação e a análise de estratégias pedagógicas artísticas se fazem relevantes nos processos de pesquisa em Arte-Educação, especialmente em uma das mais completas linguagens artísticas, as Artes Cênicas. Para tanto, a metodologia de pesquisa empregada foi pautada por elementos de análises que pudessem subsidiar uma coleta de dados baseada em práticas artísticas, e comprometida com os estudos referentes à valorização da Arte enquanto disciplina curricular.

Deste modo, a pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), em consonância com a escuta sensível de Barbier (2007), foram os procedimentos metodológicos selecionados. De acordo com André Morin (2004), o docente implicado na ação é o ator-pesquisador, aquele que intervém, reflete sobre o problema e as formas de solucionar ou mudar rumos. E quanto à escuta sensível, para Barbier, ela “reconhece a aceitação incondicional do outro” (BARBIER, 2007, p. 94). E assim, o pesquisador implicado na ação fará parte dessa mudança mas movido pelo desejo de melhorar sua prática, “aquele saber cotidiano, a fim de sempre aperfeiçoar seus atos profissionais e tornar-se um profissional que reflete sua ação” (MORIN, 2004, p. 23).

Isto posto, a aplicação da pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS) se mostrou relevante devido à sua concepção essencialmente democrática e por trazer em seu discurso um teor emancipatório, transformador na melhoria da prática do pesquisador e na busca de aprendizagens ativas, impelindo educandos a agirem com autonomia (MORIN, 2004).

As vivências executadas neste estudo e embasadas nas concepções dos autores (BARBIER, 2007; MORIN, 2004) sobre pesquisa-ação integral sistêmica (PAIS) e escuta

sensível não devem ser construídas em planejamentos estáticos ao longo do processo. Precisam ser flexíveis diante das possíveis intervenções, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, “que se volta à subjetividade dos sujeitos (ou objetos) estudados e é operacionalizada de forma mais indutiva, objetivando a construção de teorias (estratégias de pesquisa construtivistas)” (SORDIN, 2017, p. 63).

A sequência de procedimentos aplicados abaixo foi feita após avaliação e adaptação aos temas selecionados sobre a mediação artística docente e a aquisição dos saberes cênicos. Foi considerada a minha atuação enquanto pesquisadora e “ator” participante e implicada nos processos didáticos (MORIN, 2004) e na escuta sensível (BARBIER, 2007).

Nas sequências do processo desenvolvido, os elementos utilizados para as análises partiram dos seguintes fundamentos:

- Contrato aberto com as partes envolvidas sobre o teor da pesquisa (Gestão escolar/professores/alunos) e sobre a utilização de meios eletrônicos, fotografias e vídeos;
- Definição do cronograma das atividades (processo investigativo das metodologias pedagógicas utilizadas);
- Utilização do **diário de bordo** uma modalidade de expressão e descrição das experiências com as vivências artísticas;
- Discussão e orientações sobre o teor e os procedimentos do estudo da disciplina de Artes Cênicas e seus prováveis benefícios em termos pedagógicos com os estudantes;
- Observação, participação e utilização da metodologia teatral do Drama, jogos teatrais e as interdisciplinaridades artísticas, temas que foram investigados durante a coleta de dados, chamadas nesta pesquisa de vivências artísticas.

Ressalto que os temas selecionados nas vivências – as quais se revestiram das concepções de emancipação, autoria e saberes para a educação do futuro – inspiraram e direcionaram minhas atitudes enquanto mediadora artística docente, em atuação com a metodologia do Drama e as estratégias pedagógicas interdisciplinares artísticas (FREIRE, 1996; DEMO, 2018; MORIN, 2011).

A pesquisa se iniciou no mês de abril de 2019, primeiramente com uma apresentação aos professores e à equipe gestora. A essa apresentação seguiu-se a realização de

duas vivências artísticas com os alunos das cinco turmas dos 6º anos. A partir do mês de agosto continuei com uma turma para as atividades vivenciais de análise.

As ações utilizadas por mim, e selecionadas entre tantas ao longo de minha prática docente, foram aplicadas a uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que tinham idades entre 11 e 13 anos (os chamados pré-adolescentes). Essa faixa etária traz consigo um desafio a mais, pois são jovens em pleno desenvolvimento intelectual e emocional, questionadores e ousados.

Primeiramente, antes de adentrar nas vivências realizadas com os alunos, apresento a história e a realidade dessa escola pública na qual foi realizada a pesquisa, para que se possa compreender como foi vivenciada a mediação artística docente realizada por mim, com as estratégias pedagógicas interdisciplinares artísticas.

### 3.1 A ESCOLA: UM ESPAÇO DE IDENTIDADE – CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTOS DUMONT E A CONQUISTA POR ESPAÇOS PARA A PRÁTICA TEATRAL

O Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont<sup>20</sup> (CESD) está localizado em Santa Maria, cidade-satélite do Distrito Federal, no condomínio Residencial Santos Dumont, antigo “Sítio do Gama”. Esse Residencial foi criado para servir de moradia a servidores civis e militares da Aeronáutica, mas atualmente modificou seu formato, servindo de habitação a outras pessoas da sociedade de Brasília e Entorno. Sou moradora desde 1998 desse condomínio, pois meu esposo é capitão da reserva da Força Aérea, e meus filhos estudaram nessa escola, que é considerada referência na região.

A escola foi criada em 3 de abril de 1998, e suas instalações inauguradas no dia 1º de março de 1999. Construída com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), ela está, desde sua construção, em processo de doação à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Governo do Distrito Federal (SEEDF/GDF). O prédio de propriedade do Ministério da Aeronáutica, e cedido à SEEDF mediante um convênio, tem passado por várias modificações, no sentido de se adequar às necessidades pedagógicas da comunidade escolar.

---

<sup>20</sup> As informações sobre a criação e situação atual do Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont, escola pública do Distrito Federal, foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola (2017-2018), cedido e autorizado pela direção da escola para esta pesquisa.

**Figura 3. Imagem do Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A Força Aérea Brasileira, através do VI Comando Aéreo Regional, idealizou um empreendimento imobiliário destinado a seus militares e a civis, chamado Sítio do Gama, hoje denominado Residencial Santos Dumont. Ele foi construído para atender inicialmente aos familiares de integrantes da Força Aérea, mas o projeto cresceu e os imóveis foram vendidos a civis e funcionários públicos.

A comunidade escolar é bastante heterogênea do ponto de vista social. Recebe a clientela do próprio Residencial, das áreas da cidade de Santa Maria Sul e Norte e região do entorno de Brasília. A escola atende atualmente do 1º ao 5º ano das séries iniciais, no turno vespertino, e do 6º ao 9º das séries finais, no turno matutino, perfazendo em 2019 um total de 1148 alunos matriculados. São 625 matriculados do 6º aos 9º anos. Nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, há 523 matriculados.

Seu espaço físico é composto por 20 salas de aula, laboratório de informática, duas salas de professor – por abrigar duas etapas do Ensino Fundamental: séries iniciais e séries finais, refeitório, um bloco com 5 salas atendendo a equipe de apoio à aprendizagem e orientação educacional, sala de leitura, sala de vídeo. Esse último ambiente estava desativado na escola, era um depósito. Com o apoio da equipe gestora, revitalizei o espaço de uso, tanto das aulas com utilização de audiovisuais quanto das Artes Cênicas.

Há em torno de 100 funcionários, entre professores, servidores administrativos, vigilantes, orientadores educacionais, equipe de direção e coordenação, equipe de atendimento especializado aos alunos com transtornos comportamentais e necessidades

especiais específicas – pois se trata de uma escola inclusiva<sup>21</sup> –, equipe terceirizada de limpeza, cantina e educadores voluntários.

Tenho buscado defender a presença do teatro no CESD de forma que meus estudantes possam construir, com autonomia, os elementos teatrais, com a experimentação entre seus colegas e com aqueles que os veem se apresentando, se desejarem mostrar o que aprendem, por meio do jogo e do lúdico, durante a criação e não por meio de modelos e exposições sem significados (FERREIRA; FALKEMBACK, 2012). Refletindo sobre esses fatos, encaminhei aos pais ou responsáveis uma autorização a ser preenchida e esclareci sobre do que se tratava a pesquisa. Alguns responsáveis entraram em contato para maiores informações e outros não autorizaram a participação de seus filhos, justificando que atividades de teatro poderiam atrapalhar os estudos de outros componentes curriculares, como português e matemática. Sobre essa situação em específico, passei o caso à direção da escola e pessoalmente liguei a alguns responsáveis dando maiores esclarecimentos sobre as atividades e o que seria feito com seus filhos. Por fim, tudo foi esclarecido e obtive autorização dos pais de todos os alunos envolvidos.

Esse fato não é atípico, pois trabalhando há tantos anos nessa escola, constatei a prática participativa da maioria dos pais do CESD na vida escolar de seus filhos. Este é um ponto extremamente relevante: a otimização de aprendizagens significativas e maior proximidade da realidade dos alunos e da escola. O importante então é aliar essa ativa participação dos responsáveis à realização de diálogos sobre as necessidades e potencialidades existentes em todos os componentes curriculares e especialmente na disciplina de Artes Cênicas.

Enquanto educadores artísticos, necessitamos lutar diariamente em prol da consolidação da disciplina de Artes Cênicas como um componente curricular fundamental e importante no desenvolvimento integral de nossos estudantes. Concordo com as autoras Ferreira e Falkembach quando defendem a importância do teatro na contemporaneidade:

---

<sup>21</sup> Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Educação inclusiva – Portal do MEC. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

Essa competência é mais do que necessária ao sujeito no mundo contemporâneo, no qual a espetacularidade, as imagens e os sons recheiam, constituindo nossas identidades e subjetividades, acerca dos quais nem sempre pensamos ou nos posicionamos de forma crítica e consciente (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 9).

É por esses caminhos que os rumos de uma docência nas Artes Cênicas no ambiente escolar estabelecem pontualmente sua importância como área de conhecimento e não somente como apoio a outras disciplinas ou na preparação e organização de comemorações e eventos escolares.

Uma das dificuldades apontadas no primeiro capítulo desta pesquisa para a efetiva aplicação das habilidades e competências das Artes Cênicas é a inexistência, na maioria das escolas, de espaços adequados para a prática do fazer teatral no ambiente escolar. Por este motivo, empenhei-me na conquista desses espaços enquanto educadora artística, por acreditar ser fundamental para essa área do conhecimento que, como a disciplina de Educação Física, trabalha diretamente com o corpo e suas expressividades e potencialidades. Desta forma, o estudante tem a garantia do acesso ao ensino do teatro aliado ao fazer teatral, pois “o ensino de teatro precisa considerar que o conhecimento teatral é estabelecido nessas práticas de troca entre o fazer e o ensinar, e todas as implicações e demandas de trabalho pertinentes a essa relação” (TELLES, 2013, p. 20).

Nesse processo, o primeiro semestre de 2019 foi destinado à pesquisa das metodologias pedagógicas e condições físicas no desenvolvimento do projeto de teatro no espaço escolar. Era importante haver um ambiente que propiciasse a adequação das atividades com um formato lúdico-corporal, por isso procurei a possibilidade de usar um espaço desativado há muitos anos, a sala de vídeo. Esse espaço tinha perdido a sua função original e foi transformado em um depósito de materiais e livros. Fiz então a proposta à direção da escola de realizar essa revitalização, fazendo desse espaço não somente destinado ao projeto de teatro, mas às atividades diversificadas e em grupo, à disposição de todos os professores da escola.

A equipe gestora prontamente aceitou a oferta, participando com a parte financeira. Contei com o auxílio dos servidores da conservação e limpeza, na higienização do espaço, e de meus familiares – irmão e esposo – com a parte de instalação elétrica e eletrônica de aparelhos de som e *Datashow*.

**Figura 4. Imagens da revitalização da sala de vídeo e desenhos no jardim de inverno das salas de aula.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

As duas primeiras fotos mostram os desenhos feitos na sala de vídeo revitalizada da escola, e as outras mostram os desenhos feitos com a ajuda dos alunos, nos espaços chamados jardim de inverno (local localizado nos fundos das salas de aula do CESD) (Figura 4). Esses espaços eram ociosos, tinham piso grosso, praticamente sem utilização. Após o trabalho com as pinturas e a colocação de cerâmicas, esse espaço começou a ser usado para a prática de teatro e demais atividades pedagógicas planejadas pelos professores.

As pinturas nos espaços da escola tinham o objetivo de fomentar a valorização e o pertencimento deste local como um bem público, e que todos deveriam sentir-se parte responsável por sua conservação e utilização consciente.

Para ser um ambiente agradável e sugestivo das aulas de Artes Cênicas, tentei realizar, com a ajuda dos estudantes, alguns desenhos motivadores: figuras de Brasília, a Ponte JK e arabescos, imagens alinhadas esteticamente à sensação de movimentos corporais.

Um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de Artes Cênicas nas escolas públicas do Distrito Federal é justamente ter um espaço físico adequado para o desenvolvimento das aulas de teatro. A busca por esses espaços nas escolas é de vital importância para o andamento das ações relativas à prática teatral.

Nesta pesquisa, por exemplo, o espaço revitalizado da sala de vídeo e a autorização e a viabilidade de uso do espaço coberto da entrada da escola foram fundamentais para o andamento das vivências com as estratégias pedagógicas selecionadas para a prática e o estabelecimento do jogo teatral: “(...) o jogo precisa de um espaço vazio, que será

preenchido pelos corpos, vozes, ações, gestos e movimentos dos atores-criança em jogo, em relação” (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 20).

A conquista desses espaços nas escolas, para os professores de teatro, tende a melhorar sensivelmente as condições pedagógicas de sua prática docente. Estimulam, assim, a participação efetiva dos estudantes no envolvimento com todo o processo de criação, imaginação, observação e exploração dos elementos do universo cênico.

Envolver toda a comunidade escolar e conscientizá-la sobre a necessidade desses espaços, para a ampliação das aprendizagens em Arte, é ter um ganho substancial na formação do aluno como ser integral. E quando o aluno participa desta conquista, em conjunto com o docente, junto aos órgãos públicos e gestores, isso suscita atitudes de autonomia e emancipação em ser agente de transformação.

Utilizando todos esses espaços, iniciei as vivências artísticas pela sensibilização dos docentes da escola.

### 3.2 SENSIBILIZAÇÃO LUDOPEDAGÓGICA COM OS PROFESSORES

É fundamental que os profissionais da educação tenham acesso ao conhecimento e aos esclarecimentos acerca dos estudos investigativos e reflexões sobre a prática educativa que sejam realizados no âmbito escolar. Isso dá maior legitimidade e estímulo na busca de práticas pedagógicas que venham fortalecer e aprimorar a práxis docente.

Diante do desejo de compartilhar os saberes que seriam investigados, defini, com a equipe gestora da escola, a prática de uma sensibilização com os professores sobre o teor da pesquisa em Artes Cênicas. Pontuei que ela não se referia somente à disciplina de Arte, mas que as estratégias pedagógicas investigadas eram possíveis de serem aplicadas em qualquer componente curricular.

No calendário escolar das escolas públicas do Distrito Federal, existe o dia letivo temático (planejamento pedagógico com a comunidade escolar), realizado duas vezes no primeiro semestre e duas vezes no segundo semestre letivo. Nesse dia, as escolas realizam com a comunidade escolar, avaliações, discussões e ações pedagógicas e administrativas, em prol da melhoria do ensino no âmbito escolar. Por ocasião da proximidade desse dia, sentimos uma ótima oportunidade de apresentar a pesquisa aos professores das duas etapas do Ensino Fundamental do CESD: séries iniciais e finais. Assim sendo, planejei uma atividade baseada nas sequências didáticas chamadas *pré-texto* e *circunstâncias de ficção* (CABRAL, 2012),

abordando tanto fatos reais quanto fictícios, referentes a experiências pessoais, afetividades e a fantasia “Uma viagem imaginária”.

O mestrado profissional em Arte – PROF-ARTES propõe como característica envolver toda a comunidade escolar e encontrar, junto com o pesquisador implicado, atividades de aprendizagens que estimulem o aluno a aprender como autor. E o professor é peça essencial neste processo educacional, segundo Demo (2018). Nesse sentido, utilizei a técnica do *professor/personagem*, caracterizando-me como uma guia de turismo que levaria todos a uma viagem por um mundo imaginário.

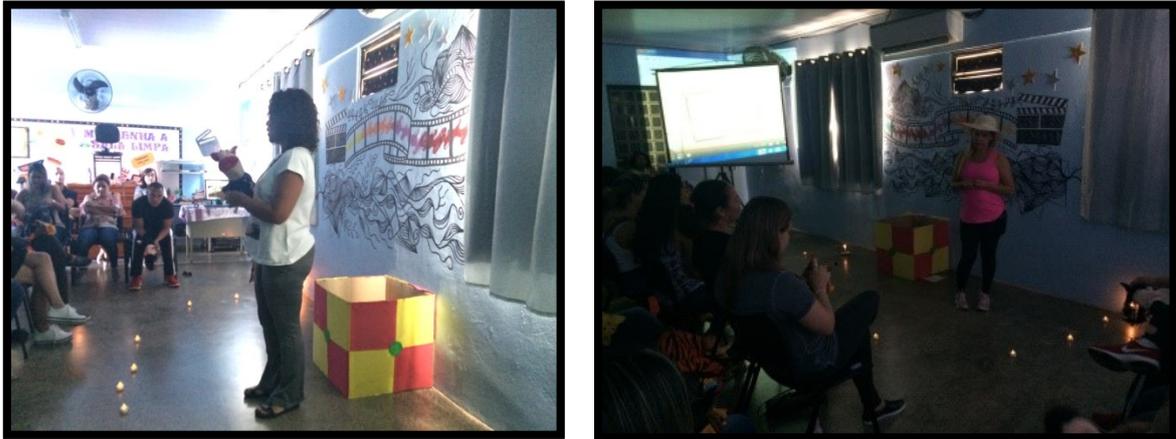
O espaço foi ambientado com velas e luzes apagadas, som de uma música suave, uma grande caixa colorida no centro da sala. Em cada cadeira foram colocados objetos cênicos: chapéus, colares, fantoches, relógios, chalés, máscaras, etc., e também um chocolate *BIS*. Esse chocolate foi escolhido justamente pelo nome *BIS* estar integrado à atividade proposta.

Quando os professores foram entrando no espaço da sala de vídeo, foi pedido a eles que pegassem um objeto e um chocolate e ficassem com eles. Quando todos estavam na sala, me apresentei – com um chapéu colorido, como a guia de viagem.

Pedi que antes de começar a viagem, relaxassem bem o corpo e ficassem atentos às orientações. Realizei com eles um dos jogos teatrais do fichário de Viola Spolin (2001) (APÊNDICE 1). Esse jogo consistia em realizar uma exploração da percepção sensorial e consciência do próprio corpo. Pedi para respirarem fundo várias vezes, subindo e descendo os braços, mexendo os ombros, pernas e mãos, depois que se sentassem e pegassem os objetos sobre as cadeiras.

Os objetos escolhidos integrariam a viagem, devendo ser nomeados como um personagem diferente, e o chocolate *BIS* representaria uma memória gustativa. Ao som da música *Aquarela*, do compositor Toquinho, todos deveriam imaginar os personagens para os objetos. Quando a música terminasse, todos deveriam se levantar e, um de cada vez, explicar qual situação foi criada para cada objeto, e quais acontecimentos significativos na memória gustativa foram incluídas no lugar imaginário. Cada um poderia se expressar como quisesse, por meio da mímica, música, dança ou teatro.

**Figura 5. Imagens da atividade ludopedagógica com os professores.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Depois da apresentação seguiu-se um debate sobre a experiência. Expliquei sobre a técnica do Drama e suas possibilidades de uso em sala de aula, inclusive a técnica do *professor/personagem*, como apresentado por mim, enquanto um “guia de viagem”, interagindo com eles naquela viagem imaginária.

Na ocasião lembrei a todos que este recurso já era utilizado por mim, há muitos anos. Inclusive, muitos professores presentes já tinham interagido e participado das atividades propostas pela personagem Rorrô em seus projetos, como integrante dos procedimentos de ensino interdisciplinares e nas práticas artísticas personificadas por mim, enquanto educadora artística ou gestora escolar.

Ressaltaram a relevância em conhecer e participar de um projeto de mestrado, afirmando o quanto gostariam de entender melhor essa metodologia, como recurso pedagógico em sala de aula. Com isso, o grupo de professores narrou que a imersão na ficção os deixou mais à vontade e livres. Foram integrados naquela viagem e envolvidos de tal forma que se sentiram motivados e inspirados a criar personagens para os objetos escolhidos por eles.

Esse contexto ficcional teve o objetivo de fazer com que os docentes mergulhassem em um mundo repleto de fantasia e magia e que, com criatividade, pudessem expressar suas histórias reais e imaginárias. Essa experiência foi no sentido de sensibilizá-los para um processo educativo significativo, que sugeri ser permeado por ações que estimulem o docente a diariamente ouvir o aluno, nutrir a criatividade, instigá-lo a expressar suas aprendizagens, realidades e provocá-los na produção de ideias autorais e mudanças de atitudes. Para esse intento, a ficção é um ingrediente potencializador.

A partilha e troca de experiências entre os docentes, em processos investigativos da prática educativa, faz parte dos princípios das aprendizagens transformadoras, por isso é pertinente afirmar que “a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas: o “crescimento” profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos”(SACRISTÁN, 1999, p. 76).

A atividade apresentada aos docentes estimulou alguns professores a conhecerem melhor sobre a metodologia do Drama no contexto da sala de aula, principalmente os professores dos anos iniciais, que pediram para utilizar os objetos cênicos com as crianças e as bibliografias referentes aos jogos teatrais utilizados na sensibilização.

O objetivo com a apresentação da pesquisa aos docentes do CESD era para que todos tomassem conhecimento sobre o estudo que estava sendo realizado na escola e conhecessem o teor da pesquisa. Coloquei-me à disposição no sentido de contribuir para a troca de experiências didáticas referentes às estratégias pedagógicas no campo das Artes Cênicas e entre outras áreas de ensino. Essa disposição pôde ser constatada com a fala da docente que participou da atividade:

*Como professora de Língua Portuguesa de anos finais reconheço a importância deste momento como um resgate de uma prática mais planejada, articulada e coletiva, em busca de um projeto que contemple a consciência crítica e reflexiva, a fantasia, a ludicidade, o respeito e o amor consigo e com o outro (Professora JRT<sup>22</sup>).*

### 3.3 VIVÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS CÊNICAS COM AS CINCO TURMAS DOS SEXTOS ANOS.

Comecei com as cinco turmas dos 6º anos da escola preparando a ambientação da sala de vídeo revitalizada para os encontros das vivências artísticas, e de outras atividades pedagógicas planejadas pela instituição.

O fazer cênico nesta vivência foi construído com as sequências didáticas do Drama: contexto ficcional e a técnica da professora-personagem, como também com alguns jogos teatrais de interação e sensibilização, selecionados para as vivências com as turmas. O contexto foi baseado na interação com a personagem Rorrô em situação de faz-de-conta, com

---

<sup>22</sup> Para garantir o anonimato e o sigilo na identificação da fala da professora, optamos por registrá-la usando a palavra Professora, seguida das iniciais de seu nome.

o objetivo de mostrar o universo teatral e assim estimular os estudantes a conhecerem e vivenciarem o universo das representações presentes na ação cênica.

Naquele espaço reservado, utilizei os recursos existentes: Datashow, aparelhagem de som, cadeiras, luzes e painéis. Ao receber os alunos, utilizei o recurso da *professora-personagem*<sup>23</sup> e me apresentei aos alunos (vestida com uniforme escolar e arrastando uma mochila) dizendo: “Olá a todos, o meu nome é Rorrô, tenho 11 anos, estudo na escola desde os seis anos, estou agora no 6º ano, moro aqui mesmo no Residencial Santos Dumont em Santa Maria. Tenho muita alegria de estar com vocês e espero que juntos aprendamos muitas coisas novas”.

Após a apresentação, a personagem Rorrô (no centro do círculo) começou contar suas experiências vividas no ambiente escolar, afirmando que achava a escola um lugar incrível, gostava muito de estudar, ler e aprender coisas novas, gostava dos professores e principalmente das amizades feitas no CESD. Indicou que muitos amigos lhe chamavam a atenção, em especial porque usavam óculos. Naquele momento, pediu a todos, com óculos, que mudassem de lugar. Aproveitando a troca de lugares, Rorrô sentou-se em uma das cadeiras, deixando, no centro da roda, um aluno em seu lugar. Esse aluno foi incentivado a contar sua história de vida para os outros colegas. Essa mudança de lugar foi proposital, pois fazia parte do jogo “Encontre o seu lugar”, com o objetivo de maior integração e socialização, dando ênfase à interação com a personagem Rorrô e as turmas escolhidas para as vivências.

Desta forma, seguiu o jogo por algum tempo, com os estudantes trocando de lugares entre eles e estimulando a maior participação e conhecimento da turma sobre suas experiências pessoais no ambiente escolar. Pedi que se levantassem e ficassem atentos, porque iriam assistir a um vídeo e ouvir a música *Aquarela*, de Toquinho.

Enquanto estavam vendo e ouvindo o vídeo, todos espontaneamente faziam os gestos e movimentos com as mãos e o corpo, nas frases sugeridas pela música. As imagens na Figura 6 ilustram a participação das turmas nas atividades, uma intensa integração e atenção. No entanto, houve dificuldades com turmas em que alunos se mostraram apáticos e distantes, principalmente aqueles que tinham idades entre 13 e 15 anos, considerados “fora de faixa” para o 6º ano.

Neste caso em específico, deparei com um dos meus grandes desafios enquanto docente e também enquanto gestora escolar: encontrar maneiras para inserir esses alunos no

---

<sup>23</sup> Utilizei nas vivências para investigação deste estudo, o termo *professora-personagem* no feminino por definir como mais apropriado para minhas atuações enquanto educadora artística.

contexto de aprendizagens da escola. Ao longo dos anos foram vários projetos, elaboração de atividades diferenciadas, criação de turmas de aceleração, acompanhamentos dos familiares com as equipes de orientadores da escola.

Muitas dessas estratégias se mostraram improdutivas no sentido de integrar esse aluno no contexto escolar. Atualmente no CESD, um expediente adotado foi manter esses alunos não somente em uma turma, mas integrados em várias turmas da escola, possibilitando e incentivando que eles sejam monitores, dando-lhes funções para auxiliar os colegas e docentes em suas atividades e também que pudessem receber auxílio. Com isso, todos eles são incluídos em várias atividades da escola, valorizando o seu potencial para que possam conseguir vencer suas próprias dificuldades sociais, afetivas e cognitivas.

**Figura 6. Imagens da atividade com os alunos.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Nesta atividade pude sentir o desafio de ser uma personagem e professora ao mesmo tempo, principalmente sendo a única condutora dos contextos criados. Ao encenar a personagem Rorrô, precisei realizar algumas adaptações, pois ela deveria dialogar com os estudantes, mas em determinados momentos senti que me viam “como igual”– um(a) aluno(a). Particularmente, isso era muito bom ao processo ficcional criado, mas ao mesmo tempo, um dificultador, pois precisava ser a professora Rosângela em determinados momentos.

Combinei com a turma que quando tirasse a flor do cabelo seria a professora, e, inevitavelmente, precisei realizar esse procedimento em algumas turmas, por várias vezes. Isso porque era difícil manter a atenção e o foco no contexto ficcional, sendo a minha personagem uma aluna, pois não conseguiam mergulhar na fantasia e se dispersavam com brincadeiras e risos, não compreendendo minha participação naquela atividade.

Este procedimento que utilizei se refere, segundo Cabral (2012), aos tipos de papel que podem ser representados pelo professor, os quais se referem à sua *função* (sua

profissão) ou *status* (alto, intermediário ou baixo). O papel escolhido por mim poderia influenciar diretamente no tipo de resposta do aluno e refletiria na interação com o professor condutor enquanto professor/personagem.

Para que os alunos mergulhem na ficção e na investigação dos contextos dramáticos, ao professor de teatro aconselha-se, deixar bem claro quando ele entra e sai do papel. E a sugestão de Cabral é que o professor utilize um acessório ou figurino e combine de colocá-lo para mostrar o papel que está sendo representado naquela situação específica.

Concordo com Vidor quando esta diz que “inevitavelmente, o trabalho com a estratégia do professor no papel e do professor/personagem faz com que o professor seja levado a repensar seus procedimentos pedagógicos” (VIDOR, 2010, p. 98). Isso se dá principalmente quando temos a necessidade de manter a disciplina e o controle do grupo de alunos envolvidos no processo. Por esse motivo, a minha atuação enquanto *professora-personagem* na continuação das investigações deste estudo, depois das primeiras vivências artísticas realizadas, foi no sentido de fazer algumas adaptações nas atitudes e comportamentos da personagem Rorrô, a fim de entender essa técnica e suas contribuições como recurso pedagógico.

Foi relevante comparar e refletir sobre a prática das ações cênicas e construção de personagens utilizando os jogos teatrais nos contextos ficcionais das técnicas do Drama. Os direcionamentos conduzidos por mim em sala de aula, com os jogos teatrais, eram em prol da maior integração e socialização em grupo, preparação para a apresentação de textos dramáticos, para a descoberta do corpo em cena.

A partir dos estudos com as técnicas do Drama, tanto os jogos teatrais quanto minhas práticas interdisciplinares artísticas foram permeadas pelo sentido de refletir sobre as realidades, valores e condições vivenciadas pelos alunos. Por isso, eram escolhidos temas referentes aos problemas e conflitos presentes em suas casas e no ambiente da escola. E por meio da fantasia e do faz-de-conta, da representação de personagens e do jogo cênico, procurou-se estimular a autonomia na busca de sugestões para mudanças de atitudes.

Durante duas semanas, procurei fazer os encontros nas cinco turmas com a personagem Rorrô. Vivenciei com os estudantes os jogos teatrais, de sensibilização, de exploração de objetos cênicos e os personagens criados com fantoches. Tudo isso ocorreu dentro de uma grande “caixa mágica”, em que os estudantes eram conduzidos a várias viagens imaginárias, com seus próprios corpos e criando vários personagens, ao ritmo da música *Aquarela*. Eles evidenciaram o quanto o teatro ajudava na imersão em sua expressividade e

criatividade pelos percursos dos elementos cênicos, como exprimiram nos depoimentos abaixo:

*Esses dias de teatro estou aprendendo coisas novas interessantes, técnicas, jogos, brincadeiras, significados de outros lugares, está sendo uma experiência legal, algo que eu nunca vi antes... aprendendo histórias, personagens, os colegas juntos mexendo bastante o corpo de todo jeito. E adorei conhecer a aluna Rorrô (Aluna C).*

*A primeira vez a Rorrô/Rosângela eu tive a impressão de que seria muito legal, na primeira aula tivemos que dançar, fazer e criar uma fala e personagens para os fantoches. Confesso que na primeira vez fiquei com vergonha mas fui me acostumando. Fomos tendo as primeiras aulas e fui perdendo a timidez, foi muito divertido e consegui interagir mais com os meus colegas (Aluna D).*

Ao ler os relatos das estudantes sobre suas vivências cênicas, percebo a importância de planejar zelosamente as práticas teatrais no cotidiano escolar, para que possam instigar o interesse dos estudantes em se entregar ao “jogo de criação”. As narrativas dramáticas apresentadas os estimularam a responder a esse chamado artístico. Conseguiram, assim, apreender algo sobre os elementos cênicos e se envolveram no universo imaginário e estético das representações, como disse a Aluna C: “criar falas e personagens para os fantoches” ou “adorei conhecer a aluna Rorrô”. O procedimento utilizado foi comandado por uma “aluna-personagem” e, ao mesmo tempo, pela “Rorrô/Rosângela”, como disse a Aluna D, que, interagindo com os estudantes, os envolveram num contexto ficcional e se confundiram e enriqueceram aquelas vivências artísticas.

Após a intensa interação feita com as cinco turmas dos 6º anos do CESD, sinto-me transportada diretamente para a pergunta feita por Denis Guénoun (2014): O teatro é necessário? E suas pertinentes reflexões dão a essa pergunta uma resposta precisa e intensa sobre a necessidade do teatro para o ser humano, que é a necessidade do jogo, pois o ser humano é um jogador em potencial, quer ver o teatro, mas também participar dele ludicamente:

Não há em nosso tempo, em nosso mundo, expectadores de teatro que não sejam jogadores em potencial. Miríades de olhos são habitados por este olhar: milhões de viventes em desejo de jogo, e para quem o jogo, mostrado em cena, pode oferecer a paixão de um contágio prático. Milhões de jogadores que demandam uma teatralidade íntegra, lúdica, nua, companheira fraterna do desejo de jogo, assim como qualquer prática em potencial é boa companhia para o ato diante dela exposto (GUÉNOUN, 2014, p. 150).

Essa reflexão sobre a necessidade do teatro hoje, que é a necessidade de viver o jogo, praticar e explorar as possibilidades criativas e imaginativas durante a ação cênica, expressam bem os sentimentos aflorados ao ver os corpos dos alunos, suas expressões, suas vozes, a criação de personagens para os objetos cênicos – como os fantoches entregues a eles. Aqueles alunos estavam ávidos por algo novo, e o teatro foi e é necessário para os atos educativos, assim como é para o universo dos espetáculos cênicos.

### 3.4 VIVENCIANDO AS PRÁTICAS CÊNICAS

No percurso desta vivência artística, utilizei a técnica da *professora-personagem*, interagindo com o pré-texto da metodologia do Drama selecionado, “Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio”. As atividades foram desenvolvidas com a utilização de jogos teatrais e dinâmicas interpessoais.

Este tema foi escolhido após ter sido feito com os alunos uma “tempestade de ideias”<sup>24</sup> e intensa discussão sobre temas que eles gostariam de trabalhar nas vivências artísticas com o fazer teatral.

Por este motivo, e por se tratar de um tema atual e da realidade dos alunos, percebi que seria interessante para os moldes da metodologia do Drama nesta pesquisa. Isso porque ela tem exatamente este objetivo: utilizar as práticas teatrais para refletir e encontrar soluções e sugestões para fatos das realidades dos envolvidos; no caso, os alunos dos 6º anos.

Iniciei com a personagem Rorrô mostrando uma cédula de R\$100,00 (fictícia) e perguntando: “Quem queria aquela nota de R\$ 100,00?” A resposta foi uma gritaria só. Logo depois, ela amassou bem a cédula e perguntou novamente: “E agora amassei bem essa nota, quem ainda a quer?”. Continuou novamente muita gritaria, pois todos queriam a cédula. Rorrô

---

<sup>24</sup> A expressão “tempestade de ideias” é referente a uma dinâmica em grupo que tem o objetivo de motivar os alunos a falarem suas opiniões sobre determinado assunto. No caso específico desta pesquisa, o tema foi a prevenção ao suicídio. Os alunos apresentaram palavras, frases e opiniões que foram colocadas no quadro, e com eles definidas, o que seria trabalhado ao longo das vivências artísticas sobre o tema.

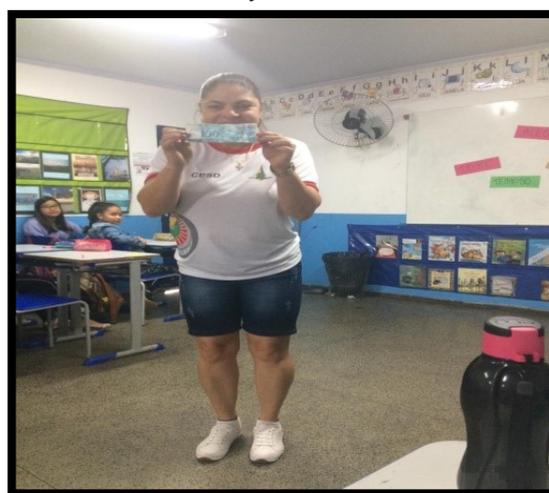
pegou a cédula, jogou-a no chão, pisou e pisou, amassou e perguntou: “Ainda querem essa nota?” Todos gritando muito, continuaram querendo a nota. Rorrô perguntou: “Esta nota perdeu o seu valor?” Todos disseram que *não*, que ela continuava valiosa.

Rorrô explicou: “Igual àquela nota, às vezes acontece com a gente, parece que não temos valor, mas devemos buscar dentro de nós nossa importância, pois somos seres humanos dotados de muitas capacidades e devemos enfrentar as adversidades da vida, seja na escola ou em casa”. Com essa afirmação, a personagem Rorrô estimulou os alunos a falarem sobre o valor do dinheiro em suas vidas e com os colegas, realizando um diálogo em duplas.

Escolhi a atividade do “Nosso verdadeiro valor” (Apêndice 1) por ela conter questionamentos sobre os reais valores que os estudantes tinham sobre si mesmos e as situações da vida. O objetivo foi sensibilizá-los para o contexto ficcional que o tema exigiria durante os próximos encontros vivenciais, assim como a atividade descrita a seguir sobre o desenho do boneco.

Depois de algum tempo, Rorrô pediu que desenhassem no diário de bordo um boneco que os representasse, e enquanto isso, ouviram a música “Trem Bala”, da cantora Ana Vilela. Ao parar a música, deveriam escrever uma frase em cada parte do boneco: na boca, como estava se sentindo hoje; na cabeça, sonho em sua vida; nas mãos, suas qualidades; embaixo dos pés, os defeitos; no coração, o sentimento daquele momento. Quando todos terminaram, compartilharam seus desenhos. E Rorrô também mostrou o seu e as frases escritas. Depois pediu que todos a seguissem para o pátio externo da escola.

**Figura 7. Imagens da atividade “Trabalhando as emoções”.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Utilizando todo o espaço, Rorrô pediu que os estudantes andassem em todas as direções, expressando os sentimentos descritos nos corações (cartões), sem falar, somente

utilizando o corpo e a expressão facial. A Rorrô caminhava expressando uma emoção andando rápido, devagar, cumprimentando os colegas correndo, estimulando e trocando com a turma. Depois orientou a junção em grupos pelas cores dos corações. Nesta etapa do jogo, receberam um novo cartão, escreveram o nome de um lugar diferente. O grupo deveria representar com o corpo, sem usar a voz, de que forma atravessaria o lugar escrito no cartão “Jogo atravessando” (Apêndice 1).

Cada um deveria acrescentar a cena do lugar, a emoção escrita no cartão-coração. Todo o grupo teria alguns minutos para organizar a apresentação, utilizando a emoção escrita, um tentando ajudar o outro membro do grupo, pois todos deveriam atravessar esse lugar juntos, tentando unir as emoções de acordo com as frases do cartão.

A Aluna E narrou em seu diário de bordo o que sentiu realizando este jogo teatral envolvendo espaços e emoções: “[...] *na primeira aula cada um recebia um coração com um sentimento e expressava usando o corpo para atravessar um monte de lugares diferentes. Fiquei com medo e ansiosa*” (Aluna E).

Durante a realização do jogo, cada aluno expressava suas emoções utilizando seus corpos em lugares imaginários. O objetivo era que os alunos conseguissem se colocar nos lugares apresentados e demonstrassem emoções nesses espaços. Os alunos, em sua maioria, conseguiam demonstrar com desenvoltura, outros se dispersavam com algumas brincadeiras. Nesses momentos era necessário retomar a concentração nas atividades propostas.

Os jogos teatrais foram escolhidos, nesta pesquisa, de acordo com as experiências de Cabral (2012) com essa metodologia no Brasil, por serem recursos importantes para inserir os alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental nos contextos ficcionais do Drama. No entanto, nesta faixa etária (11 aos 15 anos), o educador artístico necessita ser atento para que a atividade não torne apenas uma brincadeira, mostrando a eles que existe um motivo para a execução daquelas ações educativas com a representação teatral. E foi o que aconteceu durante minha condução dessa atividade, ainda mais utilizando a personagem Rorrô. Considero que vivenciei dificuldades no início para que os alunos entendessem que as emoções demonstradas seriam utilizadas para o envolvimento no tema escolhido para o contexto ficcional.

Após um intenso diálogo da personagem Rorrô com as turmas sobre os objetivos daquele jogo, os grupos se apresentaram um a um, mostrando com desenvoltura suas expressões. Cada grupo o fez à sua maneira, caminhando no espaço, com grande intensidade nas expressões faciais e corporais, de acordo com as imagens seguintes.

**Figura 8. Imagens dos jogos de improvisação.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Terminando esse mergulho no conhecimento emocional de cada um, partimos para fazer as ações cênicas: pantomimas, expressões corporais, faciais e jogo teatral. Eles demonstraram suas emoções, caminhando em diferentes lugares sugeridos no jogo “Atravessando”.

O objetivo era utilizar as emoções descritas nos cartões que foram distribuídos entre eles e uni-las em percepções vivenciadas nos espaços sugeridos (becos escuros e perigosos, uma rua larga em uma noite chuvosa e com vento, espaço sideral sem peso, uma estrada de asfalto grudento).

Utilizar as emoções e demonstrá-las em ações corporais, vivenciando-as, assim, em lugares imaginados, os envolveu em situações praticamente reais, pois em determinados momentos da vida, precisariam lidar com emoções em situações de medo, angústia, dor e incertezas, como foi ao encenarem a sensação de entrarem em “becos escuros”, ou em “ruas largas à noite”.

*Na primeira aula, eu consegui entender mais sobre os sentimentos, fizemos um desenho. Na aula também aprendemos duas palavras: pantomima e personagem eu aprendi o significado dessas palavras, quando eu estava fazendo uma representação que eu estava passando em um beco escuro e perigoso com meus amigos (Aluna D).*

*[...] escrevemos o que queremos fazer na escola, o que queremos falar para os amigos, o que a gente não quer para nossa vida, o que a gente quer fazer e o que somos. Nós fizemos expressões sobre o que estivesse no coração e eu aprendi muito com isso. Me fez lembrar que somos várias coisas em uma só pessoa (Aluna F).*

A utilização dos jogos teatrais (como o jogo “Atravessando”) e das pantomimas faciais com a representação das emoções, neste caso aliada aos processos dramáticos, propiciou que todos adentrassem este universo ficcional, possibilitando a compreensão e a participação de cada um no processo educativo. “A particularidade desta investigação ativa por meio da atividade dramática é que ela envolve os alunos com áreas complexas da experiência humana, a fim de descobrir as questões e assuntos relevantes às suas necessidades” (CABRAL, 2012, p. 33).

O depoimento da Aluna J ilustra essa relação do trabalho com as emoções e os laços gerados. Os elementos da linguagem teatral e os temas utilizados no contexto ficcional foram interligados com o real vivenciado durante as experimentações cênicas:

*Estou aprendendo muito nas minhas aulas de teatro, aprendi sobre pantomima, personagem, e cena congelada. O teatro faz você interagir com outras pessoas, as vezes você fica com vergonha mas é muito bom. Não podemos esquecer sobre o Setembro Amarelo, hoje mais de 30 pessoas estão se matando (Aluna J).*

Percebi nessa primeira vivência o quanto a relação de viver personagens e pedagogicamente conduzir o ensino de teatro com a técnica do Drama confirma o que diz Ana Mae (2012, p. 14): “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão, enquanto fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”.

Esta afirmação reforça o poder da Arte na educação, diante de uma mediação docente conscienciosa de seu potencial transformador. Transformação que está não em buscar soluções definitivas para o ensino de bases artísticas, mas em suscitar provocações no sentido de contextualizar, relacionar novas concepções no campo da Arte-Educação (TOURINHO, 2012).

Abordar temas entrelaçados com a realidade dos educandos, com o fazer cênico, e unir tudo isso com as emoções demonstradas por eles durante as atividades propostas, os estimulou a uma participação efetiva, tornando os caminhos da aprendizagem e entendimento do universo da linguagem teatral, compreensíveis e acessíveis às próximas propostas vivenciais. Isso confirma o que preconiza Cabral: “o envolvimento emocional com um universo de ficção convincente é pré-condição para focalizar o drama como eixo curricular” (2012, p. 37).

### 3.5 AS CENAS CONGELADAS NOS CONTEXTOS FICCIONAIS

No encontro vivencial anterior, as estratégias artísticas utilizadas foram uma preparação para o tema escolhido sobre a prevenção ao suicídio, pois serviram para dar à prática cênica, uma maior interação e envolvimento com o contexto ficcional apresentado. Desta forma poderia realizar uma maior exploração do tema por meio de outras questões geradoras para serem trabalhadas no campo teatral. Questões como “O tema *suicídio* pode ser abordado em sala de aula? Quais alertas poderiam ser notados na escola de que o aluno precisa de ajuda?” Estas e outras questões foram pontos de partida nas experiências cênicas para entender como os estudantes se sentiam e vivenciavam, por meio do teatro, este assunto tão importante e delicado de suas realidades sociais.

Para essa vivência, entrei na sala como *professora-personagem* – dessa vez, a “enfermeira Clara”– e disse: “fui convidada pela direção da escola para refletirmos sobre o tema “Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio”. Expliquei que de modo igual ao que toda a escola estava fazendo, a turma iria fazer uma reflexão sobre textos que tratavam do tema (Apêndice 2). Seguiu-se uma conversa sobre os textos, e depois a enfermeira Ana Clara pediu aos estudantes que se levantassem e a acompanhassem até o pátio externo.

Quando chegaram ao local, os alunos foram designados com números de 1 a 5. Todos os que receberam o número 1 deveriam se reunir em grupo, e assim por diante. Quando os grupos estavam formados, a enfermeira Ana Clara entregou a cada um, uma pergunta e um parágrafo dos textos trabalhados naquele dia e disse: “Vocês receberam uma pergunta e um parágrafo do texto sobre o qual conversamos em sala. Agora peço: leiam e discutam uma forma de resolver a questão apresentada e mostrem o resultado por meio de um quadro, uma cena congelada, seguida de uma apresentação oral”.

Foi estipulado um tempo para lerem e refletirem em grupo sobre a forma como eles poderiam mostrar soluções para os fatos apresentados. Ao término das discussões, seguiram-se as experimentações cênicas. Os alunos aparentavam bastante empolgação e interesse em demonstrar suas ideias e sugestões nas cenas criadas:

*O tema da aula de hoje foi suicídio. A gente fez uma cena congelada, eu gostei muito. A gente tentou representar uma cena com pessoas tentando evitar um amigo de cometer o suicídio. Eu acho essa palavra muito forte pois trata de uma vida, é muito triste (Aluna G).*

**Figura 9. Imagem dos jogos de improvisação.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O recurso utilizado neste contexto ficcional foi a cena congelada, como relatado pela Aluna G, acima, e o que ela sentiu ao realizar esse jogo teatral. Foi um jogo bastante dinâmico e vinha se mostrando eficaz todas as vezes que o utilizei, em outros momentos, na aula de Artes Cênicas. Os alunos, com essa ação cênica, deixavam fluir a imaginação, dando vida ao que estava sendo proposto. No caso específico desta vivência, eles expressaram, de forma demasiado real, os acontecimentos sobre o suicídio. Deram mais ênfase ao trágico do que exatamente à prevenção e a soluções para o problema.

Essa atitude durante as práticas teatrais com alunos das séries finais era mostrada pelos alunos com bastante expressividade e realidade. Geralmente os alunos optavam, em suas cenas congeladas ou nas cenas curtas improvisadas, por temas com alto teor de violência, como: assaltos, brigas, desavenças familiares. Em uma dessas cenas criadas nas práticas teatrais em sala de aula, os alunos fizeram armas cenográficas tão reais, que houve uma intervenção da direção durante as apresentações na sala de aula, causando um grande alvoroço. O fato foi esclarecido e foram devolvidas aos pais as “armas de mentira”. Após esse episódio, continuei a incentivar a construção dessas cenas, mas acompanhadas de diálogos e debates sobre como esses temas afetavam suas vidas e seu impacto nas relações na escola.

Por isso, a utilização das cenas congeladas na representação cênica facilita a inserção no universo da ficção dos alunos e a conexão com as cenas reais, demonstrando os sentimentos pertinentes aos temas abordados. Mas cabe ao educador artístico conduzir as ações cênicas com os estudantes, de forma a direcioná-las para o foco pretendido no contexto ficcional, e assim deixar que suas ideias e expressividades aflorassem com maior compreensão sobre a narrativa dramática a ser representada por eles.

As cenas criadas refletiram esse turbilhão de sentimentos. Os grupos demonstraram nas cenas congeladas um certo incômodo em expressar, por meio do corpo ou das expressões faciais, as emoções fortes, como lidar com os problemas familiares, sentimentos de solidão e tristeza.

As soluções para o tema “prevenção ao suicídio”, apresentadas nas cenas congeladas, giraram em torno do maior convívio com os pais, aceitação pelos colegas e professores. Alguns alunos não quiseram participar da apresentação. Conversando com eles à parte, senti que esse assunto tocava profundamente em suas realidades pessoais, motivo pelo qual pedi para somente assistirem às apresentações dos colegas.

Foi importante ter a sensibilidade, em meu papel enquanto educadora artística, de manter esse olhar sobre aqueles alunos que, durante as aulas de teatro, não queriam participar. Ou não se sentiam à vontade com os temas propostos, ou, em muitas situações – que já observei em minha prática enquanto professora de Artes Cênicas –, eles não se sentiam à vontade de participar das práticas teatrais, como escreveu o aluno em seu diário de bordo: “*O que eu senti fazendo essas atividades de teatro foi tédio. Eram umas atividades de dançar e abraçar e eu não gosto de abraços*” (Aluno H)<sup>25</sup>. Esse comportamento precisa ser respeitado pelo professor de teatro, pois essa linguagem requer uma expressividade corporal, vocal, interações afetivas, que muitos alunos, por vários fatores, pessoais, sociais, familiares, encontram dificuldades de expor em momentos de interação.

As reflexões acima expõem o potencial estético e afetivo do teatro, que necessita ter em suas práticas cênicas – como os jogos teatrais, a metodologia do Drama –, envolvidas por um contexto dramático robustecido de elementos cênicos pautados em respeito, liberdade de expressão e responsabilidade do(a) educador(a) artístico(a) em conduzir os temas propostos, em prol do crescimento da coletividade. Quando os jogos teatrais se distanciam dessas narrativas dramáticas, são apenas recursos usados sem preocupação com os processos de conhecimento teatral, mas somente ser um ornamento dinâmico para outros conhecimentos (CABRAL, 2012).

Por estes caminhos vivenciais com o Drama e os jogos teatrais, é certo afirmar que as práticas teatrais estimulam a participação e o envolvimento emocional, da criatividade e na elaboração de novas formas de ver suas realidades e o mundo:

---

<sup>25</sup> Ao perceber um comportamento assim dos alunos, é importante que o docente realize uma escuta sensível para entender o que pode estar acontecendo. E se necessário for, que realize observação se não seria o caso de encaminhar para a orientação escolar, pois muitas vezes os estudantes podem dar sinais de que precisam de ajuda psicológica.

Desenvolver a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais, coletivas. Parece simples, mas é um fato: a vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se, inicialmente, se tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação (DESGRANGES, 2011, p. 89).

A professora-personagem apresentada por mim – “enfermeira Clara” – trouxe maior seriedade; e alguns alunos demonstraram timidez ao apresentar, no processo dramático, as cenas relacionadas com o tema. Nesse ensejo, pude entender a análise de Cabral, segundo a qual “se o professor assume um papel com um *status* alto, ele mantém o controle da situação, porém poderá impedir que os alunos desenvolvam a responsabilidade pelo processo dramático”(2012, p. 21). Mas a mensagem apresentada nas cenas congeladas foi entendida, inclusive pelos que só ficaram observando, o que é traduzido por meio de um poema no diário de bordo da Aluna C:

*Aprendi que a vida é curta para quem pensa em morrer.  
Aprendi que é melhor viver do que esperar para morrer.  
Aprendi que a vida é um presente que devemos valorizar (Aluna C).*

No texto acima em forma de poema, escrito após as atividades propostas com os jogos teatrais referentes ao pré-texto escolhido, o imaginário e o real se misturaram, e a Aluna C conseguiu demonstrar os sentimentos que o tema lhe despertou. Esses sentimentos aflorados foram possíveis após o envolvimento com o tema vivenciado. Isso acontece, afirma Cabral, quando existe a tríade funcionando na prática teatral: contexto ficcional, contexto social e ambientação cênica: “As possíveis analogias ou aproximações entre estes três contextos serão a medida do engajamento emocional dos participantes com desenvolvimento do processo dramático (CABRAL, 2012, p. 13).

As palavras desse poema fizeram-me refletir sobre a utilização de uma estratégia como a metodologia do Drama em minhas ações em sala de aula e as ressonâncias que podiam ser sentidas pelos estudantes. A Aluna C falou, em forma de poesia, de um tema tão impactante, e ao mesmo tempo se tornou tão suave ao concluir: “aprendi que a vida é um presente que devemos valorizar!”. O que só me assegurou de que planejamentos centrados na preocupação em estimular potencialidades e fortalecer afetividades devem permear toda ação educativa em teatro.

As primeiras vivências tiveram esse objetivo: que os alunos pudessem trazer para o tema escolhido os sentimentos e emoções. Ao se tratar de um tema repleto de sentimentos diversos, o fazer teatral se mostrou um impulsionador para o envolvimento dos alunos, como demonstrado no poema da Aluna C.

Para mim foi bastante desafiador ser nesse momento a personagem e conseguir manter essa conexão das emoções, explorando o tema sobre uma realidade latente na vida de todos, e as práticas cênicas. A minha mediação docente artística é influenciada por minha atuação enquanto professora de teatro, buscando manter o controle de tudo, e direcionando as explorações. Este tipo de atitude proporciona uma reflexão quanto aos limites da minha condução durante os processos do Drama e de outras estratégias pedagógicas nas práticas cênicas.

Ao utilizar, ao longo da minha trajetória docente, vários personagens como a Rorrô, tinha o objetivo de buscar realizar uma conexão com meu aluno, entre o aprender, o afetivo, e que ele pudesse mergulhar na proposta e interagir para adquirir conhecimentos com os saberes cênicos. Durante este percurso nem sempre as experiências foram prazerosas, assertivas e eficazes. Muitas vezes neste processo, a docente (com sua autoridade) sobressaiu e a personagem teve ficar guardada, ou vice-versa. Em alguns momentos em sala de aula, a frustração de não conseguir os objetivos propostos eram inevitáveis. Indagava-me: “E agora, Rorrô? Deu tudo errado? O que vamos fazer?”. Como aconteceu em determinada situação em sala de aula, com a aplicação da técnica do professor/personagem, chegando a pedir licença para os alunos e ir ao banheiro chorar, pois tinham aflorado as emoções de tristeza, por dar tudo errado, por não conseguir realizar a estratégia artística pensada. Limpei o rosto e voltei para a sala de aula, retomando e perguntando: “Em qual parte tínhamos parado mesmo? Vamos recomeçar e rever o que não deu certo?”.

O depoimento de uma estudante também expressa esse momento de dificuldade, apresentada pelos alunos com as estratégias propostas, quando ela manifesta que “(...) demoramos dois séculos para decidir tudo e ficou horrível. Além do trabalho ter ficado horrível os meninos não fizeram a parte deles, aí piorou tudo, ficou pior ainda. Não gostei dessa atividade (...)” (Aluna K). Quando o docente se coloca em um processo de produção coletiva, interpretando e dirigindo, ele poderá vivenciar caminhos que nem sempre serão exatamente o que planejou ou que desejou atingir.

Nesse caso foi fundamental pensar, parar tudo, refletir e dialogar junto com os alunos quais as melhores soluções, avaliar quais os problemas encontrados, quais os sentimentos experimentados durante as atividades realizadas, ou ouvir dos alunos sobre como

gostariam que fosse a participação da personagem Rorrô ou das outras personagens no processo. É pertinente, quando isso ocorrer, manter a tranquilidade e entender que muitas ações pedagógicas vão ter que ser reelaboradas, errando e acertando. Olhar para o aluno neste momento, mesmo nas situações mais difíceis, como o comportamento inadequado ou a desmotivação, às vezes do docente e às vezes do aluno, permite encontrar a resposta para redirecionar e encontrar os percursos para as aprendizagens em teatro.

### 3.6 INTERDISCIPLINARIDADE ARTÍSTICA E A CONSTRUÇÃO CÊNICA COLETIVA

Em mais uma vivência retomando o tema “Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio”, Rorrô seguiu dialogando e lançou o desafio: “De que maneira poderíamos mostrar aos colegas da escola uma mensagem sobre a prevenção ao suicídio, por meio do que tinha sido aprendido com as linguagens teatrais?”.

Com o desafio lançado, Rorrô dividiu as turmas em grupos, que discutiram várias sugestões de como eles poderiam abordar esse tema para os outros alunos da escola. Após um determinado tempo, Rorrô chamou os alunos e fez uma pequena votação sobre as sugestões apresentadas por eles. A ideia vencedora foi fazer um grande painel, com pinturas e mensagens, com a finalidade dos grupos mostrarem, por meio de uma representação cênica, um alerta aos jovens sobre as consequências do suicídio.

Realizar discussões e lançar desafios para os estudantes construírem seus próprios meios de criação foi o caminho que escolhi, enquanto *professora-personagem*, no sentido de estimular a construção de *autoria e emancipação* (DEMO, 2018; FREIRE, 1996). Por esses caminhos, procurei ressaltar o diálogo e a escuta sensível no sentido individual e coletivo. “É fundamental que os estudantes aprendam a aprender juntos, em projetos de pesquisa coletivos, nos quais sobressaía a soma concertada das contribuições, obtida pela habilidade e alegria de colaborar”(DEMO, 2018, p. 92).

A personagem Rorrô manteve uma relação de cooperação (“parceria”), e os alunos se mostraram mais à vontade com ela, mantendo uma identificação de amizade e companheirismo. Essa foi uma atividade diferente daquela em que utilizei a personagem de uma enfermeira. Eles se sentiram mais confiantes e responsáveis em participar e contribuir, e nem mais precisava sair tanto da personagem e manter a ordem enquanto “a professora”, ou a “pesquisadora”. Os estudantes pediam ajuda à personagem Rorrô sobre como poderiam

utilizar melhor os meios teatrais e se comunicarem com os outros colegas, sobre o “Setembro Amarelo”.

Em outro encontro vivencial, já com as ideias formuladas e discutidas, iniciou-se a confecção dos painéis, com vários materiais trazidos pelos estudantes: tintas, revistas, pincéis, tesoura, cola, figuras, entre outros. Orientei a realização de pinturas e frases na identificação do tema central “Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio” e a participação de todos do grupo.

As imagens abaixo demonstram essa intensa atividade com a utilização dos materiais e o diálogo sobre as melhores formas de mostrar primeiro plasticamente o tema estudado:

**Figura 10. Imagens da montagem dos painéis sobre o “Setembro Amarelo”.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A organização dos estudantes nesta atividade foi no sentido de vivenciar, de forma integrada, todas as linguagens artísticas, como foi citado no primeiro capítulo; e a disciplina de Artes Cênicas é uma das linguagens artísticas que consegue fazer essas junções, unindo a:

- plástica (cenários, figurinos, adereços, iluminação, imagem);
- sonora (ruídos, músicas, trilhas, voz do ator);
- verbal (texto, letras de música e falas); e
- cinestésica (o corpo do ator e seus movimentos, gestos e ações no espaço-tempo) (FERREIRA; FALKEMBECH, 2012, p. 13).

Ao fazer coletivamente os painéis utilizando os materiais das artes visuais sobre o que foi debatido nos grupos, os estudantes puderam vivenciar a utilização de algumas linguagens artísticas que contribuíram para completar o universo criado por eles sobre o tema que estava sendo estudado. Por esse motivo, organizei grupos de 16 alunos com o intuito de

discutirem e organizarem as pinturas e frases representativas nos painéis, e pensarem como poderiam fazer com que o contexto ficcional escolhido fosse mostrado aos demais colegas da escola, em forma de alerta e prevenção ao suicídio e valorização da vida.

A metodologia do Drama tem esse objetivo: tornar os estudantes responsáveis por serem propagadores de transformações e agentes de mudanças em suas realidades, participando de forma reflexiva diante das adversidades apresentadas no processo, e criar alternativas para a resolução de problemas. Utilizar essas concepções por meio da ação cênica robustece e imprime às Artes Cênicas seu perfil integralizador, agregador de valores críticos e éticos nas práticas artísticas com os estudantes.

Em novo encontro vivencial, entreguei aos estudantes os painéis preparados por eles na última reunião. Seguimos as discussões nos grupos, sobre o que poderia ser feito para a finalização, com a criação e apresentação de uma mensagem sobre o “Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio”. Eles seriam agora os personagens de uma organização, defensores da vida, e deveriam dar um alerta sobre a valorização da vida e a prevenção do suicídio entre os jovens da escola. Esses agentes defensores da vida deveriam se organizar para pensarem como poderiam apresentar essa mensagem para os outros colegas da escola – mostrando os painéis que prepararam e utilizando a ação cênica.

Começamos a preparação das apresentações e de longe eu observava a organização dos grupos, como eles se estabeleciam, conforme as ideias surgidas. Um dos grupos foi logo se juntando em torno de duas alunas, empenhando a liderança no grupo. Falavam sobre possíveis músicas, frases, palavras, com a intenção de serem usadas. Foram se entusiasmando e expressando várias ideias. Abriram o painel e dividiram as partes da apresentação.

No segundo grupo percebi um pouco mais de dificuldade na organização: alguns estavam brincando muito, outros gritavam para fazerem silêncio, abriam e fechavam o painel, sem terem nenhuma inspiração. Fui até eles e perguntei se estavam com algum problema, lembrando-lhes das campanhas apresentadas pela televisão sobre cuidados com a saúde, indaguei qual delas tinha chamado a atenção, se eles poderiam elencar algumas ideias. Para ajudar na escolha, um aluno falou: “*Podemos fazer uma peça com um menino se enforcando!*” (Aluno I).

A frase acima me despertou a atenção quanto às imagens a que nossos alunos estão expostos diariamente, seja pela televisão ou pelo cinema, relacionadas à violência. Nesse momento pedi para que falassem e refletissem sobre isso, e o que significava mostrar a morte dessa forma. Surgiu uma grande discussão sobre o fato e solicitei que pesquisassem

sobre o tema do suicídio, e como eles poderiam tirar algo positivo desta situação, para que pudéssemos compartilhar com os outros alunos da escola.

A importância de criar esses espaços dialógicos no fazer teatral enriquece a construção do sentido de autonomia, com a troca de ideias e experimentações: “Nessa medida a aula se torna um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento dos elementos teatrais, buscando a vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo” (TELLES, 2013, p. 18).

A afirmação acima comprova como são fundamentais os momentos de elaboração e reflexão para fortalecer as capacidades expressivas e a consciência grupal. Por isso, conversei com eles no sentido de refletirem melhor sobre a morte, pensarem nos pontos negativos e positivos de mostrar esse assunto. Era esse nosso objetivo? Como seria apresentado?

Logo, dois alunos começaram a liderar o grupo sugerindo ideias para a realização da apresentação. Observando-os de longe, vi que eles foram criando frases, músicas, e aos poucos foram finalizando sua proposta. Percebi, então, o quanto o trabalho em grupo é fundamental no processo dialógico de busca de soluções. No entanto, ao desenvolver esse tipo de atividade, esbarramos no problema do tempo escolar reduzido, o que faz com que essas trocas e discussões em grupo sejam momentos raros na escola.

Após essa intensa interação, o grupo decidiu algumas situações cênicas e, depois de várias experimentações, mostraram-nas a mim e ao professor de Ciências. Os dois grupos conseguiram fechar ideias bem diferentes, mas no final se completaram. A apresentação do grupo 1 foi em forma de jogral, começando com a música *Amianto*, do grupo de rock Supercombo. Em uníssono, entraram com o cartaz e falaram juntos a frase: “*Prevenção ao suicídio, a cada 40 segundos um coração para de bater, não é somente uma pessoa que morre, é uma história, são sonhos, são desejos, é uma vida, insista, persista, mas nunca desista*” (Escrito pelos alunos do grupo 1).

**Figura 11. Imagens dos ensaios – Apresentação - Grupo 1.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O grupo 2 entrou com um cartaz. Três alunos expuseram a importância de falar sobre os fatores que levam ao suicídio, o valor de ter alguém especial para conversar, de buscar ajuda na família, na escola, nos amigos e na religião.

**Figura 12. Imagens dos ensaios – Apresentação - Grupo 2.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Quando terminaram os ensaios, perguntei-lhes se eles estavam prontos para começarmos a nos apresentar nas salas dos 6º anos da escola. Fizemos alguns ajustes na apresentação e eles se empolgaram. Conversamos sobre a entrega simbólica, a cada aluno da escola, de uma balinha no formato de coração (representando o cuidado com o outro). Orientei-lhes que eles entregassem a bala no final da apresentação e explicassem sobre os cuidados especiais com os sentimentos e as emoções que os cercam.

Conseguimos passar em duas turmas do 6º ano. A apresentação foi um pouco diferente dos ensaios, pois eles ficaram mais tímidos, mas conseguiram passar a mensagem. Combinamos de conversar com os professores para cederem os horários do dia seguinte e realizarmos a finalização das apresentações, devido ao término do mês de setembro.

Reunimos toda a turma e fizemos as apresentações nas salas de aula da escola. Foi bem cansativo, pois eram muitas turmas. Contudo, conseguimos mostrar para todas o alerta sobre a prevenção ao suicídio que tínhamos trabalhado nos encontros vivenciais artísticos, preparados com os jogos teatrais e os passos da metodologia do Drama.

Finalizar esta atividade envolvendo toda a escola e os professores foi uma experiência ímpar. Na maioria das ações utilizadas durante minha prática docente, procurei compartilhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula com toda a escola. Fosse por meio de uma exposição, performances na hora do intervalo, ou no momento da hora cívica. Os alunos em grupos se revezavam nas apresentações e andavam pela escola com entusiasmo. Passamos em todas as turmas da escola fazendo as apresentações ilustradas nas imagens da Figura 13.

**Figura 13. Imagens das apresentações aos alunos da escola.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A construção desse último encontro vivencial foi importante no sentido de dar aos alunos a experiência da essência que o teatro tem: “teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e a atividade de ver” (GUÉNOUM, 2014, p. 14). O objetivo foi compartilhar com os colegas como tinha sido vivenciar artisticamente aquele tema sobre o “Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio” nos encontros vivenciais de teatro e mostrar uma mensagem positiva de valorização da vida e prevenção ao suicídio.

A intensidade desta vivência e a participação dos alunos na elaboração das ações realizadas, além da sala de aula, indo ao encontro do outro, tornaram o aprendizado mais ativo e autoral, mostrando a compreensão sobre o significado da palavra “plateia”, da criação de “personagens” com histórias reais, a experiência de se comportar e falar em público, as emoções geradas, e a vivência de “ação dramática”. Todo esse processo ilustra que a “a

natureza do Drama tem a ver com o descobrir e redescobrir novas dimensões no material sendo investigado” (CABRAL, 2012, p. 33).

A fala dos alunos reitera a compreensão com relação ao tema abordado no contexto ficcional do Drama e as práticas teatrais vivenciadas:

*Em setembro fizemos várias aulas de teatro para entender um pouco mais sobre isso, já no final do mês falamos para todas os alunos da escola. Na apresentação eu vi gente que levou na brincadeira, mas a maioria ficou comovida, porque nós podemos conhecer uma pessoa e as vezes ela sofre com depressão e esses tipos de coisa. Também aprendi que temos que valorizar a vida e não podemos deixar que algo abale porque assim você pode ter depressão e um monte de coisa e pode acabar se suicidando (Aluna D).*

Refletindo sobre as palavras da Aluna D, percebi que a metodologia do Drama com a utilização da experimentação dos elementos cênicos estimulou o mergulho intenso do aluno no contexto ficcional escolhido. Neste caso, os alunos se envolveram emocionalmente com o tema da prevenção ao suicídio e mostraram uma necessidade de compartilhar esse envolvimento com os colegas e até com os professores em sala após a aula de Arte.

Desta forma, iniciar as vivências artísticas com os jogos de sensibilização e integração, conduzi-las como participante e atuar como as personagens Rorrô e a enfermeira Ana Clara possibilitaram aos alunos uma maior liberação das expressões corporais e emocionais. Essas atividades deixaram os alunos mais livres para externar seus anseios e insatisfações. Assim, durante os encontros eles buscaram descobrir como poderiam ajudar alguém que se encontrasse naquela situação e se questionaram sobre isso.

O processo realizado com as práticas cênicas, de compartilhar com os colegas um alerta sobre o suicídio, foi importante, pois é isso que o teatro se propõe a fazer, trocar impressões e sensações “jogar o jogo junto” – como a percepção exposta no depoimento da Aluna D: “Na apresentação eu vi gente que levou na brincadeira, mas a maioria ficou comovida, porque nós podemos conhecer uma pessoa e as vezes ela sofre com depressão e esses tipos de coisa” – e ao mesmo tempo repensar o que pode ficar para sua vida: “Também aprendi que temos que valorizar a vida e não podemos deixar que algo abale” (Aluna D).

As palavras abaixo, da Aluna D, reiteram as afirmações acima e o envolvimento que todos tiveram durante as experiências vividas no campo de pesquisa:

*Essas aulas de teatro foram as mais cansativas e legais. Aprendemos coisas novas e ao mesmo tempo uma das mais importantes, que podemos levar para sempre. Foi uma sensação nova, uma certa alegria de poder levar ou até mesmo mostrar às outras pessoas a importância da vida, o jeito de viver e sentir sensações boas (Aluna D).*

Chamou minha atenção que em muitos depoimentos os alunos registraram “aulas de teatro cansativas”. Creio que um dos fatores que causou essa avaliação seja porque as crianças e jovens da contemporaneidade, diante da evolução das novas tecnologias e facilidades da vida diária, deixam o corpo sem movimentação, parado por muito tempo. E nos encontros vivenciais era pedido a eles o tempo inteiro que buscassem se expressar com o corpo, buscassem formas de usar a comunicação com o movimento, as expressividades.

A percepção que tive é que os estudantes tinham muito interesse pelas vivências, mas durante as atividades propostas, a motivação para participar dos jogos teatrais, com foco e atenção na movimentação e criação, era limitada. O desejo era o de se expressarem livremente, sem tanto foco nas narrativas dramáticas propostas nos contextos ficcionais.

O tema “Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio” foi escolhido para ser o norteador e parte integrante nas descobertas cênicas durante as vivências, pois ia ao encontro das principais concepções do Drama. Ao pensar a realidade e a resolução de problemas, utilizando a representação, o faz-de-conta, os estudantes refletiam sobre sua vida e a busca de soluções para interferir no contexto social.

Este tema tomou uma proporção significativa nas ações cênicas durante os encontros, tão intensa que, por vários momentos, tive que direcionar as discussões para as aprendizagens referentes aos saberes cênicos. Neste sentido é importante a atuação do(a) educador(a) artístico(a) em definir e mediar, com sensibilidade, as habilidades que se deseja alcançar com as atividades e os interesses dos estudantes. O Drama se mostrou eficaz como estratégia pedagógica, mas requer do(a) educador(a) artístico(a) muita argumentação, planejamento e principalmente, dedicação e “energia” em representar, principalmente quando ele estiver utilizando a técnica do *professor/personagem*. Por isso, caberá ao educador artístico encontrar a medida e o contraponto em sua prática educativa para continuar estimulando diariamente aprendizagens artísticas autorais com os educandos em quaisquer das estratégias artísticas selecionadas para otimizar as aprendizagens em teatro na escola.

### 3.7 DIÁRIO DE BORDO

O diário de bordo foi um dos instrumentos utilizados durante a pesquisa. Nele eram registradas as vivências artísticas no CESD. Este instrumento era utilizado logo após as atividades feitas em grupo ou individuais. Como afirma Morin (2004), graças a utilização de anotações, os grandes descobridores escreveram muitas páginas da história da humanidade em diários de bordo, sendo utilizados como um importante recurso de coleta de informações para investigações e análises. Por isso, a utilização do diário de bordo neste estudo foi fundamental para compreender se as estratégias pedagógicas selecionadas foram efetivas para a construção dos saberes cênicos.

A utilização dos diários de bordo foi efetiva após a realização da escuta sensível, na qual se pôde ouvir os estudantes e sensibilizá-los sobre a importância de escreverem acerca de suas experiências com os encontros realizados e suas opiniões sobre Arte e teatro. Escrever sobre suas experiências com as ações cênicas, os jogos teatrais e a metodologia do Drama foi a forma de entendê-las e assim poder refletir na tomada de decisões, ou mudanças de rota nestes caminhos para as aprendizagens cênicas.

Assim, as vivências artísticas tinham o objetivo de buscar ouvir e observar a interação nos grupos, respeitando suas ideias. A escuta sensível seria praticada por meio da escrita e de uma conversa individual. Confirmando o que diz Barbier (2007), devemos ter empatia com a pesquisa, o que demanda envolvimento e conhecimento tanto do afetivo como o cognitivo, procurando compreender, sem julgamentos, respeitando a bagagem trazida por cada um para o ambiente escolar.

Entreguei os diários de bordo e pedi que escrevessem, desenhassem, e utilizassem colagens de revistas respondendo à proposta escrita no quadro:

*“Você é especial, gostaria de conhecê-lo melhor.  
‘Setembro Amarelo: Prevenção ao Suicídio’ – nossa jornada nos saberes cênicos.  
Arte e seu sentido no universo escolar”.*

Enquanto os estudantes escreviam em seus diários de bordo, no fundo da sala, comecei a chamar individualmente cada aluno para conversar e conhecê-los um pouco mais. Eles relataram suas inquietações com as relações pessoais e o futuro. Uns moravam com avós e outros familiares, a maioria estava na escola desde o primeiro ano, e um fato relatado por

todos foi que tinham sofrido algum tipo de *bullying* praticado por outros colegas, principalmente na hora do intervalo.

**Figura 14. Imagens representativas de uma escuta sensível.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O relato da maioria girou em torno da apresentação aos colegas da escola, utilizando frases como “a situação mais emocionante, tensa e alegre ao mesmo tempo, foi apresentar aos alunos da escola, para uma plateia”. Principalmente para os nonos anos, os maiores, pois se ficaram tímidos no início, depois das apresentações sentiram uma grande satisfação por compartilharem com outros estudantes uma mensagem de alerta e vida utilizando a linguagem teatral: ser atores, mesmo que em uma pequena ação cênica.

Abaixo selecionei o relato de alguns alunos sobre as questões colocadas no quadro. Ler seus escritos depois de ouvi-los, teve outro sentido, pude comparar a escuta oral, com o relato escrito, realizado por eles, a escuta sensível, toma outros rumos no planejamento em sala de aula, focando em seus interesses, tanto cognitivos como afetivos, valores tão importantes para a condução da criação cênica.

No fazer teatral, o encontro com o outro, a afetividade e a empatia são valores que devem ser explorados nas práticas teatrais, contribuindo para a exploração das expressividades corporais e emocionais. O aluno estimulado por estes caminhos se expressa oralmente e se torna conhecido pelo(a) educador(a) artístico(a), como mostra o depoimento da Aluna C:

*Você é especial, gostaria de conhecê-lo melhor.  
 Meu nome é...  
 Sou muito inteligente, gosto muito de ler no meu tempo livre.  
 Meus pais são separados desde os meus 6 anos, meu pai se chama Leonardo e a minha mãe Patrícia, meu pai quase nunca vem me ver, mas os meus avós me amam e cuidam de mim como seu fosse filha deles. Sabe de uma coisa...  
 A única coisa boa disso tudo? E que tenho três irmãos e sou a mais velha.  
 Mesmo que a minha família esteja separada... Tenho certeza de que sou feliz, pelos vários amigos que a vida trouxe e sou muito agradecida por isso!  
 (Aluna C).*

No depoimento acima, a Aluna C fala de sua vida de forma espontânea, colocando-se de forma livre e tranquila, suas situações familiares, compartilhando sua história sem receios ou medos. Essa atitude no âmbito escolar traz para mim, enquanto educadora artística, uma responsabilidade ainda maior, em considerar nas práticas teatrais a inserção e o respeito ao individual de cada um, levando em conta esse material humano e suas realidades:

*Setembro amarelo... bom, a escola sempre fez cartazes e propagandas, e sempre era a mesma coisa, sempre repetitivo, mas esse ano foi diferente agora que temos aula de teatro, tudo mudou e uma das primeiras mudanças foram as apresentações do Setembro Amarelo, foi muito divertido, gostei muito dessa atividade espero repetir mais vezes (Aluna B).*

O pré-texto escolhido, “prevenção ao suicídio”, uma das sequências didáticas da metodologia do Drama, possibilitou um maior engajamento dos alunos nas atividades inter-relacionadas com o contexto ficcional. O momento em que os alunos se tornaram personagens, representando agentes que estariam indo às salas de aula alertar os colegas sobre a “prevenção ao suicídio” serviu para dar significado aos elementos cênicos vivenciados com o tema. Além disso, essa atuação possibilitou momentos de autonomia, elaboração e pesquisa, em grupos ou sozinhos, como disse a Aluna B sobre a experiência vivenciada.

A compreensão e vivências artísticas das estratégias interdisciplinares reiteram a importância de valorização da presença “docente” e “aluno”. O professor “precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos” (HOOKS, 2017, p. 18).

A partir da promoção dessa presença, abre-se um canal às construções de aprendizagens em teatro, o que ficou evidente nos relatos feitos no diário de bordo, durante os diálogos da escuta sensível, com as experimentações com os jogos teatrais, com a técnica do professor/personagem, e com as circunstâncias ficcionais e dinâmicas interpessoais. Esses

recursos se mostraram, metaforicamente falando, “condutores elétricos” em prol das aprendizagens dos saberes cênicos.

Acredito que ao selecionar temas permeados pela realidade dos alunos, e aliá-los aos conteúdos, por exemplo, as linguagens cênicas potencializam as aprendizagens, além de valorizar e estimular as elaborações de ideias e soluções para os problemas existentes. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2017, p. 56). Concordo com a autora pois a luz de uma pedagogia transformadora e crítica edifica os caminhos nas produções autorais e emancipatórias, tornando esse estudante sujeito na construção do seu próprio conhecimento.

Sendo assim, esse estudante saberá dar um significado consciente e reconhecer a importância da Arte como parte integrante em sua educação:

*Arte e seu significado*  
*Arte e seu sentido.*  
*A arte é um modo de se expressar.*  
*Precisa parar e pensar.*  
*O que pode ser arte? Se perguntar apenas uma vez saberá.*  
*Que arte nos leva ao pensamento!*  
*A arte é um modo de pensar (Aluna C).*

O poema acima reflete a manifestação pessoal de uma criança que está plenamente aberta para os sentidos da arte em sua vida e ao seu redor, e sua influência no “modo de pensar”. Sendo assim, é essencial ter como primazia o estímulo ao potencial expressivo e seu ponto de vista no campo estético e artístico, como afirma Machado:

Trata-se de um importantíssimo fundamento, senão o principal, para a discussão de um ensino de Arte arejado, flexível, polimorfo: procurar levar em conta, sempre, o ponto de vista próprio do aluno. O enigma de como fazer isso há que ser desvendado pelo adulto interessado em ensinar Arte, disposto a relacionar-se de fato, de modo significativo com seus alunos (MACHADO, 2012, p.11).

De tal modo, para a última vivência artística e as últimas palavras no diário de bordo, os alunos levaram materiais e completaram as colagens e desenhos. Nesse dia fui caracterizada como a personagem Rorrô e encenei de forma expressiva, utilizando movimentos corporais e expressões faciais, o poema de Cora Coralina “Não sei”.

O poema fala de que maneira devemos tocar o coração das pessoas, viver intensamente a vida, procurando ser verdadeiro e puro. Quando terminei a encenação, entreguei a cada pessoa um delicioso chocolate, uma lembrança gustativa dos bons sentimentos cultivados ao longo daquelas vivências teatrais. As imagens abaixo mostram como ficaram os diários com as capas confeccionadas pelos estudantes, com meu toque pessoal para cada aluno participante desta viagem mágica nos encontros desta pesquisa:

**Figura 15. Imagens dos diários de bordo.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Quando começamos a vivenciar o universo dos saberes cênicos, foi criada e mantida, a partir daí, uma intensa relação interdisciplinar com a música, dança, artes visuais, e dinâmicas interpessoais. Essa relação contribuiu para a aquisição dos saberes cênicos e dos significados que os compõem: os personagens criados, os jogos teatrais experienciados, as pantomimas demonstradas nos movimentos corporais, a mímica nas expressões faciais, a entonação de voz, o figurino selecionado, o palco preparado, a expectativa da plateia, o alongamento do corpo, as emoções, o ator e a atriz personificados, a sonoplastia na música instrumental ou cantada, o acender e apagar das luzes na iluminação, o cenário e os objetos cênicos.

Aquele foi um dia especial, como eles mesmos disseram “com um sabor de quero mais”, com momentos gratificantes de cooperação e aprendizado.

### 3.8 A PEÇA “O JULGAMENTO DAS REDES SOCIAIS”– UMA LEITURA DE ESPETÁCULO

Procedendo à finalização, desejei realizar a experiência com uma apresentação cênica; e a atividade selecionada foi feita por meio de um projeto direcionado para o mestrado profissional Prof-Artes.

Atendendo ao convite de uma colega do curso de mestrado, professora da SEEDF, assisti à peça *O julgamento das redes sociais*, produzida por meio de processo colaborativo como produto final de seu tema de pesquisa. Tratava-se de um percurso feito com a descoberta e aquisição dos elementos teatrais, e por ser uma escola localizada na mesma região de Santa Maria-DF, considerei de grande relevância a participação dos meus alunos. Após terem experienciado as práticas teatrais na escola por meio das vivências artísticas, quis que pudessem ver e realizar a troca de experiências com estudantes de outra escola e verificá-las de perto em elementos corporificados no palco.

Procedi aos trâmites legais, providenciando as autorizações da equipe gestora, dos pais ou responsáveis, a organização pedagógica com os professores e a orientação aos alunos sobre a atividade proposta fora do ambiente escolar.

A apresentação aconteceu no CEM 417 e foi um momento de intensa troca e proveitosa experiência para ambas as turmas. Tanto o foi para os estudantes do Ensino Médio (por estarem compartilhando o que fizeram e aprenderam) quanto para os meus (por estarem assistindo a uma peça de teatro e podendo entender melhor o significado da linguagem teatral aprendida nos encontros desta pesquisa) (Apêndice 2).

Assistir a espetáculos reforça e enriquece a vivência com as práticas teatrais e “ver espetáculos teatrais de qualidade, em consonância com a experimentação do grupo, realimenta a investigação da linguagem“ (DESGRANGES, 2011, p. 96). Complementando o pensamento do autor, acredito ter a partilha com outros alunos, perto de suas realidades e comunidade, fortalecido o sentimento de serem capazes de produzirem e participarem de espetáculos teatrais. Podem se tornar bons espectadores por terem conhecimento das práticas teatrais e compreendê-las, e futuros atores e atrizes, se assim o quiserem.

Todos se mostraram bastante motivados, observaram e comentavam como aquela escola tinha adaptado o espaço para ser um pequeno teatro, com cortinas, um palco de madeira, ambientação para uma pequena plateia de mais ou menos 40 pessoas. O grupo de alunos do Ensino Médio se apresentou utilizando um figurino bem planejado e preparado, com roupas de juízes, muitos objetos cênicos, painéis, cartazes com os símbolos das redes

sociais, sonoplastia, iluminação. Prepararam e mostraram o texto dramático produzido por eles, com as falas bem ensaiadas e utilizadas com expressividade. Os elementos cênicos estavam presentes e bem definidos, dando aos alunos/espectadores, uma boa oportunidade de percepção dos códigos teatrais.

**Figura 16. Imagens da peça *O julgamento das redes sociais*, CEM 417.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Aquela ida ao teatro foi fundamental para o entendimento e significação dos elementos e linguagens utilizados no universo teatral. Além disso, proporcionou aos colegas uma maior integração e descontração, ao estarem juntos em um passeio escolar, como mostram as falas que seguem:

*[...] chegamos na escola 417 e fomos para uma sala, lá tinha uma cortina. Eu achei super divertido, eu sentei na terceira cadeira da primeira fileira, Quando todos se sentaram a peça era de um tribunal, então entraram algumas pessoas...eles estavam com figurinos bem feitos... Depois de muito tempo eles mostraram que as redes sociais podem ser boas usando com cautela e ruins se usarem erradas... Eu amei a peça foi muito divertida e eu pude ver o que aprendi com a professora Rosângela sobre as coisas do teatro (Aluna I).*

*[...]Também teve a peça do julgamento dos redes sociais foi muito bom porque nós podemos imaginar como poderia ser um apresentação teatral. Eu vi que também teve alguns elementos que nós estudamos como cenário, personagens, etc. Eu queria que tivesse continuado, pois as aulas eram legais e totalmente diferentes do que eu imaginava.[...] (Aluna C).*

As falas das Alunas I e C exprimiram bem os momentos prazerosos e educativos que foram vivenciados com a ida ao teatro. Essas falas evidenciaram que elas conseguiram

ver e comparar o aprendizado nas vivências artísticas com a peça teatral que assistiram. Conseguiram entender toda a narrativa dramática e encontrar os elementos aprendidos nos encontros vivenciais com as técnicas teatrais.

O alcance dos objetivos pretendidos com uma pesquisa percorre um caminho em construção e não acontece rapidamente:

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Essa mudança educativa e a correção de trajetória citadas por Sacristán (1999) acontecerão com o educador artístico quando este se conscientizar da relevância de seu papel. Fará isso traçando de forma incisiva objetivos concretos de ressignificação de sua prática educativa, persistindo em encaminhar seus processos pedagógicos e ouvindo os anseios daquele a quem ele ousa ensinar.

Ao professor de Artes Cênicas sugere-se empreender todos os seus esforços na construção dos conhecimentos no universo das aprendizagens cênicas e reivindicar seu devido lugar enquanto área do conhecimento no ambiente escolar. Nesse sentido, concordo com Ferreira e Falkembach quando asseguram:

O que torna um espaço teatral são as ações empreendidas nele: o teatro se dá em um espaço simbólico que é construído pela ação dos atores-jogadores, daqueles que participam do jogo teatral. Dessa forma, a sala de aula pode se transformar em um espaço de jogo, em um espaço-tempo de criação teatral, onde a imaginação, o corpo e a ação dos alunos estejam integrados na construção de novos saberes e competências expressivas (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 11).

Assim sendo, o término destas inesquecíveis experiências, teatrais, artísticas e afetivas não foi exatamente um final. Com a experiência adquirida ou não, com as estratégias pedagógicas do Drama e as interdisciplinaridades artísticas, esse foi apenas o início de muitas outras viagens fantásticas propostas nas práticas docentes e discentes no CESD daqui por diante, como fica demonstrado na intensa alegria dos alunos e da personagem Rorrô.

Este desejo de iniciar novas viagens nestas trilhas entre a pedagogia teatral e a educação na sala de aula, estimulado por esta pesquisa, está na direção do pensamento que Desgranges (2011) traz sobre a reflexividade. Esta noção propicia à arte contemporânea a

“instauração de uma atitude participativa, no convite ao receptor par exercer a autoria que lhe cabe, para elaborar uma compreensão para o evento” (DESGRANGES, 2011, p. 148).

Captar essas percepções de autoria e emancipação e experienciar essa reflexividade para as transformações discentes é dar às Artes Cênicas na área educacional, a liberdade de conduzir as aprendizagens por meio de análises e de elaborações de significados. Devido às transformações da vida contemporânea, a Arte necessita encontrar novas proposições para conseguir dialogar com esse ser humano superinformatizado e conectado com os novos tempos.

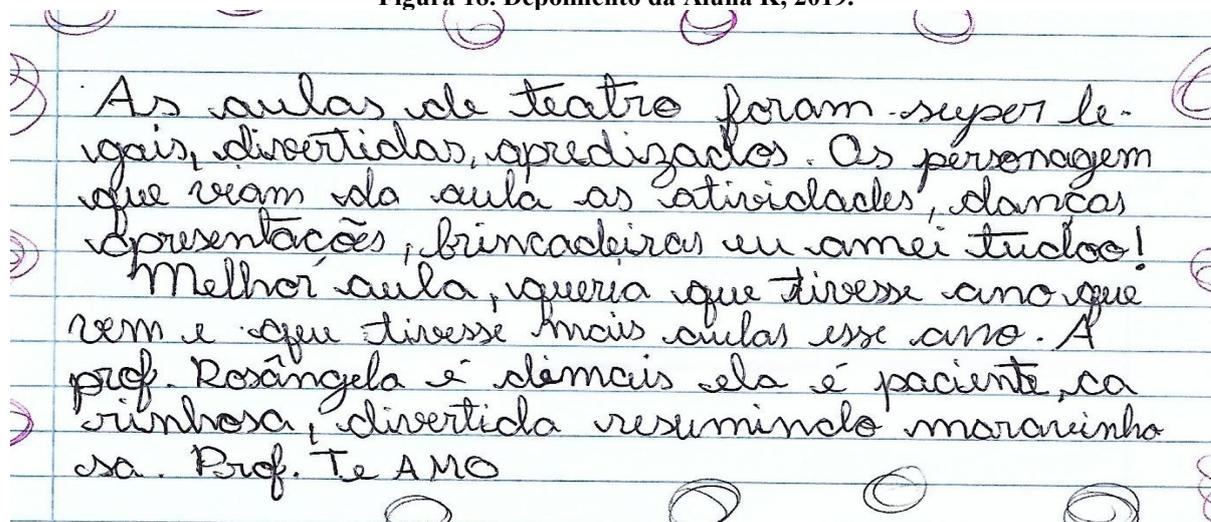
**Figura 17. Imagem dos alunos da 6° B, turma das séries finais do Ensino Fundamental, 2019.**



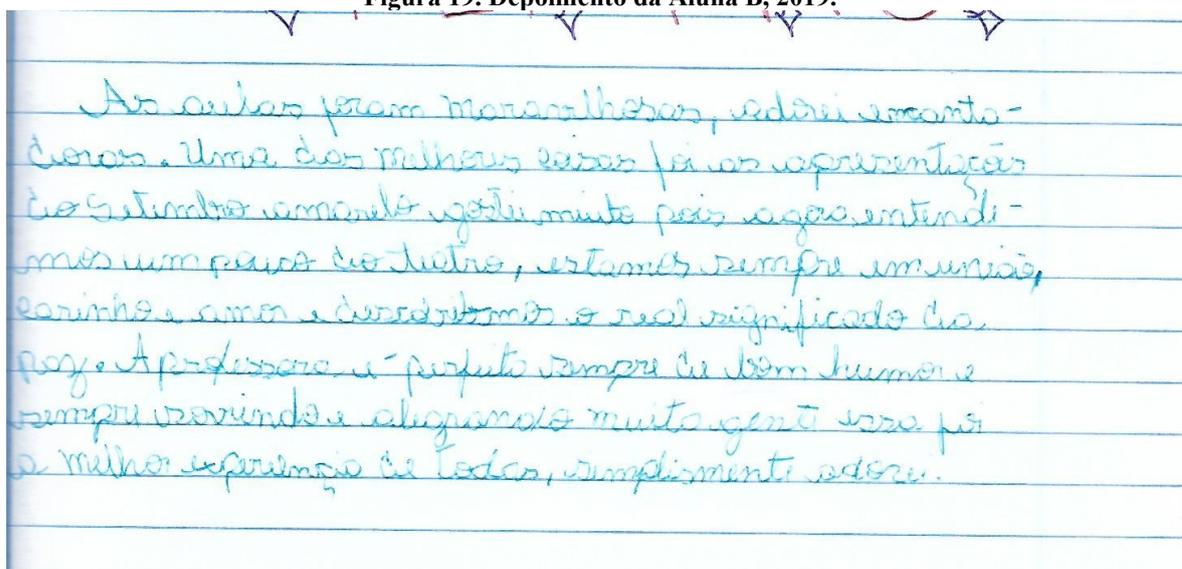
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Abaixo, os depoimentos de estudantes trazem opiniões referentes às experiências nas vivências artísticas.

**Figura 18. Depoimento da Aluna K, 2019.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

**Figura 19. Depoimento da Aluna B, 2019.**A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The text is written in a cursive, slightly slanted script. The paper has horizontal blue lines and a vertical red margin line on the left. The handwriting is clear and legible. The text describes a student's experience with theater classes, mentioning a teacher who is always in a good mood and that the classes were wonderful and enjoyable. The student expresses a love for theater and a desire to understand its meaning and significance. The teacher is described as always being in a good mood and always smiling, and the student mentions that the teacher is always smiling and that the student has a very good experience with theater, simply because they love it.

As aulas foram maravilhosas, adorei muito -  
doras. Uma das melhores coisas foi as apresentações  
de Setembro com muita gente muito pois a gente entendi -  
mos um pouco do teatro, estamos sempre animados,  
sorrimos e amamos descobrir mais o real significado da  
pois. A professora é sempre sempre de bom humor e  
sempre sorrindo e ali sempre muito gente sorri por  
a melhor experiência de todos, simplesmente adorei.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Os caminhos aqui apontados foram os da provocação de novas ideias no campo teatral. E sendo constituídos basicamente pela diversidade humana, o Drama, os jogos teatrais e as interdisciplinaridades artísticas acabam por se mostrar, ao longo desta pesquisa, repletos e produtores de novos questionamentos, mais do que de respostas (CABRAL 2012), e indicadores de proposições para as aprendizagens cênicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A vida*

*A vida às vezes é curta  
A vida às vezes é injusta  
A vida às vezes é longa  
A vida tem seus altos e baixos.*

*A vida sempre te levará  
Para caminhos incertos  
Seja mestre do seu navio  
Navegue por sete mares.*

*Até chegar ao teu destino  
Uma ilha  
Ilha insegura  
Do seu futuro  
Futuro inexato!*

(Aluna C)

O poema acima foi escrito em um dos últimos encontros dedicados à partilha das impressões sentidas com as aprendizagens descobertas e a prática da escuta sensível. A estudante veio em minha direção com um grande sorriso nos lábios, mostrando em seu diário de bordo suas palavras em forma de versos, daqueles momentos experimentados. Contou o quanto gostava de escrever poemas, e por isso, fez aquele representando os sentimentos aflorados nas vivências artísticas com as práticas teatrais.

Aquele encontro foi dedicado à escuta e à troca de experiências com atuação da personagem Rorrô, sob sua visão de participante daquele processo. Ver e ouvir cada um, individualmente, sobre a experiência vivida, de certa forma entrelaçou todos em um universo estético envolvente de criação e imaginação rumo aos saberes cênicos.

É do meu ambiente escolar, do chão da sala de aula, diretamente desses espaços, que estabeleço um diálogo entre a teoria e a prática vivenciada e investigada durante o percurso e no mundo das ideias, ressignificadas e fundamentadas nas trilhas deste mestrado profissional em Artes Cênicas. Esta experiência corroborou a compreensão das minhas técnicas pedagógicas docentes mediadoras, ao longo de trinta anos, na condição de alfabetizadora, educadora artística e gestora escolar, nas escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A realização deste curso de Mestrado Profissional aconteceu em um momento especialíssimo em minha carreira de educadora artística. Às vésperas da preparação dos

caminhos da aposentadoria, percebi que se cumpriam todos os requisitos para a obtenção desse direito perante a lei. Mas em meu coração havia o desejo de realizar este desafiante curso, o qual me propiciou, com esta pesquisa, refletir sobre minha trajetória educacional. Quando soube da existência de um curso profissional em Arte, em que pudesse relacionar minha prática com os estudos acadêmicos, e assim, deixar um legado da minha trajetória, foi uma alegria inexplicável, postergando a aposentadoria por mais um tempo.

A questão é muito maior, é como eu me vejo, me desconstruo, me formo uma mediadora e educadora artística docente, mesmo diante de todas as adversidades e imposições, sejam elas de qual esfera for: conceitual, metodológica, ideológica, política, social, cultural e psicológica. Nesse sentido, as palavras de Grada Kilomba escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar portuguesa, dimensionam a certeza da necessidade de ser “sujeito”: “Eu sou quem descreve minha própria história e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político”(KILOMBA, 2019, p. 28).

Em consonância com essa citação de Kilomba, considero que relatar e experienciar a prática exercida por mim – durante tantos anos, desempenhando vários papéis e personagens, perscrutando novas formas de ensinar, no campo das artes – é um ato político, no sentido de me sentir colaboradora na construção de um ensino para além do “instrucionismo” (DEMO, 2016). Por isso, conforme as práticas que desenvolvi, procurei realizar o objetivo proposto – de compreender, à luz da minha trajetória como educadora artística, de que forma a utilização do professor/personagem em estratégias pedagógicas, permeadas por concepções emancipatórias e autorais, pode contribuir na aquisição dos saberes cênicos pelos estudantes – foi se delineando e ressignificando a cada novo encontro, tanto com os alunos do 6º ano quanto com os professores do CESD.

As experiências e os estudos teóricos demonstraram, não como verdades absolutas mas como pontos para reflexão, que é possível sim, construir e conceber, não uma, mas várias formas mediadoras para que um(a) educador (a) artístico (a) na disciplina de Artes Cênicas, utilizando-se do professor/personagem, planeje estratégias interdisciplinares artísticas, significativas para a aquisição dos saberes cênicos. Essas formas sugerem-se primeiramente serem incorporadas com atitudes de mudança, pensamentos baseados em valores emancipatórios, críticos e autorais, do aprender por meio da “pesquisa”, do promover “aprendizagens ativas” do fazer e estimular o (a) estudante a refletir sobre o que está fazendo (DEMO, 2016).

Desse modo, a mediação docente, utilizando a professora-personagem, somente contribuirá para a aquisição de conhecimentos em teatro se for participativa e comprometida

com o estímulo à pesquisa com estratégias pedagógicas artísticas, bem selecionadas, planejadas e permeadas por concepções transformadoras e no sentido de ver a aprendizagem no “aprender a aprender”(DEMO, 2009).

Em vista dos argumentos apresentados, os grandes desafios impostos ao profissional de Artes Cênicas do Distrito Federal, desde as morosidades na aplicação das leis que regem a Arte no Brasil até as dificuldades na prática desta disciplina na escola, não devem ser empecilhos na busca e construção de novas estratégias pedagógicas para as aprendizagens dos saberes cênicos. Ao contrário, devem ser impulsos norteadores para a ressignificação no campo educativo do teatro na educação.

Diante disto, pensar na valorização, cuidados e formação desse profissional são fundamentais no sentido de mantê-lo motivado e preparado para o enfrentamento dos obstáculos que se apresentarem à sua frente. Esse profissional necessita se abastecer de conteúdos didáticos voltados para o estímulo à autoria, pesquisa e ciência, sintonizados com a condição humana, a ética, a compreensão, sensibilidade, diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos, noções essenciais para aquisição dos saberes do futuro (MORIN, 2011).

Morin (2004) afirmava a necessidade de o profissional permear suas pesquisas por sua prática docente, podendo tornar viáveis as mudanças de suas ações educativas e ser sujeito dos seus projetos pessoais e sociais. Nesse sentido, é por meio da mediação artística responsável e comprometida com sua práxis que o(a) educando(a) encontrará os caminhos do aprender, utilizando em sua realidade os conhecimentos adquiridos.

Indo nesses percursos, a pedagogia do teatro, defendida por Desgranges (2012), os estudos de Cabral (2012) e Vidor (2010) motivaram e alicerçaram os estudos e o uso da metodologia do Drama nas convivências e experiências em sala de aula. Essa estratégia pedagógica de grande poder didático aliou-se ao ensino direcionado pela escuta sensível (BARBIER, 2007), no sentido de “ouvir meu aluno” e estimular sua autonomia.

A sequência didática do Drama, o *teacher in role* (professor/personagem), tem no docente artístico seu principal facilitador e condutor no processo desta metodologia. Neste procedimento encontrei ressonâncias com a personagem “Rorrô” como um recurso artístico no sentido de contribuir na aquisição de aprendizagens cênicas e de conexões da realidade com o imaginário.

A “Rorrô”, essa personagem especial para as crianças, adolescentes e docentes do CESD, permeou o universo infantil dessa escola, durante anos, com as diversas ações pedagógicas interdisciplinares, e fez parte da minha experiência artística, como professora-personagem. No meu íntimo pude saborear o meu lado “artista” e, ao mesmo tempo, dar aos

alunos e a toda comunidade escolar – por meio da imaginação, fantasia e alegria – uma forma de aprender, lúdica, alegre e prazerosa.

Neste sentido, O’Neill (2015) descreve em seu livro o pensamento de Heathcote sobre os estudantes serem atraídos por essa representação do professor/personagem e dessa forma também descobrirem o seu lugar dentro da relação ficcional criada. Com esse tipo de relacionamento percebem a natureza da relação de seus papéis e começam a participar do contexto ficcional apresentado. Por isso, complementando a metodologia do Drama, os jogos teatrais e os de sensibilização mostraram-se valiosos e integradores, promovendo um verdadeiro encontro.

A participação ativa nos jogos teatrais, culminando com a tomada de decisões e sugestões, confirma seu valor coletivo: “nesses jogos, está implicado um processo coletivo de tomada de decisões, seja para escolher os novos rumos do jogo ou para avaliar os jogos anteriores, o que desenvolve nos participantes o interesse em cooperar e produzir em conjunto”(DESGRANGES, 2011, p. 90).

O mergulho em uma vivência interdisciplinar e integral das linguagens artísticas possibilitou a maior compreensão da arte enquanto construção estética, tanto pelos alunos como por mim. Essa interação atravessou caminhos cruciais na formação docente, e o desafio é utilizar-se dessas vias sem ser o docente “polivalente”. Vejo que é necessário se ressignificar por estes caminhos, repensando, mudando o olhar para uma nova realidade, até mesmo de terminologias curriculares, como inspira Machado (2012) com a “abordagem em espiral”, que nos traz uma nova concepção nestes rumos da Arte para a contemporaneidade.

Reconstruir esse pensamento interdisciplinar das linguagens artísticas é promover um diálogo frutífero entre as linguagens por meio da voz dos alunos; é “... procurar levar em conta, sempre, o ponto de vista próprio do aluno” (MACHADO, 2012, p.11). O enigma de como fazer isso há que ser desvendado pelo adulto interessado em ensinar Arte, disposto a relacionar-se, de fato, de modo significativo e envolvente.

Mediante o exposto, as seleções e os estudos de estratégias pedagógicas que auxiliam o educador artístico no processo de ensino-aprendizagem dos saberes cênicos fazem-se primordiais. Como foi demonstrado nesta pesquisa, a aplicação da metodologia do Drama inglês da inspiradora autora Dorothy Heathcote, a integração interdisciplinar das linguagens artísticas, o uso dos jogos teatrais e a sensibilização são estratégias que se mostraram proveitosas na aquisição dos conhecimentos em teatro.

Diante das estratégias artísticas descritas e seus possíveis impactos pedagógicos nas práticas cênicas, é imprescindível que os professores e a comunidade escolar sejam

envolvidos e sensibilizados sobre o teor da pesquisa, especialmente em mestrados profissionais que tenham como objetivo investigar e aprimorar as práticas docentes na sala de aula. Assim, a primeira ação nas vivências artísticas foi realizar com os docentes do CESD o conhecimento e a vivência de estratégias artísticas que estariam sendo investigadas e oportunizar a eles também participarem desse processo de descobertas.

Nesta pesquisa, as vivências artísticas pelos caminhos das práticas teatrais com as técnicas do Drama trouxeram um novo olhar ao ato de ensinar teatro e contribuíram para a consolidação de estratégias pedagógicas diferenciadas em minhas práticas educativas, permeadas por concepções de emancipação e autoria.

Pela observação dos aspectos analisados até aqui, as vivências artísticas realizadas com as práticas cênicas, em estratégias pedagógicas conduzidas pela professora-personagem, foram recursos didáticos importantes. Assim sendo, também poderão fazer parte da mediação docente de futuros(as) educadores(as) artísticos(as), desde que as seguintes considerações sejam incorporadas em sua prática teatral:

- Pesquisa e seleção rigorosa das estratégias pedagógicas para as práticas teatrais;
- Pensamento na “integralização” das linguagens artísticas, sem perda das suas especificidades;
- Estímulo da criatividade, criticidade, autoria e emancipação na formação dos estudantes;
- Prática da escuta sensível – “ver” e “escutar” o aluno acima de tudo;
- Fortalecimento das relações pessoais “consigo mesmo” e com o “outro”(alteridade);
- Pertencimento ao “seu lugar” de atuação profissional;
- Atitude destemida e de enfrentamento ante as adversidades da sua realidade docente;
- Decisão de ser e dar ao aluno as condições de “sujeito” na construção do conhecimento;
- Mediação artística em constante estado de alerta às mudanças e aos avanços na área da Arte na contemporaneidade.

- Envolvimento e conscientização da comunidade escolar sobre o valor do fazer teatral e da Arte como importante componente curricular do ensino básico;
- Utilização de um diário de bordo para descrição das experiências com o fazer teatral;
- Empoderamento do seu lado artista, em harmonia com sua atuação docente.

Foi importante pensar nos encontros vivenciais não como um produto a ser evidenciado ao final, como uma apresentação teatral ou um evento a ser apreciado por todos, mas avaliar o processo parte por parte. Com isso, ao analisar o que estava sendo experimentado de forma coletiva, todos eram importantes na construção, ou do pré-texto escolhido ou do contexto ficcional apresentado.

É necessário também, além do fazer teatral, que seja proporcionado ao aluno a oportunidade de apreciar e participar de apresentações teatrais. Ter a experiência de assistir espetáculos, peças teatrais, apresentações culturais, no seu ambiente escolar, mas também conhecer as produções locais do Distrito Federal e do país.

Dado o exposto, as análises feitas nessas vivências foram enriquecidas pela utilização do diário de bordo. Esse elemento de investigação foi fundamental na aplicação da metodologia selecionada, a pesquisa-ação, neste estudo, porque, em sua essência, favoreceu “uma exploração contínua: tudo está por ser descoberto, questões e soluções” (MORIN, 2004, p. 134). Esse instrumento possibilitou que os alunos, por meio da escrita e de desenhos, expressassem seus sentimentos, suas opiniões, suas críticas, sem nenhum tipo de limitação ou impedimento na expressão.

À escuta sensível entrelaçou-se a construção de uma afetividade que implicou, de certa forma, uma cumplicidade. O diário de bordo aliado à escuta sensível tornou as práticas teatrais um canal de abertura para os sentimentos, imaginação e conhecimento dos saberes cênicos.

Como foi mencionado, as palavras de bell hooks (2017) transpassaram meu olhar de pesquisadora, lendo e relendo os diários de bordo com os escritos dos depoimentos dos alunos nesta pesquisa. Com isso, pude fazer uma retrospectiva da minha prática em sala de aula durante todos estes anos na educação, pensando como e se realmente procurei construir o entusiasmo nas minhas aulas e oportunizar construções coletivas.

Fazendo coro com as palavras de hooks, “o primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecer, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem

e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem“ (HOOKS, 2017, p. 16). Portanto, é fundamental dar às estratégias artísticas uma certa pitada de “entusiasmo”, concebendo as Artes Cênicas como uma área de estudo relevante para a educação e para todos seus atores. Foi fundamental essa sensibilização por meio da valorização da Arte, para que assim fossem realizadas as estratégias propostas durante as reflexões pertinentes neste estudo.

Ao realizar ligações entre histórias reais, temas vivenciados – fossem na escola ou na comunidade –, sensibilização e escuta sensível, utilização do diário de bordo, debates, elaboração de sugestões e interação nos trabalhos em grupos, as habilidades e competências referentes aos saberes cênicos fossem sendo desenvolvidas e adquiridas de forma gradual, crítica e autoral. Essas aprendizagens ficaram demonstradas nos relatos do diário de bordo, nas apresentações feitas aos estudantes de outros anos escolares e nos debates em sala de aula.

Os conceitos de emancipação e autoria foram trabalhados durante as vivências, oportunizando, incentivando e instigando a participação coletiva, criando espaços de transformação na escola. Esses momentos ocorreram, por exemplo, no “Setembro Amarelo”, quando estudantes foram às salas de aula falar aos colegas sobre o tema do suicídio, e quando discutiram e mostraram, por meio das cenas improvisadas e jogos teatrais, suas emoções e sentimentos. Não é tarefa fácil ao educador artístico realizar, durante a prática em sala de aula, a condução desses valores com os alunos. Isso exige uma mediação artística, baseada em tolerância, paciência e resiliência, pois são concepções que dependem de vários outros fatores, relacionados ao contexto social, cultural, político e familiar.

Tendo em vista os aspectos apresentados, o(a) professor(a) de Artes Cênicas necessita conhecer a realidade tanto da comunidade escolar em que trabalha como as realidades que circundam os estudantes. Com isso, consegue planejar suas intervenções e estratégias pedagógicas direcionadas para a autonomia e emancipação e utilizar o Drama, os jogos teatrais e as interdisciplinaridades artísticas como recursos neste processo de formação teatral.

Assim sendo, perceber-se uma professora-personagem, uma mediadora docente, uma educadora artística, para aquisição na prática dos saberes cênicos, é reconhecer que somente brotarão novas estratégias pedagógicas teatrais quando docentes se apropriarem – mesmo diante dos obstáculos e percalços profissionais – de suas capacidades criativas. É fundamental que os docentes reconheçam a necessidade de seu comprometimento afetivo, sem perder o rigor com sua prática educativa, sem deixarem a alegria ao se fazerem professores, e serem provocadores (as) e ousados (as) em fazer das Artes Cênicas uma incrível experiência estética.

## REFERÊNCIAS

- AITKEN, Viv. Dorothy Heathcote awarded MBE. **Mantle of the Expert**. Disponível em: <https://mantleoftheexpert.co.nz/dorothy-heathcote-awarded-mbe/>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa).
- BARBOSA, Ana Amália. **Interdisciplinaridades**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BENEVIDES, Dirce Helena. Ações teatrais para além dos muros da escola: processo ou produto. In: TELLES, Narciso (Org). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2013.
- BIÃO, Armindo. A vida ainda breve da etnocenologia: uma nova perspectiva transdisciplinar para as artes do espetáculo. **Cátedra de Artes**, n. 10, p. 106-123, 2011. Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponível em: <http://catedradeartes.uc.cl/pdf/catedra%2010/la%20aun%20breve%20vida%20de%20la%20esnoescenologia.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 44, p. 1-24, 23 nov.2018.
- BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/2005**. 04/10/2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cnc/arquivos/pdf/pceb.22/pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** Brasília: SEF; MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEF; MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo. **Artes em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Dinâmicas de Educação para a Paz. **Revista Adolescer**, Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN). Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.6.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEMO, Pedro. **Professor mediador. Ensaio 86**, set. 2016. [Blog Internet]. Disponível em <http://valdeiaraujo.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Org. de Jo Ann Boydston. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Portaria nº 395 de 14 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional. **Diário Oficial do Distrito Federal**, n. 238, 17 dez. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental – Anos Iniciais - Anos Finais**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria. **IV Fórum de Orientadores Educacionais: relações interpessoais**. Apostila em CD. 2014.

FERREIRA, Taís; FALVEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012. (Educação Arte).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Ed. original: 1996).

GUÉNOUM, Denis. **O teatro é necessário?** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Revista Educação**, Santa Maria-RS, v. 39, n. 3, p. 515-528, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13816>. Acesso em: 23 nov. 2019.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INFOPÉDIA. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Porto. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fraude>. Acesso em: 08 dez. 2018.

KAPLAN, Abraham. Introdução. *In*: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 10.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2012, p. 1-21. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php.curriculum/article/view/9048>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, ago. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 dez. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes professor mediador. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/professor-mediador/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVELLY, M.C. **Jogos teatrais para grupos e sala de aula**. Trad. de Fabiano A. de Oliveira. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1994. (Coleção Agerê).

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Trad. de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1999.

O'NEILL, Cecily. **Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings**. New York: Routledge, 2015.

OLIVEIRA, Marlene Gonçalves; PONTES, Leticia. **Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar – um relato de experiência**. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5889\\_3479.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5889_3479.pdf). Acesso em: 03 jun. 2019.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2009.

RICHTER, Mendes Ivone. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: Ana Mae Barbosa (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Setembro Amarelo. **Revista Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilestudo.uol.com.br/saude/setembro-amarelo.htm>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SORDI, José Osvaldo de. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 3. ed. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TEIXEIRA, Hélio. **O que é transdisciplinaridade**. 2015 [Blog internet]. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-transdisciplinaridade/>. Acesso em: 07 ago. 2019.

TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. v. II. Campinas: Papyrus, 2013.

TOURINHO, Irene. **Transformações no ensino da Arte**: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VELOSO, Jorge das Graças. Saberes e fazeres: significações e re-significações acadêmicas no universo do conhecimento comum. *In*: **Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. 2007. Disponível em:  
<http://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Dramaturgia/Saberes%20e%20Fazeres%20significacoes%20e%20re>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (Coleção Educação e Arte. v. 13).

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Ed. original: 1995).

## APÊNDICE 1 – FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN

### ➤ **Sentindo o eu com o eu (O fichário de Viola Spolin, 2006 - ficha A2)**

**Foco** – Sentir a parte com a parte do corpo

**Descrição** – Os jogadores permanecem silenciosamente sentados em um espaço determinado, sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução.

**Instrução** – Sinta os pés nas meias! Sinta as meias nos pés! Sinta os pés nos sapatos! Sinta os sapatos nos pés! Sinta as meias nas pernas! Sinta as pernas nas meias! Sinta a calça ou saia nas pernas! Sinta as pernas nas calças! Sinta a roupa de baixo perto do seu corpo! Sinta o corpo perto da roupa de baixo! Sinta a blusa ou camisa com seu peito e sinta o seu peito dentro da blusa ou camisa! Sinta o anel no dedo! Sinta o dedo no anel! Sinta o cabelo na cabeça e as sobrancelhas na testa! Sinta a língua na boca! Sinta as orelhas! Vá para dentro e tente sentir o que está dentro da cabeça com a cabeça! Sinta o espaço à sua volta! Agora deixe que o espaço sinta você!

**Áreas de experiência** – Percepção corporal, caminhada no espaço, tocar – ser tocado, aquecimento silencioso, jogo sensorial, movimento físico e expressão, tempo presente/aqui, agora.

### ➤ **(Aquecimento básico - O fichário de Viola Spolin - ficha B1)**

**Foco** – Em estender a visão

**Descrição** – os jogadores permanecem sentados em silêncio nas carteiras, em não movimento, abertos para receber a instrução.

**Instrução** – Percebem você mesmos sentados em suas carteiras! Percebem o espaço à sua volta! Agora deixem que o espaço perceba vocês! Permaneçam sentados em não-movimento! Balancem suas cabeças! Deixem que o peso da cabeça execute o movimento! Não o corpo! Deixem os ombros à vontade! Você fica de fora! Deixem que sua cabeça se movimente em círculo! Agora deixem que suas cabeças rolem para a esquerda e movimentem seus olhos tão longe para a esquerda quanto possível! Enviem seu olhar ainda mais para a esquerda! Agora para a direita! Façam com que seus olhos se movimentem o mais longe possível para a direita! A cabeça para frente sobre o peito! Movimentem os olhos para baixo rolando a cabeça sobre o peito! Agora deixem os olhos acompanharem tão longe para trás quanto possível! Enviem o olhar ainda mais para trás! (Repita cada uma das citações duas ou três vezes).

**Áreas de experiência** – Aquecimento silencioso, revigoramento, joga de olhar-ver, jogo sensorial.

➤ **Caminhada no espaço (O fichário de Viola Spolin – ficha C3)**

**Foco** – Sustentar a si mesmo ou deixar que a substância do espaço o sustente, de acordo com a instrução.

**Descrição** – Os jogadores caminham pela sala e sustentam a si mesmos ou permitem que o espaço os sustente, de acordo com a instrução.

**Instrução** – Você atravessa o espaço e deixa que o espaço atravesse você! Enquanto caminha, entre dentro de seu corpo e sinta as tensões! Sinta seus ombros! Sinta a coluna de cima para baixo! Sinta o seu interior a partir do interior! Observe! Anote! Você é seu único suporte! Você sustenta o seu rosto! Seus dedos dos pés! Seu esqueleto todo! Se você não se sustentasse, você se despedaçaria em mil partes! Agora mude! Caminhe pelo espaço e deixe que o espaço o sustente! O seu corpo entenderá! Perceba o que seu corpo está sentindo! Coloque espaço onde então seus olhos! Deixe que o espaço sustente seu rosto! Seus ombros! Agora mude! Agora é você quem se sustenta novamente! (Altere entre ser o suporte de si mesmo e deixar que o espaço o sustente até que todos os jogadores tenham experimentado a diferença).

**Áreas de experiência** – Caminhada no espaço, tocar – ser tocado, aquecimentos silenciosos, jogo sensorial, movimento físico e expressão, tempo presente/aqui, agora.

➤ **Dinâmica: Como estou me sentindo (IV Fórum de Orientadores Educacionais – Relações interpessoais 2014 – apostila em CD – Regional de Ensino de Santa Maria)**

**Objetivo:** Mostrar-se aos demais membros do grupo.

**Material:** Uma folha, lápis de cor, canetinhas ou giz de cera e caneta/ lápis.

- 1- Todos deverão se posicionar em círculo. Cada um receberá uma folha em branco, lápis ou caneta, borracha, giz de cera ou lápis de cor.
- 2- Cada um desenhará um boneco que lhe represente no momento.
- 3- Na boca do boneco, desenhe um balão e, dentro dele, coloque algo que hoje gostaria de dizer ao grupo, como está se sentindo no momento e o porquê.
- 4- Acima da cabeça do boneco, desenhe um balão e escreva quais são as suas

expectativas quanto à escola e quanto ao seu filho. Pode incluir um sonho que você tem para a sua vida.

5- Nas mãos do boneco desenhe duas qualidades suas que gostaria de oferecer ao grupo como sinal de disponibilidade.

6- Embaixo dos pés do boneco desenhe um ou mais defeitos que você sente que ainda precisa vencer na sua vida, que precisa esmagar sob os seus pés.

7- No lugar do coração do boneco, escreva o sentimento que você acha que mais lhe caracteriza.

8- Após terminar, todos mostrarão, um a um, seus respectivos bonecos, explicando as palavras colocadas nele.

### ➤ **Ler a mensagem: Nosso verdadeiro valor**

Nosso verdadeiro valor

Um famoso palestrante começa um seminário segurando uma nota de R\$100,00 (cem reais). Em uma sala, com 200 pessoas, ele perguntou: – Quem quer esta nota de cem reais?

– Mãos começaram a se erguer.

Ele disse: – Eu darei esta nota a um de vocês, mas primeiro, deixem-me fazer isso! – então ele amassou a nota e perguntou outra vez:

– Quem ainda quer esta nota? – as mãos continuaram erguidas. – Bom, e se eu fizer isto? – e ele deixou a nota cair no chão e começou a pisá-la e esfregá-la. Depois pegou a nota, agora imunda e amassada, e perguntou:

– E agora? Quem ainda quer esta nota? – as mãos continuaram erguidas.

Todos devem aprender esta lição.

Não importa o que eu faça com o dinheiro, vocês ainda irão querer esta cédula, porque ela não perde o valor, ela ainda valerá cem reais. Essa situação se dá conosco. Muitas vezes, em nossas vidas, somos amassados, pisoteados e ficamos sujos, por decisões que tomamos ou pelas circunstâncias que vem em nossos caminhos. E ficamos nos sentindo desvalorizados e sem importância. Porém, creiam, não importa o que aconteceu ou acontecerá, jamais perderemos nosso valor.

O preço de nossas vidas não se mede pelo que temos, fazemos ou sabemos, mas pelo que somos! Somos especiais!

Você é especial! Jamais se esqueça disso!

➤ **Atravessando - atividades curtas de Pantomima (NOVELLY, 1994, p. 50-51)**

**Encenação** – Divida os atores em grupos de quatro a cinco pessoas. Dê a cada grupo, preferencialmente escrita em uma ficha, uma situação em que as pessoas estejam “atravessando” certo cenário. Cada grupo tem poucos minutos para planejar a ação. Os membros do grupo podem anunciar de antemão a situação com um título, ou a plateia pode adivinhar após os atores terem completado suas cenas. Não se esqueça de recolher as fichas!

Situações sugeridas: Faça de conta que você está atravessando...

Preparação prévia: escreva as situações em fichas.

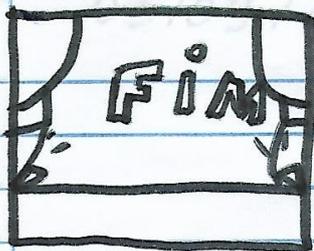
- Uma vegetação rasteira.
- Um beco escuro e perigoso.
- Uma rua larga em uma noite chuvosa e com vento.
- Um deserto escaldante, procurando por água.
- Uma floresta de plantas devoradoras de gente.
- Um espaço sideral, sem peso.
- Uma rua de asfalto grudento.
- Uma rua cheia de vidros quebrados.
- Uma grande tigela cheia de creme batido.
- Do lado de fora, frio, para o interior, quente.
- Um caminho sobre a água.

## APÊNDICE 2 – TEXTOS UTILIZADOS NAS VIVÊNCIAS SOBRE O “SETEMBRO AMARELO”

<p>Valorizando a sua Vida</p> <p>Por <i>Silvia Malamud</i></p>	<p>A Importância da Vida</p> <p><i>Graciele Gessner</i></p>
<p>Há quem diga que a vida não vale a pena ser vivida, há quem diga também que tudo o que passamos aqui não passa de pura ilusão.</p> <p>Não adianta reclamar dizendo que não se pediu para nascer, pois todos os que estão aqui, na certa não estão por acaso. A vida não é um acidente de percurso. A vida é uma opção.</p> <p>Todos os que aqui estão, de uma maneira ou de outra, buscam se experimentar no melhor que estão podendo. Desistir nunca foi e nem nunca será solução para nada. Lamentar-se menos ainda. Atendem que a força gerada no lamentar-se também pode ser observada como um meio de vida.</p> <p>O mais importante de se perceber é que todos estes mecanismos são fatores preponderantes numa busca de se obter prazer na vida, mesmo que seja de um modo distorcido, como pelo sofrimento.</p> <p>Existem pessoas que só encontram a sensação do “eu existo” através do automartírio. Numa crença cega de que o prazer genuíno e a bem aventurança só serão passíveis de ocorrer no pós-morte... Será? O problema é que até hoje ninguém veio de lá confirmar esta crença.</p> <p>Viver bem e feliz começa aqui, posto que a única certeza que temos está no nosso agora e isso é tudo. Lembre-se de que você é o ponto central de sua existência e mostre a si mesmo que você é um ser em expansão, sem limites. Mostre a si mesmo que você é constituído da mais pura arte e que neste momento você é a síntese de seu próprio sistema criativo que é dinâmico por excelência.</p> <p>Somos arte em movimento, esta é a nossa principal característica, por isso a constante necessidade de autoexpressão.</p> <p>Ao caminharmos dentro deste enfoque existencial, em nossas sínteses de momento, sempre estaremos integrando o novo no antigo, fazendo uma releitura de cada momento experienciado. A nossa existência é uma aventura que deve ser levada a sério, porem de modo criativo, prazeroso e extremamente leve.</p> <p>Atente para situações penosas que você pode estar se autoimpondo. Observe a qualidade de vida que tem e lembre-se sempre de que você é o protagonista de todas as suas histórias e que estas não obrigatoriamente devem ser um drama. Você pode mudar o seu cenário.</p>	<p>Tudo nesta vida tem um lado positivo e precisamos apenas aproveitar com sabedoria, antes que seja tarde demais.</p> <p>A grande sabedoria da vida está na maneira que conduzimos a nossa história. Muitos por medo de tentar, de arriscar viram prisioneiros. Muitas vezes aprisionados por uma situação que aos poucos consome a essência de viver.</p> <p>Quantos por causa dos pré-julgamentos da sociedade já não deixaram de ser felizes? Quantos já não desejaram uma vida diferente? Quantos por medo da solidão desistiram de jogar tudo pro alto? Quantos tiveram a vontade de virar o jogo e na hora o sentimento de pena/inferioridade se manifestou? Quantos vivem relacionamentos só de aparências? Quantos nesta vida são infelizes porque não tentaram ou não se arriscaram?</p> <p>Quantas circunstâncias que poderiam ser evitadas, mas ao contrário, vamos empurrando o caos da vida. Situações que nos amortecem em dose de elefante.</p> <p>Deixamos de viver por causa dos outros; deixamos de ser felizes pelo que vão pensar ou falar. Deixamos de viver emoções para morrer trancafiado no que a sociedade edita como correto.</p> <p>Acho que todos nós esquecemos do essencial, Deus nos deu a vida para que possamos viver com liberdade, jamais prisioneiros. Deus nos desejou, nos desenhou e nos criou. Por este motivo devemos valorizar e agradecer a importância da vida. Devemos viver com veemência!</p> <p>A importância de ter uma vida harmoniosa está nas escolhas que fazemos. Tudo isso é tão simples, com a arte de nos amar, ter o amor-próprio. Deseja ser amado, ame-se! Deseja uma vida diferente, faça a diferença, quebre os paradigmas e viva a vida plenamente.</p> <p>Então, lembre-se, você possui a vida que cultiva. Se não deseja o que possui, jogue tudo pro alto e recomece. Recomeçar é sempre o melhor! Recomece quantas vezes for necessário. Recomeçar é mostrar que estamos vivos. Dê valor a vida, ela é única e sem volta.</p>

**APÊNDICE 3 - DIÁRIO DE BORDO - ALUNA DO 6º B DE 2019 PARTICIPANTE  
DESTA PESQUISA**



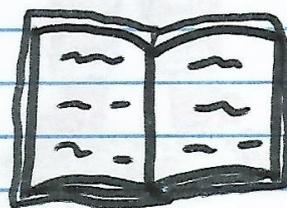


DIÁRIO

DE

BORDO

RO RÔ



Centro de Ensino fundamental  
Santos Dumont.

Nome:

Serie / turma: 6<sup>a</sup> "B"

Professora: Rosângela

Eu tenho: 12 anos

03/09/99

Aprender,  
de uma for-  
ma que não  
se' eu enten-  
da mais os  
outros tam-  
bem

Policial  


Hoje tá  
sendo um dia  
muito legal (B  
meira aula de  
teatro) um dia  
bem divertido  
estou aprenden-  
do muitas  
coisas.

Sou esfor-  
cada de  
tudo de mim  
para apren-  
der.

Ja' passei por  
muitas coisas  
que não me  
dixava ser  
feliz mais

consegui  
superar  
gracas a  
força que  
eu' possuo



muitas  
vezes sou  
chata com  
pessoas

que não  
acita o  
jeito que  
eu sou

eu que  
não  
acita o  
meu jeito  
de ser

10/09/19.

## Setembro Amarelo

Nesses dias de teatro es-  
tão aprendendo coisas  
novas que posso levar  
elas pra resto da vida.

\* Setembro Amarelo

Setembro Amarelo é o mês  
de prevenção ao suicídio.

Muitas pessoas sofrem com  
isso e tentam evitar o lo-  
tante possível.

Hoje na aula de tea-  
tro aprendemos como  
é importante acolher  
essas pessoas que sofrem,  
foi muito legal apren-  
der coisas novas e fa-  
zer certas cenas como  
a de hoje, que fizemos  
a cena congelada!!!

Foi um dia incrível.

01/10/19

Quem sou eu?

Sou uma menina otimista gosto de acreditar que tudo na vida tem uma solução mesmo não sendo assim sempre. Tenho uma família unida e colhedora que já superou e que ainda tá superando muitas coisas na vida. Moro mais minha mãe, meu pai, meu irmão e minha ligavô como uma família inseparável que sempre ajudamos a próxima, sendo ele uma pessoa necessitada.

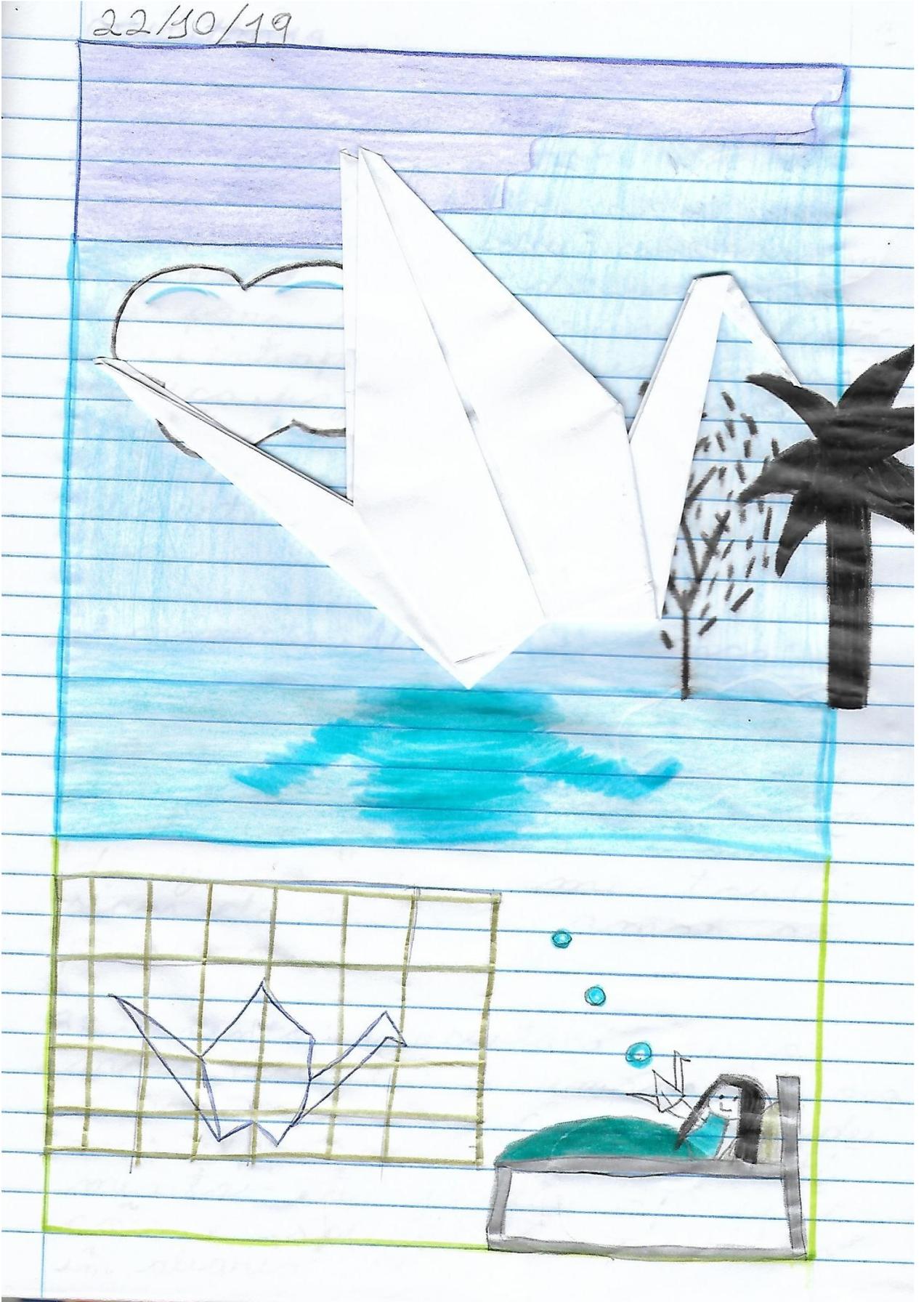


## Atividades de setembro Amarelo !!!

Essas aulas foram umas das mais satisfatórias e legais aprendemos coisas novas e ao mesmo tempo uma das mais interessantes que podemos levar para sempre, foi uma sensação nova uma certa alegria de poder levar ou até mesmo mostrar as outras pessoas a importância da vida e feito de viver e sentir sensações boas.



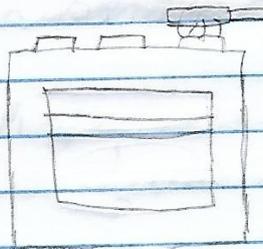
22/30/19

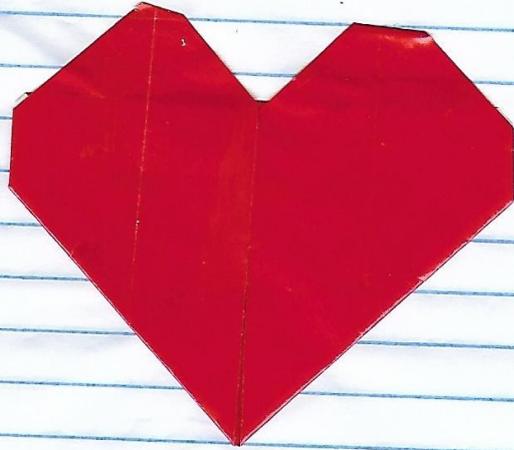


12/11/19

Hoje fizemos varias coisas diverti-  
das como: caminhada, o jogo do  
espelho, e imitamos eletrodomesticos,  
mais um dia cheio de inspiração e  
aprendizagem. Ter aula de teatro  
me ajuda a esquecer das coisas  
ruins e a ter um momento só  
pra mim, colocar a cabeça no  
lugar e aproveitar a alegria que  
é compartilhada ali.

Ter aulas com a professora  
Rosângela está sendo algo inespi-  
cável algo inovável ela está pas-  
sando sensações certas experiências  
que nunca vi antes.





No começo de tudo foi uma experiência nova eu nem fazia ideia que minha turma seria escolhida pra poder ter aulas de teatro com a professora Rosângela algo novo sensações novas essa experiência vou levar para o resto da minha vida com sensações e novas histórias.

Mais hoje estou aqui compartilhando tudo de bom.

**APÊNDICE 4 - IMAGENS DA IDA À APRESENTAÇÃO NO CEM 417- SANTA MARIA-DF**



**APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE,  
TERMO PARA MENOR DE IDADE, AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, com o tema “O professor/personagem em estratégias pedagógicas na construção de saberes cênicos no Ensino Fundamental”, está sendo desenvolvida pela professora Rosângela Moraes Batista de Sousa da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, do Curso de Mestrado Profissional em Artes Cênicas – PROF-ARTES, da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação do Prof. Dr. Jonas Lima Sales.

O objetivo do estudo é refletir e investigar as estratégias educacionais nas aprendizagens das artes cênicas em sala de aula mediadas pelo professor que, através de ações teatralizadas, com olhar estético e diferenciando, conduz sua prática docente no intuito de ensinar seus alunos na aquisição de conhecimentos significativos na disciplina de Arte.

Solicitamos a sua colaboração autorizando que esta pesquisadora realize esta pesquisa durante o ano de 2019 e 2020 na Instituição Pública de Ensino Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria (SEEDF), com oficinas teatrais no horário escolar dos alunos do 6º ano, uma vez por semana, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de arte e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que esta pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) Senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir deste, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os (as) pesquisadores (as) estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Rosângela Moraes Batista de Sousa, ID -467249 COMAER – Telefone: 9997-66152 - e-mail: rosangela\_.sousa@brturbo.com.br

**APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE,  
TERMO PARA MENOR DE IDADE, AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROF-ARTES**

**MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE  
(6 anos acima)  
BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, com o tema “O professor/personagem em estratégias pedagógicas na construção de saberes cênicos no Ensino Fundamental”, está sendo desenvolvida pela professora Rosângela Moraes Batista de Sousa da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, do Curso de Mestrado Profissional em Artes Cênicas – PROF-ARTES, da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação do Prof. Dr. Jonas Lima Sales.

O objetivo do estudo é refletir e investigar as estratégias educacionais nas aprendizagens das Artes Cênicas em sala de aula mediadas pelo professor que, através de ações teatralizadas, com olhar estético e diferenciando, conduz sua prática docente no intuito de ensinar seus alunos na aquisição de conhecimentos significativos na disciplina de Arte.

Solicitamos a sua colaboração autorizando que esta pesquisadora realize esta pesquisa durante o ano de 2019 e 2020 na Instituição Pública de Ensino Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria (SEEDF), com oficinas teatrais no horário escolar dos alunos do 6º ano, uma vez por semana, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de arte e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que esta pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) Senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir deste, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os (as) pesquisadores (as) estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo que meu filho participe da pesquisa, que tem o objetivo de investigar as estratégias educacionais utilizadas pelo professor/personagem, para o ensino das Artes Cênicas. Entendi e posso dizer “sim” e participar, mas estou ciente de que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável (do menor participante)

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Rosângela Moraes Batista de Sousa, ID -467249 COMAER – Telefone: 99976-6152. E-mail: rosangela\_.souza@brturbo.com.br

## APÊNDICE 6 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 35/2019- EAPE

Brasília, 15 de abril de 2019.

PARA: CRE Santa Maria

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora ROSÂNGELA MORAIS BATISTA DE SOUSA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Mestrado Profissional – da Universidade de Brasília, a realizar pesquisa de campo nesta regional.

A pesquisa intitulada “O DRAMA E A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DOS SABERES CÊNICOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” tem como objetivo refletir e investigar as estratégias educacionais para as aprendizagens das artes cênicas em sala de aula mediadas pelo professor que através de ações teatralizadas, com olhar estético e diferenciando, conduz sua prática docente no intuito de ensinar seus alunos na aquisição de conhecimentos significativos na matéria de arte. Desse modo, o estudo pretende analisar, à luz da experiência vivenciada no ambiente escolar, como o drama e uma efetiva mediação artística docente contribuem para aprendizagem das linguagens cênicas pelos estudantes.

O processo metodológico adotado é da pesquisa-ação de René Barbier e Edgar Amorim, sendo que dentre as ações de pesquisa estão incluídas observação participante, confecção de diário de bordo e diário de intinerância, técnicas do *Teacher in role* de Dorothy Heathcote, jogos globais de expressão de Olga Reverbel e experimentações cênicas com utilização de elementos artísticos plurais.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e aos alunos se dará por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa maiores de idade e assinatura do **Termo de Assentimento** das crianças/adolescentes menores de idade e seus respectivos responsáveis, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,

**Simão de Miranda**

Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE

Simão de Miranda  
TEL. 61.362-3 - Diretor  
SED/EAPE/DIDEP  
CDDF Nº 28 + 310/19