



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LETICIA FERREIRA LEONE

**FEITURAS TEATRAIS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NOS  
ANOS INICIAIS**

AMARGOSA-BA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETICIA FERREIRA LEONE

**FEITURAS TEATRAIS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NOS  
ANOS INICIAIS**

Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

**Orientador(a):** Prof.º Dr. º Fernando Henrique Tisque dos Santos

AMARGOSA-BA

2023

**LETÍCIA FERREIRA LEONE**

**FEITURAS TEATRAIS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NOS ANOS INICIAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em 12 /12 /2023

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS**  
Data: 14/12/2023 15:47:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fernando Henrique Tisque dos Santos (Orientador)**

Doutor em Educação – USP  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Costa Macedo**

Doutora em Psicologia – USP  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Documento assinado digitalmente  
 **GILSELIA MACEDO CARDOSO FREITAS**  
Data: 22/12/2023 08:46:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilsélia Cardoso Freitas**

Doutora Universidade Udel Mar – Chile  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos amigos que me incentivaram e colaboraram com a construção da pessoa que sou hoje. Aos que junto comigo escalaram os mais altos degraus para alcançar este objetivo: a formação! A alguns, chamo de Esperança, pois me incentivaram a jamais deixar de lutar; a outros chamo de Escola, pois me ensinaram as mais lindas e construtivas lições ao decorrer desses anos.

Sou grata à minha mãe por ver em mim potencial, capacidade e talento e, ainda mais, por me fazer acreditar nisto. Obrigada por nunca desistir de mim!

Agradeço aos meus professores por serem os exemplos mais lindos de como lecionar com amor e bondade, em especial a Edmila Oliveira e Andreia Barbosa, que para mim serão sempre inspiração!

Agradeço a Gilsélia Freitas e Alice Macedo por fazerem parte da banca examinadora, pela disponibilidade, contribuições e carinho. Ter vocês como avaliadoras é um sonho realizado!

Agradeço ao meu orientador Fernando, por ser sempre tão solícito, paciente, amigo e acolhedor. Sem as suas orientações impecáveis, nada disso seria possível.

Agradeço ao Centro de Formação de Professores pelas suas políticas de inclusão, por me dar subsídios para conseguir concluir este curso. Por me receber uma menina de 18 anos e me conceber uma mulher, mãe e professora.

Agradeço a mim mesma por não ter desistido, por não ter pulado, mesmo quando todas as janelas convidavam à viagem...

*Gastei uma hora pensando em um verso que  
a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieta, vivo.  
Ele está cá dentro e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.*

***Carlos Drummond de Andrade.***

LEONE, Leticia Ferreira. **FEITURAS TEATRAIS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NOS ANOS INICIAIS**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa, 2023.

## **RESUMO**

O presente trabalho intitulado “Feituras teatrais e aprendizagens significativas nos anos iniciais” é um estudo bibliográfico que buscou investigar se os professores dos anos iniciais do ensino fundamental I utilizam o teatro e, se sim, quais os referenciais utilizados por eles e as aprendizagens decorrentes de suas práticas. Para alcançar os resultados, foi descrito como objetivo geral: Investigar os trabalhos existentes que apresentam alguma experiência com o teatro nos anos iniciais do ensino fundamental I; bem como alguns objetivos específicos: I - Fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema; II - Analisar quais os referenciais foram utilizados nos trabalhos selecionados; III - Fomentar discussões acerca dos estudos sobre teatro na formação docente; IV - Analisar as aprendizagens nas experiências apresentadas. Para tal, foi feita uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Scielo, onde foram encontrados 11 trabalhos. Destes, apenas dois foram levados para análise, pois tratam das experiências realizadas em sala de aula. Os demais compuseram a discussão sobre teatro, educação e formação de professores. Os resultados demonstram que os professores utilizam o teatro nos anos iniciais e que estas experiências proporcionaram aprendizagens significativas para os estudantes; como também ressalta a importância de se atentar para alguns limites que se sobressaem quando se trata de teatro na escola, como por exemplo, a ausência de formação adequada para professores que utilizaram o teatro na sala de aula e a falta de apoio dos currículos e documentos normativos para inserir o teatro no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Teatro; Ensino fundamental I; Formação docente; Arte.

LEONE, Leticia Ferreira. **THEATER PERFORMANCES AND SIGNIFICANTS LEARNING IN THE EARLY YEARS.** Monograph (Graduation in Pedagogy) - Federal University of Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa, 2023.

### **ABSTRACT**

The present work entitled “Theatrical performances and significant learning in the initial years” is a bibliographic study that sought to investigate whether teachers in the initial years of elementary school I use theater and, if so, what references they use and the learning resulting from their practices. To achieve the results, the general objective was described as: Investigating existing works that present some experience with theater in the early years of elementary school I; as well as some specific objectives: I - Carry out a bibliographical survey on the topic II - Analyze which references were used in the selected works III - Foster discussions about studies on theater in teacher training, IV - Analyze learning from the experiences presented. To this end, a search was carried out in the CAPES Theses and Dissertations Bank and in Scielo, where 11 works were found. Of these, only two were taken for analysis, as they deal with experiences carried out in the classroom. The others participated in the discussion on theater, education and teacher training. The results demonstrate that teachers use theater in the initial years and that these experiences provided significant learning for students; but also highlights the importance of paying attention to some limits that stand out when it comes to theater at school, such as, for example, the lack of adequate training for teachers who used theater in the classroom and the lack of support from curricula and documents regulations to insert theater into the school environment.

**Keywords:** Theater; Elementary School; Teacher training; Art.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Trabalhos que compuseram a discussão sobre teatro, educação e formação de professores.....	16
Quadro 2- Trabalhos que serão analisados.....	17, 49

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Capítulo I - ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>19</b>
1.1. Arte na educação: uma luta pela subsistência .....	19
1.2. O teatro e seu potencial político e pedagógico .....	25
1.3. Arte, teatro e formação de professores: algumas incumbências do professor de teatro.....	30
<b>2. Capítulo II - ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS</b> .....	<b>38</b>
<b>3. Capítulo III - EXPERIÊNCIAS COM TEATRO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: A CENA NA PRÁTICA</b> .....	<b>50</b>
3.1. Teatro de fantoches .....	51
3.2. “Feituras teatrais” : teatro de objeto, de sombras e com música. ....	53
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>68</b>

## INTRODUÇÃO

A presente monografia intitulada: “Feituras teatrais e aprendizagens significativas nos anos iniciais”, trata-se de um estudo bibliográfico. Este trabalho ressalta a importância da Arte na educação, e como, infelizmente, no cotidiano escolar ainda percebe-se um afastamento desta no currículo. Enfatiza a importância de formação específica sobre teatro para professores que irão atuar no ensino fundamental, visto que é somente a partir desse embasamento teórico que este educador se torna capaz de atribuir discussões profícuas sobre teatro na escola.

Tendo o teatro como centro da discussão, pressupõe que este, por ser político e altamente emancipatório pode ser uma potência para criar rotas de fuga contra as diversas formas de opressões que existem na sociedade e que tendem a ser validadas até mesmo pela escola. Assim, ressalta a importância de uma educação baseada nos princípios artísticos desde a infância. Visto que o processo educativo é contínuo e pode causar reverberações por toda vida, acredita na criança como um ponto de partida para iniciar o processo de desmecanização dos corpos.

Mormente, o esforço para manter um ensino cujo propósito está na maioria das vezes centrado em tradicionalismo e criação de mão de obra para o mercado não é uma coisa do acaso e não deve ser tomado como tal. Portanto, existem muitas barreiras para construir uma educação emancipadora que forme sujeitos conscientes de sua cidadania e que sejam ativos socialmente. Então, pensando na potência do teatro enquanto ferramenta para lutar contra essas tiranias, este trabalho de conclusão busca elucidar alguns limites e avanços desta área de pesquisa, apresentando algumas experiências teatrais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, o documento de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia a forma como a arte deve ser utilizada nas escolas é um exemplo dessas barreiras que surgem para dificultar que a arte e o teatro sejam validados enquanto caminho metodológico que garante resultados proficientes para a educação, haja vista que a BNCC apresenta algumas fragilidades. As últimas alterações do documento gerou muitas críticas pelos estudiosos da área pois as mudanças acabaram contribuindo para o processo de fragilização do ensino de arte na educação básica, gerando uma banalização da seriedade do tema.

Segundo a base, assim ficaram as definições de arte enquanto componente curricular e de teatro enquanto subcomponente, respectivamente:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p. 192)

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (BRASIL, 2017, p. 196).

Superficialmente a citação não apresenta problemas gritantes, de maneira geral todo o documento não demonstra, entretanto é para isto que é importante uma educação crítica, para aprender a ler as entrelinhas e reconhecer as pequenas ações que são feitas para causar grandes impactos a longo prazo: uma mudança de palavra que reduz a importância do sentido, uma redução do teto enquanto campo de conhecimento para apenas subcomponente de arte, e por aí vai. Pereira e Loponte (2019) fizeram algumas críticas a respeito das alterações na BNCC e reiteram que os esboços das primeira e segunda versão da Base feitos pelos especialistas não contavam com esse tipo de mudança e até mesmo eles (responsáveis por representar a área do teatro na consulta pública) foram surpreendidos com as alterações. Tal fenômeno só enfatiza a importância de atentar para os prejuízos que as mudanças causarão para o ensino de arte.

Mediante o exposto, pensando nessas barreiras que se erguem para afastar o teatro da educação básica fica ao educador que se compromete com uma perspectiva de educação para a transformação a responsabilidade de lutar para driblar essas intercorrências. Sobre essa responsabilidade, Baktin (2011) aponta para a necessidade de um educador que lute pela não esterilidade da arte, ou seja, que atue na perspectiva de uma arte viva, que perpassa pela

dimensão ética, estética e política, assumindo a responsabilidade por uma educação transformadora.

Assim, seja por falta de apoio dos documentos que regem os currículos ou por falta de formação adequada sobre o assunto na graduação dos professores, o teatro tende a não ser tão utilizado no cotidiano escolar, ou pelo menos não com a maestria que deveria. Por isso, engendrar discussões que o tomem como princípio para fortalecimento de uma educação que valorize as emoções, a criatividade e a formação política do sujeito, é imprescindível.

Sob essa ótica, alguns questionamentos surgem naturalmente, a exemplo disto: como o teatro pode contribuir para uma educação emancipadora com crianças do ensino fundamental? Os pedagogos possuem repertório teórico advindo de sua formação para desenvolverem em sala de aula atividades que envolvam o teatro? quais as incumbências dos professores que enveredam por estas metodologias? a que passo o currículo contribui para a perpetuação das artes em sala de aula? Algumas destas questões serão respondidas durante o trilhar da pesquisa, outras abrirão espaço para mais questionamentos.

Nessa perspectiva, o interesse em iniciar um aprofundamento nos estudos nessa temática se deu a partir de algumas experiências vividas durante minha caminhada dentro e fora da universidade. Primeiro, quando criança acompanhava minha mãe na escola e numa dessas idas, presenciei uma peça teatral feita pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino na qual em sua maioria é composta por trabalhadores que por algum motivo não tiveram como cursar os estudos no tempo previsto como certo. Na atividade, os sujeitos representaram cenas da sua rotina de trabalho que eles gostariam que fossem diferentes. Assim, ficaram explícitas as relações de poder que maracavam esse cenário, surgindo diversos temas polêmicos como racismo, violação dos direitos trabalhistas e assédio. Claramente, a memória marcante hoje foi ressignificada com diversas associações que o “eu” criança não poderia fazer na época por falta de estudos sobre o assunto, entretanto, o teatro causa ressonâncias, seus impactos se mostraram duradouros e hoje compreendo que naquele momento, a arte foi potente para que os estudantes compreendessem os “erros” sociais que são normalizados diariamente. Acredito que isso causou impactos na vida dos presentes, assim como causou na minha que era penas coadjuvante na peça. O “eu” adulto passou a se perguntar quais abalos o teatro pode provocar no indivíduo ao ponto de uma simples peça poder causar mudanças em sua vida pessoal? A memória retorna ressignificada ao adentrar na universidade e construir repertório teórico que possibilita reconhecer

elementos que para mim enquanto criança passaram despercebidos. Senti que esse envolvimento com o teatro estava só no início.

Dando seguimento, recordo que as experiências que vivi com teatro ao longo do ensino básico foram interessantes, porém pouco exploradas. Hoje percebo que a falta de preparo das professoras de arte ocasionava em perda da qualidade da atividade. Algumas vezes em datas comemorativas ou eventos específicos era solicitada a preparação de peças, entretanto a falta de tempo para organizar, ensaiar e otimizar a apresentação dificultava que o processo se desse de forma mais profícua. O que me entristecia enquanto estudante, pois desde a primeira vez que presenciei o teatro (na experiência relatada anteriormente) sabia que este poderia ser um forte aliado para nossa formação.

Ja na graduação, as experiências que tive com teatro proporcionaram sensações que não poderiam ser descritas. Vigotski (1999) fala sobre o poder da arte em provocar catarse no ser humano e que esse acesso a si mesmo causa um despertar, uma transformação no indivíduo. Mesmo sem conhecer no momento os conceitos do autor, senti na pele as reverberações que o envolvimento com teatro causa em nossa visão de mundo e em nosso corpo.

Boal (1977) fala sobre a forma como nossos corpos estão a todo momento condicionados a repetir estímulos proporcionados pelas influências opressoras da sociedade e vê o teatro como facilitador da desmecanização dos corpos. Por esse motivo, pesquisas que engendram discussões de maneira assertiva sobre mecanismos de resistência a um modelo de ensino engessado, tendencioso e tradicional são altamente relevantes para a sociedade. Este trabalho caminha sob essa ótica.

Assim, no período de graduação tive a oportunidade de participar do projeto de extensão coordenado pelo professor Fernando Tisque, denominado: Vêm que tem teatro: leitura e emancipação! No projeto fazíamos leituras sobre o tema, dialogando sobre autores como Augusto Boal e Bertold Brecht, criadores de uma perspectiva de teatro que promove a dialogicidade entre palco e vida real, luta na cena e na vida, teatro naturalmente político e emancipador. Portanto, criávamos peças e discutíamos a importância de utilizar a linguagem teatral como ferramenta de luta social, e, além disto, a necessidade de levar esta luta para a formação de professores e conseqüentemente para a educação básica.

Dessa forma, enquanto discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, percebi a necessidade de dar ênfase nos estudos sobre a potência de metodologias com teatro em sala de aula, as suas contribuições para a educação e também sobre a importância dessa discussão na formação de pedagogos, pois fortalecer o campo da pesquisa nessa temática irá contribuir com outros trabalhos, bem como com material para futuros professores utilizarem como base para guiar sua prática.

Então, para dar início a investigação delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam o teatro? Se sim, quais os referenciais utilizados? Para alcançar os resultados foi descrito como objetivo geral: Investigar os trabalhos existentes que apresentam alguma experiência com o teatro nos anos iniciais do ensino fundamental; bem como alguns objetivos específicos: I- Fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema; II- Analisar quais os referenciais foram utilizados nos trabalhos selecionados; III- Fomentar discussões acerca dos estudos sobre teatro na formação docente; IV- Analisar as aprendizagens nas experiências apresentadas.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como percurso metodológico um estudo teórico para buscar trabalhos que já tenham analisado experiências com teatro na escola, seja com professores ou com alunos dos anos iniciais, tornando este estudo uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico.

A pesquisa qualitativa é aquela que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2011, p.21) deixando aberto o espaço para a subjetividade. Vale ressaltar que, para que a pesquisa qualitativa pudesse vigorar sendo validada como científica, primeiro precisou existir uma crise no Paradigma Moderno (XVI – XVIII) que regia as formas possíveis de se fazer ciência naquele período. Este conjunto de regras permaneceu por pelo menos 300 anos, e segundo Santos (2006), apesar de outrora ser de grande importância seu surgimento, visto que seu objetivo era ir contra as imposições da igreja e dos mitos, esse paradigma já não satisfazia as necessidades de uma sociedade que continuou em constante evolução, ocasionando assim uma crise por mudança.

Deste modo, houve a necessidade de uma organização que possibilitasse uma ciência que fosse mais humana, mais flexível, com menos interesse na dominação e no lucro, haja

vista que esse Paradigma valorizava apenas o concreto e incontestável por ser criado com base nas ciências exatas (SANTOS 2006). Essa crise abriu espaço para o surgimento do Paradigma Emergente.

Por isso, após muita luta, até dos próprios cientistas, surgiu o Paradigma Emergente, ou “Pensamento” Emergente, melhor dizendo dada a contraditoriedade, já que *paradigma* significa conjunto de regras impostas e o que o Pensamento Emergente reivindicava era justamente a flexibilização dessas regras engessadas e uma maior liberdade para o cientista. Então, esse Pensamento deu espaço para novas maneiras de fazer ciência, segundo Santos (2006) a partir daí houve uma ampliação nos temas de pesquisa e a subjetividade começou a ser valorizada.

Sendo assim, esse trabalho monográfico está em consonância com o Pensamento Emergente, haja vista que o objeto de pesquisa é ligado a subjetividade, assuntos de humanidades, envolve dados concretos e também interpretações, sendo então concomitantemente embasado nas características de uma pesquisa qualitativa. Sobre esse modelo de pesquisa Gunther (2006) afirma que:

[...] a maneira de chegar a tal compreensão é por meio de explicações ou compreensões das relações entre variáveis. Segundo, sem dúvida, pode-se conceber as múltiplas atividades que compõem o processo de pesquisa como um ato social de construção de conhecimento (GUNTHER, 2006, p. 202)

Então, para atender os anseios do problema de pesquisa e dos objetivos, foi feito um levantamento bibliográfico (teses, dissertações, artigos) para observar como essas experiências têm sido realizadas. Sobre a pesquisa bibliográfica, Prodanov e Freitas (2013) comentam:

Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS. 2013, pág 54)

Dessa forma, mantendo os critérios supracitados, para obter êxito neste estudo utilizou-se as plataformas scielo e também banco de teses e dissertações da CAPES. Neste, a

pesquisa foi realizada nos dias 14 e 15 de setembro de 2022 às 14:00 a partir da busca pelas palavras-chave Educação, Teatro e Anos iniciais; ademais, foi feito um recorte temporário de 2018 a 2022, (últimos cinco anos até o início da escrita) e foram selecionados como área de conhecimento e área de concentração “educação” e “educação brasileira”. Por fim, foram encontrados 64 trabalhos. O mesmo procedimento foi feito no Scielo no mesmo dia, horário e palavras-chave (exceto pelo recorte temporário, pois foi selecionada a opção “todos os anos”) aparecendo 18 trabalhos, sendo que apenas um artigo preenchia os critérios pré estabelecidos. Após seleção feita através da leitura de títulos e resumos, descartou-se os que não tinham relação com o objeto de estudo e foram selecionados 11 trabalhos no total. Estes serão expostos nos quadros a seguir, sendo que o quadro 1 representa os trabalhos que serão utilizados para compor bibliografia das discussões propostas sobre teatro e educação e o quadro 2 apresenta os trabalhos que serão analisados.

**Quadro 1:** elaborado pela autora

Título	Autor	Data de publicação	Onde foi publicado	Resumo
Estudos sobre o ensino do teatro na escola e a apropriação da teoria crítica.	José Marcio Nerone Leite	27-02-2018	UFG	A dissertação desenvolve uma pesquisa que objetiva investigar como o Ensino do Teatro na educação escolar vem sendo discutido nas dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas.
Tramas e dramas no teatro para bebês: entre significações e sentidos.	Maria Paula Vignola Zurawski	04-06-2018	USP	A tese investiga a pertinência e a relevância cultural de um teatro voltado especialmente para bebês.
Para além do trágico? Desafios para pensar a perspectiva histórico-cultural na base nacional comum curricular no campo do teatro no ensino fundamental.	Matheus Vinicius de Sousa Fernandes	31-05-2019	UFSC	A tese utilizou as contribuições de Vigotsky como referência central a fim de discutir arte teatral e linguagem artística na atuação da docência na educação básica. Nesse contexto, problematiza a criança do Ensino Fundamental I e o papel do docente em Arte no documento da BNCC.
“Eu seguro minha mão na sua”: teatro na educação e construção da identidade.	Talitha Cardoso Hansted	20-02-2020	UNICAMP	Pesquisa bibliográfica de Doutorado versa sobre a contribuição do teatro, em contextos educacionais, para a construção da identidade dos alunos. A investigação abrange também os impactos identitários, na vida adulta, do fazer teatral vivenciado durante a fase escolar.

Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro.	Aline Santana Martins	14-02-2020	UFSC	Tese com estudo teórico que investigou um sentido pedagógico para a vivência com o teatro na infância, em seu meio histórico e cultural escolar, usando Vigotsky como principal referência.
Do palco à sala de aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente.	Adriana Teles de Souza	11-12-2020	UFPR	A tese tem como objetivo compreender de que formas se estabelecem os processos do ato artístico e docente de artistas professores que atuam na educação básica e as produções de sentidos provenientes dessa fronteira que se coloca como ato estético.
A formação de professores para o Ensino do Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro: entre barreiras e apostas.	Elaine Cristina Rodrigues de Souza	26-03-2020	UFRJ	A tese tem por objetivo analisar as possibilidades de inserção do ensino de Teatro na rede pública municipal do Rio de Janeiro, tendo em vista a formação dos professores habilitados pelo Curso Normal (Magistério) e pelo Curso de Pedagogia.
Potência poética e política do teatro na educação: um estudo na escola educar-se.	Josiane Medianeira Soares	14-07-2021	UNISC	A dissertação aborda a relação entre artes e educação para refletir a presença do teatro na escola. O objetivo foi interrogar a presença desta dimensão da linguagem para pensar o sentido educacional do teatro no projeto pedagógico desta escola Educar-se..
Teatróloga: improvisação e teatro como possibilidades metodológicas na educação para a democracia.	Danilo Basili Forlini	04-02-2022	UNESP	A tese analisou o teatro como potência pedagógica para uma educação democrática com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando a metodologia de pesquisa-ação, tendo como base o Teatro do Oprimido, a Socionomia e a Improvisação Contemporânea.

**Quadro 2:** elaborado pela autora.

Orientação sobre o uso de vitamina A na saúde escolar: comparação de técnicas pedagógicas.	Walnéia Aparecida de Souza - Olinda Maria Gomes da Costa Vilas Boas	29-03-2004	Revista ciência e saúde coletiva	O artigo apresenta um trabalho investigativo onde foi feita uma comparação entre duas técnicas pedagógicas utilizadas para promoção do conhecimento: o teatro com fantoches e um texto literário, com a finalidade de ensinar as crianças do ensino
--	--	------------	----------------------------------	---

				fundamental a importância do consumo de alimentos ricos em vitamina A.
Arte, educação e resistência: feitura teatrais e composições imagéticas.	Thaís Thaianara Oliveira da Costa	24-03-2021	UNIR	A dissertação aborda pesquisa realizada com alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal, onde, na busca por fomentar outras formas de explorar o ambiente escolar, investigou-se o teatro como possibilidade metodológica.

Sumarizando, dividiu-se o trabalho da seguinte forma: esta introdução, que esclarece resumidamente as justificativas, o problema de pesquisa, objetivos (geral e específicos), principais autores estudados e a metodologia utilizada. O primeiro capítulo é uma contextualização da arte na educação, tendo como foco o teatro e seu potencial pedagógico. O segundo trás a abordagem sobre o teatro no curso de pedagogia. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dois textos selecionados e por último é apresentado os resultados e discussões onde é feita as considerações, apresentando também alguns limites e avanços nessa área de pesquisa.

Sendo assim, este trabalho é uma reflexão, baseada num levantamento bibliográfico, acerca de como, e se, o teatro tem sido apresentado em sala de aula. Espera-se contribuir para a construção de conhecimento na área da educação, bem como direcionar futuras pesquisas com vistas a preencher lacunas existentes acerca da temática. Assim pretende-se que essa monografia instigue outras pessoas a também pesquisar sobre o teatro na educação, principalmente na educação básica. Até porque o campo teatral é diverso e rico em maneiras de ser usufruído (a exemplo: teatro de fantoches, improvisação, teatro de objetos, jogos dramáticos etc.). Vale ressaltar ainda que, esta pesquisa é apenas o início de uma longa jornada de estudos sobre a temática abordada.

## **1. Capítulo I - ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Nesta sessão, apresentamos uma discussão teórica sobre Arte e Educação, delineando alguns limites e contribuições desta para a educação básica. Concomitantemente, será apresentado o teatro e seu potencial político e pedagógico, bem como sua potencialidade em garantir uma educação de caráter sensível e formador. Posto isso, será discutido alguns pontos sobre a formação de professores, tencionando expandir as discussões já mencionadas, haja vista a relevância da figura do educador enquanto mediador das experiências artísticas na escola. Para tanto, as discussões serão embasadas nos estudos de alguns autores como Vigotski (1999, 2003), Fernandes (2019), Martins (2020), Hansted (2020), Soares (2021) e A. Souza (2020), pois, estes corroboram com as proposições abordadas, ao passo que suas discussões em dado momento se interpenetram.

### **1.1. Arte na educação: uma luta pela subsistência**

*A experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro.*

**Flávio Desgranges**

O lugar da Arte nas escolas foi se constituindo através do tempo em virtude de muita luta e atualmente vem sofrendo retrocessos que assustam os profissionais que atuam na educação, como também os estudiosos da área. Este fenômeno será discutido mais adiante, por hora, é importante iniciar esclarecendo um fato sobre esta sessão; decerto, pode parecer em alguns momentos que Arte e Teatro estão sendo descritos em total congruência, entretanto, isto ocorre porque o teatro é a única linguagem artística que será abordada neste estudo. Não obstante, é destacada a necessidade de a arte estar, em todas as suas linguagens, ocupando seu lugar nos currículos das instituições de ensino; destarte, a súplica nas entrelinhas – e até através delas, por isso a justificativa - é em nome do teatro (enquanto jogo, linguagem, ato político...) dentro do ambiente escolar. O teatro é a manifestação artística que será abordada neste estudo, visando endossar as discussões posteriores sobre teatro nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o recorte desta monografia.

Antes de tudo, cabe fazer um breve destaque a respeito da definição de Arte, ou pelo menos era esse o objetivo para marcar o início dessa discussão, entretanto essa intenção é deveras audaciosa. Muitas tentam definir a arte, contudo, é como se a própria não quisesse ou não pudesse ser definida. Jorge Coli (1995) em seu livro “O que é Arte?” diz que cada pessoa

tem sua própria resposta para essa pergunta e que isso depende do meio cultural em que a pessoa está inserida. O autor diz também que a arte não é “definível”, e que ao defini-la, deixa de ser arte, como se sua vastidão de significados não coubesse no repertório simplório do ser humano. Mas, algo que não se pode deixar de ser dito é que sem ela estaríamos perdidos.

É importante que se compreenda que independente da definição de Arte que cada pessoa carrega não se pode negar que sua presença muda a vida das pessoas. Envolver-se com arte desperta o lado sensível dos seres humanos, provoca catarse e desperta para o novo, como dito por Vigotski (1999). Se a arte está num patamar de tamanha importância, é imprescindível começar a pensar no fenômeno de afastamento desta nos espaços escolares. Ao pensarmos o currículo escolar, por exemplo, Fernandes (2019) que estudou a presença do teatro na BNCC aponta prejuízos relacionados a concepção de teatro no documento.

Sua tese, intitulada “Para além do trágico? Desafios para pensar a perspectiva histórico-cultural na base nacional comum curricular no campo do teatro no ensino fundamental” faz uma excelente análise acerca das alterações que aconteceram no documento da Base Nacional comum curricular (BNCC) ao longo do tempo. O autor critica essas mudanças e aponta os prejuízos que isto causa na educação.

Além disso, Fernandes (2019) também aborda as limitações do professor de teatro na educação básica, levando em consideração as mudanças que vem ocorrendo na BNCC; descrevendo a figura do educador como um ser aprisionado por uma BNCC que, segundo ele, castra as possibilidades de um ensino de teatro de qualidade, tendo em vista as mudanças ocorridas nas últimas alterações do documento.

É importante frisar que o educador ou a instituição são sempre culpabilizados quando não há êxito nos avanços das aprendizagens dos alunos, ao passo que, pouco se critica as bases que são oferecidas para aquele professor atuar. Nesse pensamento, as colocações de Fernandes (2019) demonstram que, se a própria BNCC que é papel chave na elaboração dos currículos de cada estado está atualmente defasada, não se deve culpar os professores. Tendo em vista que este documento serve para atender as demandas neoliberais, o rigor em lidar com a arte como uma área do conhecimento que requer atenção não está nos interesses dessa ideologia.

Fernandes (2019) desvela a necessidade de se atentar para o fenômeno que acontece no documento da BNCC, e afirma que “há, de certo modo, incongruências e discrepâncias no

entendimento da Arte enquanto área do conhecimento. Portanto, o Teatro é diretamente afetado enquanto um campo específico da área de Arte, visto que possui especificidades que precisam ser relevadas na práxis” (FERNANDES, 2019, p. 107). Assim, não existindo políticas que subsidie a importância de atenção ao teatro enquanto campo específico, que necessita de formação específica, a realidade em sala de aula torna-se degradante. Nas palavras de Fernandes (2019):

Podemos compreender que houve, nas últimas décadas, uma luta histórica para se colocar cada linguagem artística (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) enquanto campo específico. Assim sendo, poderia, um documento normativo que delimitará os currículos por todo o país, tornar clara a formação específica para cada campo citado, enquanto componente curricular na Base Nacional Comum Curricular. Compreender o Teatro como unidade temática tornará a área um tanto genérica e abrirá espaço para deslegitimar a especificidade de cada campo. (FERNANDES, 2019, p.109)

Mediante o exposto, entende-se que é importante analisar qual é o papel da arte e o papel do professor, mas também é relevante e urgente ressaltar o papel das bases que solidificam a educação em nosso país (FERNANDES, 2019). Dessa maneira, muitos estudos destacam as potencialidades da arte enquanto ferramenta pedagógica, então, se é de extrema importância que a arte em todas as suas especificidades, esteja presente nas escolas de maneira efetiva e devidamente elaborada nos currículos, por que negligenciar que estes sejam devidamente utilizados na educação básica? A escola está a serviço de quem?

Essas questões podem ser repensadas de maneira mais cabal com a análise dos estudos de Paulo Freire. O autor problematizava a escola como o espaço ausente de neutralidade. Expõe a capacidade da educação de formar pessoas mais humanas, e essas pessoas, por adquirirem formação crítica e consciência da necessidade de humanizar-se, mudariam a realidade à sua volta; porém sempre ressaltava que a escola em si, principalmente no modelo de educação bancária (modelo hierarquizado de depósito de conhecimento) impossibilitava grandes resultados. Assim, a escola atua então como um grande paradoxo em que, enquanto a sua principal função é educar para a liberdade e formação de consciência crítica, ela perpetua para a alienação graças a forte influência dos interesses de mercado (FREIRE, 2004), pois infelizmente é a elite que produz esses documentos burocráticos que formulam os currículos.

Nessa perspectiva, este trabalho de conclusão de curso é mais um estudo que não perderá a oportunidade de criticar como o neoliberalismo influencia negativamente a

educação e está sempre nos mínimos detalhes trabalhando para manter o cenário de desigualdade que assombra os menos favorecidos financeiramente. O engendramento de tais afirmações - numa pesquisa cujo foco é arte, teatro e educação - se dá pela necessidade de rememorar que não há nenhum momento em que se possa descansar o olhar crítico, pois não existe neutralidade e imparcialidade numa sociedade que se constituiu a partir de dominação desde os primórdios. Em virtude disto, cabe a reflexão: se a arte e o teatro têm potencial pedagógico e formador e transformador do ser humano e concomitantemente da sociedade, por que estão aos poucos sendo dissuadidos das escolas? Supõe-se que a justificativa é pelo fato de que não há interesse por parte do estado em cultivar atividades pedagógicas que busque a mudança do cenário atual.

Não distante disso, Soares (2021), ao pesquisar sobre a “Potência poética e política do teatro na educação” faz algumas críticas, influenciadas pelas obras da filósofa Martha Nussbaum, sobre o modo como acontece um desprezo com as artes e humanidades no currículo. Seu estudo abordou a importância de uma educação voltada para a sensibilidade, capaz de despertar o humano que existe em nós, compassível ao outro, capaz de observar a realidade a sua volta, lutar, e criticar o que está posto, pois é dessas características que depende a democracia. Dessa maneira, o espaço escolar é lugar de constante reflexão acerca dos acontecimentos da sociedade e, se assim pode-se dizer, espaço de ensaio para a vida. Ainda nas palavras de Soares (2022):

E mais do que imaginar, agir! Participar do mundo é se perceber como ser mundano/a e promover ação em cima das desigualdades sociais, entre outras. Mas para se dar conta e se importar, é preciso pensar sobre. E a educação, a escola é o espaço para isso. A escola é um espaço (não o único) para proporcionar o tempo de pensar nessas questões, para além das habilidades e competências ligadas às ciências e tecnologias ou à lógica mercadológica. É o espaço para pensar, interrogar o mundo comum e se importar com o humano, é o espaço de manter as artes e a educação sensível possível. (p.44)

As ideias de Soares (2021) e Fernandes (2019) convergem quando se trata de criticar documentos normativos que regulamentam os currículos. Soares aborda a reforma do ensino médio e sua falta de compromisso com uma educação sensível; descreve a escola como um lugar que deveria estar distante das ideologias do estado. Em consonância com o pensamento de Masschelein e Simons diz que a escola é o lugar para “parar pra pensar” e faz alusão a forma como a escola era, na antiguidade, lugar de reflexão, de descanso das obrigações com a família e com o estado, tornando-se um lugar democrático e de privilégio; em suas palavras:

Para compreender essa afirmação é importante salientar, com Masschelein e Simons (2013, p. 55), que a escola é uma “invenção da pólis grega” e tem sua origem mais remota na palavra “skholé”, cuja tradução seria “tempo livre”. Segundo os autores, esse “tempo livre” seria para o “estudo e a prática” destinado para aqueles que, por sua posição social, não o tinham. Para eles, o “tempo livre” não necessitaria, ser produtivo, no sentido mercadológico, mas sim, permitiria “a alguém se desenvolver como um indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.50). Seria o tempo de suspensão entre a família e o sujeito servir ao estado. (SOARES, 2021, p. 23)

Hoje, é obrigação do Estado garantir o acesso à educação escolar para todas as pessoas, independentemente de classe social, contudo, a educação que antes era apenas acessível para alguns, hoje está disponível para todos, assim “essa democratização incomodou as elites que sentiam seu privilégio atacado, pois até então, o “tempo livre” era um privilégio dessa “classe”. Esse sentimento (rachadura no privilégio da elite) permeia a escola até os dias de hoje, e com ele, o ódio à escola nasceu junto com a própria” (SOARES, 2021, p. 23). Nesse pensamento, fica nítido o porquê do afastamento das linguagens artísticas da escola e os constantes ataques a deslegitimação da garantia do espaço da arte nas instituições;

E, por isso, a escola é tão perigosa, pois, para além dos/as alunos/as se mostrarem, expõem pensamentos em seus discursos e ações. A escola é um lugar perigoso porque é o tempo de aprender a pensar. A arte provoca e permite pensar e pensar é muito perigoso. O teatro é perigoso, pois permite essa liberdade de pensar, de sonhar, imaginar, ficcionalizar, de agir no coletivo. Coagido/a não se pode pensar. E no teatro, se pode pensar e agir. E, se não agir, pelo menos ensaiar para a ação. (SOARES, 2021, p. 97)

Isso posto, é entendido o porquê da “perseguição” da Arte na educação e essa necessidade de cada vez mais, tornar a escola um lugar de alienação. Então, tais afirmações apontam para a possibilidade de não neutralidade nesse processo de negligenciamento da arte na educação. Assim, mais um exemplo de distanciamento da arte e seus campos de conhecimento (teatro, dança, música) do contexto escolar é a Reforma do Ensino Médio que entrou em vigor no ano de 2022 através da Lei nº 13.415/2017. O “Novo” Ensino Médio tem propostas completamente opostas as características de educação sensível, que são apresentadas como valoráveis nos estudos de Soares (2021). No “Novo” ensino, não há espaço para educação sensível, o foco principal é a formação para o trabalho. Dessa maneira, a escola que antes era o lugar da elite “parar para pensar”, hoje, por estar ocupada pelas

camadas populares da sociedade, tornou-se mais um lugar propício à alienação, afinal, não é de interesse de o Estado subsidiar uma educação cujo propósito seja formar sujeitos críticos, mas sim realizar os anseios do neoliberalismo, como dito anteriormente.

Mediante o exposto, é preciso lutar e resistir para que, apesar dos percalços a arte esteja presente nas instituições de ensino. Soares (2021, p. 70) faz uma observação importante, em que as “novas configurações, principalmente no “Novo Ensino Médio”, valorizam, veementemente, o ensino do português e da matemática e, entre tantas “flexibilizações” permitem a diluição das Artes dentro das “Linguagens”. Assim, mesmo sabendo que não é o adequado, com o pouco que resta “precisamos fazer a nossa parte para não deixar a escola ser um arsenal de formação de mão de obra barata ou da formação de robôs que não pensam, refletem, sentem e agem frente ao mundo e suas injustiças ou que não se encantam e produzem sentido frente a beleza do viver” (SOARES, 2021, p. 80).

Destarte, Soares ainda aponta para o crescimento da evasão nas instituições de ensino, tendo em vista que “a escola reforça isso pois a classe mais desfavorecida, em muitos casos, evade da escola ou, paralelo aos estudos, trabalha e, em outros casos, verá a oportunidade dos aprendizados técnicos, conteudistas e de formação de mão de obra, mais importante (útil) do que o pensamento. (2021, p. 77), esta situação faz rememorar o ditado popular “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”, no sentido de que, se manter na escola nesses padrões não estará proporcionando experiências que formarão o indivíduo enquanto um ser crítico, porém evadir da escola também é sabido como algo que gera muitas consequências, para o estudante e para a sociedade.

Por fim, a escola mantém seu modelo tradicional, cada vez mais baseada no ensino “bancário” (FREIRE, 2004), onde ocorre depósito de conhecimento, sem espaço para expansão do sujeito. Um bom exemplo para fazer alusão a estas discussões é a música *Another Brick in the wall*, da banda Pink Floyd, onde é representada uma escola cujas características se assemelham a escola descrita no conceito de Freire sobre educação bancária. Na música, o professor apenas faz de tudo para que o estudante decore coisas e não lhe dá o direito de se expressar. Quando um aluno tenta fazer uma poesia, ele é desrespeitado e julgado como desprezível; uma escola sem arte, sem amor, sem sensibilidade e que no final só forma tijolos idênticos para compor um grande muro. Infelizmente, a proposta do Novo Ensino Médio caminha em congruência com essas ideias, objetivando formar apenas operários para manutenção do capitalismo, sem se preocupar com a singularidade de cada sujeito.

Apesar das contundentes críticas possíveis a respeito da reforma, este TCC não dá conta de endossar argumentos mais profícuos sobre esta temática uma vez que não se distancie de seus objetivos, ademais, atentar para a ideia de negligência da arte nos espaços escolares já endossa as discussões propostas aqui. Agora é momento de adentrar de maneira mais profunda nas discussões sobre teatro e seu potencial formador, decerto uma possível arma para lutar contra a tirania do neoliberalismo.

## **1.2 O teatro e seu potencial político e pedagógico**

*O teatro não pode desaparecer porque é a única arte em que a humanidade enfrenta a si mesma.*

**Arthur Miller**

Na tese de Aline Martins (2020) intitulada “Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro”, a pesquisadora faz um levantamento bibliográfico e se debruça nas principais obras de Vigotski, com o objetivo de discorrer acerca das contribuições do autor sobre o desenvolvimento do ser humano e sua relação com a arte, analisando a vivência com o teatro numa infância que é influenciada pelo seu meio histórico e cultural.

Martins (2020) parte da premissa de que grandes foram as contribuições de Vigotski para pensar “a compreensão sobre arte, vida, morte, teatro e drama na constituição do corpo-consciência do ser humano” (MARTINS, 2020, p. 48). E, concomitantemente, a importância do teatro para o exercício de aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, imaginação, emoções etc.) das crianças.

Nos estudos da pesquisadora, ela apresenta os conceitos de Vigotski (1999) sobre a teoria histórico-cultural na qual o autor afirma que é através da interação com o meio que o ser humano se constitui, através do processo de perceber o que está a sua volta e transformar em inconsciente, devolvendo os aprendizados modificados à sua maneira. Nesse processo de modificações subjetivas e intervenções do meio, o papel do educador torna-se de extrema importância, visto que este irá proporcionar os caminhos para que a criança desenvolva suas habilidades. E se tratando da conclusão de Vigotski (1999) de que a arte é um objeto de conhecimento essencial no processo de organização da consciência humana, afirma que:

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos

organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional e precedentes, as concepções, identificações, associações etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou o insucesso dessa obra de arte [...] (VIGOTSKI, 1999, p. 325)

Nesse pensamento, cabe ressaltar que Vigotski (1999) afirma a importância do processo de criação da obra de arte – neste caso o teatro – pois, mais vale todo o caminho de construção da peça do que a apresentação final em si, tendo em vista que a riqueza de conhecimentos se dá nesse caminho. Sendo assim, o professor precisa estar bem instruído nesse momento para entender o seu papel de mediador e motivador da criatividade. Diz ainda que é preciso pensar num teatro feito com as crianças, por elas, pois “iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto”. (VIGOTSKI, 2003, p.100)

Por estar ancorada nas concepções do autor supracitado, Martins (2020) ressalta que a arte em si, por proporcionar oportunidade de criação e alteração do meio, é caminho promissor para a formação de um indivíduo ativo e contribuinte para a transformação da sociedade. Em suas palavras:

A arte permite ao ser humano, em todas as idades, o trabalho de criação, isto é, de objetivar a imaginação na realidade. A criação na arte, o sentido pedagógico da vivência do drama-teatro na escola, evidencia-se como a possibilidade de a criança exercitar o cultivo de si mesma e de projetar para o futuro, para o novo. (MARTINS 2020, p. 153)

Não distante disso, quando Arthur Miller diz “O teatro não pode desaparecer porque é a única arte em que a humanidade enfrenta a si mesma” expõe uma informação extremamente assertiva. O teatro possui poder político, emancipador, desperta o corpo que está adormecido o levando à consciência de mundo, ampliando seus horizontes; não obstante, o fazer teatral (atuação) não é apenas sobre “imitar” o outro, mas viver seus anseios, suas emoções. Recriar em si o personagem – que certamente é também influenciado pela subjetividade de quem atua naquele momento – propicia ao ator a experiência de construção de sua própria identidade.

Nesse processo de acessar o outro (personagem), o ator acessa a si mesmo também, visualiza suas falhas, suas mazelas, seu lugar no mundo. Esse processo contribui para formação de um sujeito crítico e consciente do mundo a sua volta, deixa de ser um ser estático e torna-se um indivíduo ativo socialmente. Assim, nessa ida ao “outro”, eles não retornam os mesmos, ao contrário, se reconstróem. Tais afirmações estão bem definidas nos estudos de Talita Cardoso Hansted (2020), no qual a autora destaca a importância do teatro na construção da identidade e da emancipação dos sujeitos. Em reflexão sobre Hernandez a autora diz:

Hernandez (2001, p. 79) lembra: “Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão”. Repressão da identidade emancipada, poderíamos acrescentar. O teatro, na educação, não raro representa exatamente o contrário dessa educação para a repressão: tem a potência de oferecer ao aluno um espaço onde a exploração do movimento de variadas formas não só é permitida como também estimulada; onde se compreende o corpo como instrumento primeiro de expressão e comunicação; onde um mesmo corpo é convidado a assumir diferentes formas para dar vida a outros corpos (os dos personagens). Trata-se, por conseguinte, de uma educação do corpo para a liberdade e, em consequência, potencialmente emancipatória. (HANSTED, 2020, p. 171)

As colocações supracitadas estão em consonância com a frase de Arthur Miller, citada no início do parágrafo anterior, haja vista seu apelo pelo enfrentamento da realidade social, através do teatro. Seus anseios se interpenetram quando apresenta o teatro como ferramenta de luta, de enfrentamento do homem a si mesmo e ao mundo. Dessa maneira, o homem com a influência da arte, emancipa-se para não ser alienado, para ter olhar crítico, para mudar o mundo a sua volta. Assim, vivenciando as experiências com o teatro, aprende que sua ferramenta de luta é seu corpo, um corpo político que atua de forma consciente na sociedade. Sobre isso, a citação de Hansted (2020), em reflexão a sua dissertação de mestrado, acrescenta de forma mais cabal:

Dentre os motivos que nos levam a afirmar que o teatro pode contribuir com processos de emancipação está, portanto, o fato de ser uma linguagem artística. O fazer artístico possibilita ao indivíduo a reflexão e o questionamento de si próprio, da realidade e das relações, sob a ótica da imaginação e da sensibilidade. Permite, ainda, reorganizar essas reflexões e questionamentos para expressá-los a partir de uma linguagem específica. Linguagem, esta, que une o concreto e o simbólico, e que, ao fazê-lo, extrapola as formas cotidianas de comunicação. Assim, “ao olhar e reinterpretar o mundo, as interações, a sociedade e as pessoas com os olhos

da sensibilidade, o indivíduo alarga seu entendimento sobre si próprio, a vida, as relações sociais e o universo circundante” (HANSTED, 2013). De modo que a experiência artística permite que se transfira para o cotidiano o mesmo olhar sensível, reflexivo e crítico vivenciado no fazer e no apreciar artístico. Se essa experiência é vivenciada em ambiente educacional, em idade crucial à formação identitária, pode ter consequências duradouras na vida dos alunos. (HUNSTED, 2020, p.153)

O final da citação menciona a possibilidade de o envolvimento com a arte na escola reverberar por toda a trajetória de vida dos estudantes. A pesquisa de Hunsted foi feita com adolescentes, e em alguns momentos é relatado diálogos com alguns ex-alunos em que ficou evidenciado que as experiências com o teatro os auxiliaram a constituírem-se como seres humanos mais sensíveis, e que tais aprendizados ficaram enraizados neles durante os anos posteriores. Destarte, apesar de esta monografia dar enfoque nos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, cabe a reflexão de que a participação em experiências teatrais durante a infância também pode reverberar ao longo da vida dessa criança, visto que a criança também está se constituindo e sua atuação no teatro não é neutra ou sem sentido pedagógico. Esse processo de formação humana acontece em todas as idades, assim como o teatro é propício para todas as idades.

Antes de concluir as colocações desta sessão, vale retomar alguns pontos dos estudos de Soares (2021); um deles é que a autora argumentou sobre a “dimensão política do teatro como manifestação da alegria de estar junto, de estar em jogo, de estar em linguagem teatral como modo de transitar entre real e ficcional” (SOARES, 2021, p. 36), pensando no modo como foi perceptível nas entrevistas propostas por ela em sua pesquisa, os relatos de que as experiências nas aulas de teatro proporcionaram muita alegria aos envolvidos. Assim, a autora parte numa tentativa de defender o potencial político dessa alegria e a importância dessas atividades mais lúdicas nos espaços escolares. Diz ainda que o “jogo” (teatral, de improvisação, dramático) no ambiente escolar, possibilita aos envolvidos a capacidade de pensar junto, atuar em equipe repensando soluções para a vida e quando mediado com maestria é capaz de “oportunizar e provocar ações que possam elevar a potência de vida que é a alegria” (SOARES, 2021, p. 52).

Mais do que isso, o Jogo teatral tem potencial político em si (SOARES, 2021); A autora faz uma crítica sobre o teatro ser utilizado nas escolas apenas em datas comemorativas ou para alcançar objetivos em outras disciplinas, porém, segundo ela, o teatro não deve estar à serviço de datas comemorativas, nem à serviço de nada, pois a experiência teatral em si já é

política, assim como a arte em si é política. Entretanto as pessoas caíram no costume de utilizar o teatro como ponte para alcançar outros fins, como por exemplo, utilizar para auxiliar os educandos que são mais inibidos, ou na aula de literatura; mas, para a autora, o teatro é potência em si mesmo, o jogo teatral é potencialmente formador, e que assim como estes, também a “educação não deveria servir a ninguém, muito menos para o mercado neoliberal. Então, o jogo, o teatro, não servem. Eles ampliam, potencializam, abrem espaço para o pensar e sentir, viver e conviver, mas não servem” (SOARES, 2021, p. 62).

E ainda pensando no fato de que o teatro é político por excelência, Soares (2021) em consonância com as ideias de Hanna Arendt (2015) conclui que a linguagem teatral, por ser a única arte em que o assunto exclusivo é o homem em sua relação com o homem é a mais importante das linguagens artísticas. Assim, a educação que o teatro possibilita é uma educação para a liberdade, e que, “além disso, quando apresentado ao público o espetáculo ou cena, esse produto vindo de um processo de pensamento e ação política, torna-se novamente político pelo fato de estar representando anseios, paixões, reflexões, alegrias que emergem do humano e, por isso, são políticos”. (p.65), portanto, ele deve permanecer nos currículos das escolas, nossa realidade depende de mudança e o teatro é capaz de proporcionar essas mudanças, através daqueles que vivem as experiências. Assim, as palavras de Soares reafirmando as dimensões do teatro político:

O Teatro, além de ser político por sua democracia e pluralidade, é político por ser obra. Político enquanto pensamento e como uma linguagem inútil dentro da sua utilidade. Inútil porque não está a serviço de alguém e se basta em si, na relação plural. O teatro é político porque é uma linguagem que oportuniza o ser humano estar por inteiro com seu corpo na vivência teatral e na atuação. É político porque é a resistência do lúdico nos jovens é um exercício para educar e densificar a imaginação nas crianças. O teatro é um ato político por manter viva em nós a ludicidade, manter a potencialidade do corpo em pulsão expressiva e comunicativa, por manter latente o desejo de estar em jogo, em cena e em ação comunicando e expressando os anseios de crianças e adolescentes, é político por ser uma possibilidade de alegria em meio às cobranças do dia a dia. É político por trazer em si a liberdade de se explorar e experienciar a linguagem. Por tudo isso e por tantos outros motivos é que o teatro é uma linguagem política possível dentro da escola (SOARES, 2021, p.67)

Mediante o exposto, fica clara a importância do teatro no ambiente escolar. Posteriormente, seguiremos para algumas leituras bibliográficas sobre formação de professores de teatro e possíveis contribuições para a formação de pedagogos.

### **1.3 Arte, teatro e formação de professores: algumas incumbências do professor de teatro.**

*Artistas se colocam na vida através do seu corpo, na medida em que articulam palavras, movimentos, gestos, respiração, transpiração, que combinam sonoridades, formulam discursos ou desarticulam discursos. Professoras e professores se colocam na vida através dos seus corpos, na medida em que articulam palavras, movimentos, gestos, respiração, transpiração, que combinam sonoridades, formulam discursos ou desarticulam discursos. [...] Sendo assim, são profissões que geram inúmeras interações humanas e estão na dimensão do ato artístico.*

**Adriana Teles de Souza**

Este tópico aborda, de forma breve, algumas contribuições acerca da atuação do professor de teatro em sala de aula. No capítulo seguinte será abordada de forma mais específica algumas leituras sobre o potencial do teatro na Pedagogia. Entretanto, cabem ainda alguns comentários de forma mais geral, afinal, os professores de teatro e seus processos de formações diferem em alguns aspectos da formação de pedagogos, porém as suas ações enquanto educadores, suas responsabilidades com a educação e compromisso com o ensino de teatro se assemelham, bem como a construção da identidade de artista/professor como algo indissociável.

Bem, compreendemos até agora que existe uma luta imanente por parte dos artistas-professores e estudiosos da área em assegurar o lugar do ensino de arte numa sociedade cujas intenções majoritárias optam por seguir modelos ideológicos que não estão preocupados com a manutenção de tais abordagens em sala de aula. Então, destacou-se até aqui que, apesar das dificuldades para lutar contra os documentos que regulamentam os currículos, cabe ao professor a responsabilidade e preparação para utilizar seus artifícios e lutar para manter, mediante suas possibilidades, a presença da arte na educação.

Para tanto, é reconhecido que é de extrema importância que a formação desse educador seja feita com preparo para que no momento da prática, em sala de aula, este sujeito esteja apto para utilizar as linguagens artísticas com maestria e, concomitantemente, com relutância para fugir da banalização em que a arte muitas vezes se encontra. Assim, é preciso elevar as aulas de arte para além de repetições ou, no caso do teatro, apresentações em datas comemorativas. É preciso conhecimentos profícuos sobre o teatro para poder proporcionar

experiências nos estudantes que eles apreendam de forma significativa, gerando resultados transformadores na escola, bem como na sociedade.

Nesse pensamento, quando Paulo Freire diz que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58), cabe analisar sobre este papel do professor em teatro e as responsabilidades com as demandas em trabalhar com arte mediante o atual cenário político em que vivemos. É imprescindível que se tenha um arcabouço teórico bem desenvolvido, mas é na experiência concreta em sala de aula que este professor irá se constituir, através da troca de aprendizagens, das experiências mediadas e das reflexões sobre sua prática educativa e os impactos desta na formação do educando. E assim nesse movimento de teorias e experiências, os educadores mediam a transformação da sociedade através dos estudantes, como também desta “arma” tão poderosa que é o teatro.

Por isso, cabe pontuar alguns destaques dos teóricos selecionados para construção da discussão deste capítulo sobre as conclusões deles acerca das atribuições dos arte-educadores. Nos estudos de Soares (2021) a autora ressalta que é preciso que as aulas de teatro sejam menos conteudistas e mais dinâmicas, empolgantes, um momento de fazer perceber que os estudantes se encontram num espaço livre e que possam se sentir seguros para explorar todas as possibilidades que as aulas possam proporcionar, assim, Soares (2021, p.53) como professora de Teatro diz que: “Não há “não sei/não sabe”, há “estamos todos aprendendo juntos” e isso diz mais sobre a forma como eu acredito que deve ser a educação escolar com teatro do que como minha geração foi educada na escola”. A autora assegura que apesar de, na maioria das vezes, o histórico de experiências teatrais dos próprios educadores em sua trajetória escolar serem superficiais ou inexistentes, ao adentrarem em sala de aula é o momento de mudar essa realidade para que este fenômeno não continue a se repetir.

Nessa perspectiva, a escola é o palco e os sujeitos ali presentes são os atores das peças e jogos que se constroem nas aulas de teatro. Com isso, o professor deve ser o diretor nesse enlace de atribuições. O objetivo mais importante é que as aprendizagens sejam significativas ao passo que ao mediar as aulas o professor ofereça subsídios para que a arte teatral em si cumpra seu papel. Quanto ao cenário desta “peça”, deve estar minuciosamente organizado e propício para o desenvolvimento das atividades, “cabe ressaltar que não é o professor quem educa, mas o “ambiente” em que está instaurada a educação. Em vista disso, se faz

imprescindível a organização do ambiente e dos métodos para alcançar o conhecimento na área” (FERNANDES, 2019, p.60).

Quando Fernandes, professor de teatro e pesquisador da pedagogia do teatro, menciona a necessidade de um ambiente organizado, este está retratando diversos aspectos que vão além do espaço físico. Se a criança em seu desenvolvimento precisa do contato com o outro para assim construir suas próprias narrativas e experiências, segundo o autor, cabe ao professor estimular essas trocas e articular atividades que contribua para tal; em suas palavras:

Organizar o ambiente não está somente assegurado em aspecto físico: o professor necessita da compreensão do método proposto, ferramentas importantes para mediar o processo, divisão de tarefas na construção do fazer teatral, o entendimento da criança como ser criador, dentre outros predicados. Compete enfatizar que o criar em teatro necessita ser encarado como um processo de ensino e aprendizagem na escola. O entendimento da criação artística não pode ser egocêntrico – centrado em si mesmo, visto que a criança só se humaniza quando se apropria do humano historicamente produzido em situação de troca. (FERNANDES, 2019, p. 60)

Com isso, as ideias de Fernandes (2019) se assemelham com as de Martins (2020) quando a autora compara a experiência no palco da peça de teatro com a experiência do diretor-professor em sala de aula. Pensando que, o teatro, nada mais é do que um ensaio da vida real, só que um ensaio que abre diversas possibilidades de resoluções de problemas (sejam eles sociais ou pessoais) que na realidade não se mostram tão detalhadamente explicitados e abertos a discussões, como também a escola é palco de ensaio para a vida. Assim, sobre a atuação pedagógica do professor nesses ensaios teatrais, Martins (2020) expõe de maneira contundente, ancorada nas palavras de Vigotski (2003) e sua obra *Psicologia Pedagógica*:

Essa relação é mediada pela ação do professor. O plano da montagem pelo diretor e pelos atores sobre a atuação no teatro está para o plano pedagógico da ação do professor e da ação da criança na relação com a sua experiência de vida. Em ambos os casos se trata de um processo de criação sobre o material da vida, de superá-la seja no contexto da cena ou no contexto da vida. [...] No trecho em que apresenta a expressão “edifício frágil”, o autor evidencia para o professor explicações sobre o processo de construção, de organização do conhecimento pela criança, e da necessidade de que essa pessoa se situe na relação pedagógica como o provocador do material do drama, isto é, da experiência de vida escolar da criança. Ao orientar esse processo o professor possibilita à criança vivenciar, em sua imaginação, experiências com materiais que ela ainda não tomou

conhecimento em sua experiência real e cotidiana. (MARTINS, 2020, p. 136)

Quando Martins cita a metáfora de Vigotski (2003) sobre “edifício frágil”, a autora está se referindo aos diálogos do autor bielorrusso com os professores, onde Vigotski aborda sobre a imaginação e a memória no desenvolvimento da criança. O autor diz que “o conhecimento da experiência do aluno é uma condição imprescindível da tarefa pedagógica. Sempre se deve conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão corremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia” (VIGOTSKI, 2003, p.154).

Então, é nesse ambiente que a aula de teatro deve se constituir, num ambiente “que precisa ser vivo, precisa ter sentimento, ter jogo” (MARTINS, 2020, p.136), para que as aprendizagens sejam significativas e fixem de maneira profunda nos educandos, afinal, qualquer edifício construído na areia desmorona, bem como os conhecimentos podem se perder com o tempo se não fizerem sentido para os estudantes, se não trazerem consigo fragmentos da realidade da vida do educando fora da escola, para que ele se identifique de alguma maneira, pois, seguindo o pensamento de Vigotski: “só a vida educa, e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Além disso, o educador precisa estar disposto a entrar nesse universo de possibilidades que a educação em arte proporciona; romper com o tradicional, embarcar em aventuras junto aos estudantes, pois, decerto é preciso primeiro ter algo, para assim poder repassá-lo para alguém, como menciona Martins (2020):

A ação do professor enquanto orientadora de um processo pedagógico na relação ensino e aprendizagem expressa sua vida e seu exercício criador. O professor não é o único responsável pelo processo pedagógico, mas, na relação com o conhecimento cotidiano e científico, com a própria vida, o professor “precisa” ser um artista e cultivar-se. Afinal, ninguém oferece o que não possui. (p. 138)

Nesse mesmo pensamento, Vigotski diz que “um pedagogo-educador não pode deixar de ser um artista. Em um pedagogo, a total objetividade é um absurdo. O educador racionalista não educa ninguém” (VIGOTSKI, 2003, p.303). Essa expressão de Vigotski simplifica tudo que foi dito até aqui sobre as incumbências que os professores devem ter em sala de aula. Antes de tudo, ele deve ser um artista, se permitir ir além do que é objetivo, do que está posto, entendendo o teatro em toda sua potência artística e política, para assim apresentá-lo da maneira mais proveitosa.

Ao citar essa figura de educador que está incumbido de ser, antes de tudo, artista, claramente não está sendo dito que este indivíduo precisa passar por uma formação de ensino superior em arte para lecionar, – a exemplo disto estão os pedagogos, que apesar de não possuírem essa formação, ainda assim se encaixa na definição feita no parágrafo anterior – mas sim ter consigo a responsabilidade estética e ética de ensaiar diariamente com os estudantes, maneiras de atuar no grande palco que é a sala de aula e a vida, driblando os percalços e mediando o percurso. Não obstante, no sentido mais literal da coisa, pensando naqueles que de fato, já estão ativos em atividades artísticas em instituições ou até mesmo na educação básica, cabe a reflexão acerca deste encontro entre ser formado e/ou atuante em alguma modalidade artística e, ao mesmo tempo, atuante como docente. Sobre isto, Adriana Teles de Souza (2020), em sua tese de doutorado intitulada “Do palco à sala de aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente” traz algumas colocações sobre a figura de “artistaprofessor”, como denomina a autora, que adentra o ambiente escolar carregado de fortes resquícios da atuação profissional, ocasionando um entrosamento dessas duas maneiras de vivenciar a arte: no palco e na sala de aula.

Pensando nesse diálogo, a autora percebeu que “a identidade de artistasprofessoras e artistasprofessores está para além da docência em arte e da atuação profissional de artistas, esta se encontra atravessada por ambas” (A. SOUZA, 2020, 117); possuem o objetivo de utilizar a arte para uma formação mais humana, desejo que está incutido nas duas formas de atuação, seja no âmbito escolar ou nos palcos. Já que concomitantemente o fator essencial da arte é a formação plena daqueles que a experienciam, então, este indivíduo

[...] em sala de aula se propõe a atuar com o propósito de estabelecer um processo criativo de formação humana, mas também, uma produção artística, que engloba aspectos das produções artísticas profissionais, de suas técnicas e suas formas. Portanto, não se limitam aos tempos e lugares estabelecidos pelas instituições escolares. [...] Por outro lado, estão produzindo arte também fora da escola, estão no palco, como bailarinas, bailarinos, coreógrafas, coreógrafos, atrizes, atores, diretoras e diretores teatrais, escrevem, pesquisam, se formam o tempo todo, não se limitam às formações continuadas estabelecidas pelas mantenedoras de ensino. Essa formação de si contribui para repensar os tempos e lugares da arte na escola, para estabelecer novas possibilidades de comunicação em sala de aula e com o seu entorno. (A. SOUZA, 2020 p.117)

Esse apanhado de saberes que vão além do que é posto pelo regimento institucional, seja acadêmico ou escolar, possibilitaria uma espécie de utopia para, por exemplo, o cenário

dos cursos de pedagogia. Portanto, com o advento de tais avanços nos currículos, seja com disciplinas curriculares e/ou com uma diversidade de projetos de extensão que subsidie um referencial teórico a esses futuros professores, o acúmulo de experiências práticas e teóricas poderiam vir a surtir efeitos parecidos com os mencionados na pesquisa de A. Souza (2020).

No capítulo seguinte serão levantadas algumas questões mais específicas sobre os cursos de formação de pedagogos, todavia, por hora vale enunciar esta necessidade de reestruturação no cenário destes currículos já que isto influencia diretamente na forma como se constitui a educação básica.

Então, o aumento da quantidade de “artistasprofessores” mobilizaria novas formas de fazer educação sob uma ótica que cada vez mais rompa com o modelo tecnicista e caminhe numa abordagem estética, já que, segundo a autora, “a forma como atuam [...] implica na produção artística das/dos estudantes da educação básica e, no modo como o ato artístico e o ato docente se dão na esfera escolar. Geram com isso, novos sentidos e direcionamentos da arte na sala de aula e na esfera educacional” (A. SOUZA, 2020, p. 118), pois, estes indivíduos repletos de múltiplas experiências possuem artifícios para enredar melhor o dia a dia em sala de aula, influenciando positivamente nos resultados dos estudantes, já que “o ato artístico e o ato docente são mobilizadores da criação e produção artística” (idem, p.119).

De forma concisa, o ato nada mais é do que a ação singular de cada ser humano, impossível de ser repetida, pois leva consigo toda a sua particularidade individual, suas experiências e visão de mundo; deste modo, “no ato o sujeito se revela e se arrisca como um todo, se constitui assim de integridade, se responsabilizando inteiramente por aquilo que produziu o seu ato” (A. SOUZA, 2020, p.102). Então, nesse processo de exotopia entre professor e aluno o ato “não pode ser confundido com um comportamento qualquer, mecânico ou impensado, mas o ato requer responsabilidade e assinatura” (A. SOUZA, 2020, p.102), e é assim que o “artistaprofessor” deixa o seu diferencial falar em sala de aula, compartilhando com os estudantes a riqueza da arte vivida, unindo o ato pedagógico e o ato artístico, pois

pensar o ato artístico e o ato pedagógico como diálogo é pensá-lo no espaço de constituição da poética fundante do sujeito e no seu conhecimento, cuja experiência é mediada pelo agir situado, que suscitam sentidos a partir do mundo como materialidade concreta. Assim, esta noção de se construir uma poética artísticopedagógica, passa a ser um gesto concreto de olhar o pedagógico, de ouvi-lo, tocá-lo, repensá-lo em sua concretude em sala de aula com estudantes.

[...] O resultado dessa mediação discursiva refaz no ato pedagógico o seu caráter de ação, que produz presença, materialidade, que mobilizam acessos ao ato artístico de artistas professoras e artistas professores, atuantes em sala de aula, por meio das suas subjetividades, das suas experiências de vida, do modo como veem e se aproximam das outras pessoas, da sua formação acadêmica de artista e de docente. (A. SOUZA, 2020, p.112)

Apesar de afirmar os benefícios dessa união na prática, ainda assim, apostar nessa formação integrada de pedagogos ainda é muito distante por conta do que já foi dito no tópico anterior, as barreiras que se erguem para afastar a arte do ambiente escolar desaceleram o acesso a esse tipo de mudança. Além do mais, tem-se também a desvalorização dessa figura de artista, já que a arte em si já é desvalorizada pelas instâncias superiores, aqueles que lutam pelo alargamento das discussões artísticas no âmbito escolar, acabam por também sofrer esse apagamento. Sobre isso a autora esboça um comentário com firmeza a respeito da luta que existe para que mais artistas estejam presentes na docência, enquanto a utopia aqui apresentada é que mais pedagogos caminhem para as experiências artísticas em seus momentos de formação, bem como dentro e fora na escola. Nas palavras de A. Souza:

A função conquistada por artistas professoras e artistas professores na esfera escolar não é reconhecida oficialmente pelo sistema educacional e, muitas vezes, nem de modo informal. Também não está posta em nenhum manual, em nenhum livro didático — os livros didáticos ainda trazem em seu conteúdo a ideia da arte compartimentada, ou seja, agora uma seção para o ensino do teatro, em outra seção, o ensino da música, em outra uma pseudo integração da arte... Direcionando mais uma vez para a não especificidade das linguagens artísticas e sugerindo uma polivalência na atuação docente —, tampouco foi pensada nos bancos da universidade. Mas essa função da qual se fala aqui, foi forjada insistentemente por mulheres e homens, nos espaços negados, parcos ou inexistentes da arte na escola, por não ser compreendida como processo de ensino e de aprendizagem e de estética na educação. (A. SOUZA, 2020, p.81)

Dessarte, dando seguimento, o próximo capítulo se dedica a algumas contribuições do teatro na formação de pedagogos; estes que enfrentam as diversas lacunas presentes nos currículos que regem seus cursos, sofrem com a precariedade das escolas que muitas vezes não possuem espaços adequados para trabalharem com arte, mas, ainda assim, prosseguem na luta por uma educação onde a arte se faz presente como ato formador, resistindo a essa falta de reconhecimento mencionada na citação anterior. Ademais, apesar de não terem o arcabouço teórico e prático mencionado anteriormente, alguns se forjam na prática

educacional artistas-professores, como forma de resistência aos diversos percalços encontrados, buscam sozinhos se envolver de forma profunda com arte, tornando-se arte-educadores.

## **2. Capítulo II - ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS**

Para a construção das discussões propostas, esta sessão conta com as contribuições de autores como José Marcio Nerone Leite (2018), Elaine Cristina Rodrigues de Souza (2020), Danilo Forlini (2022) e Josce Santos Reis (2022). Assim, E. Souza (2020) corrobora com as discussões propostas enfatizando a necessidade de reformulação curricular dos cursos de pedagogia de forma a beneficiar as discussões sobre teatro; Leite (2018) abordando a necessidade de reflexão sobre a prática docente e a importância do embasamento teórico adequado para guiar a práxis; Forlini (2022) enfatizando a importância de formação continuada para professores, abordando experiências teatrais para construção de uma educação democrática e Reis (2022) suscitando discussões acerca das contribuições do teatro na construção de saberes profissionais docentes, bem como na construção da identidade do professor.

É de conhecimento geral que os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia abarcam diversos assuntos. Segundo a resolução CNE/CP de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p.01). Dessa forma, a consequência de um currículo tão vasto para quatro anos (em média) de duração é a possibilidade de cair em uma superficialidade em algumas temáticas. Como exemplo disso pode-se destacar o que acontece no que tange as linguagens artísticas, pois, por conta do pouco tempo de curso para aperfeiçoamento de questões mais técnicas em cada área, o educador acaba se formando sem estruturas mais teóricas, e até mesmo práticas, podendo ocasionar em diversas problemáticas no momento de atuação em sala de aula.

Sobre esta temática, Elaine Souza (2020) se debruça em seus estudos em analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Curso de Magistério de algumas instituições do Rio de Janeiro, na tentativa de verificar de que forma o teatro tem aparecido nos componentes curriculares que preparam os futuros educadores para atuar nas aulas de teatro. Em seus resultados, a autora apresenta uma realidade em que, em sua maioria, não possuem componentes curriculares que subsidiem de maneira profícua os futuros professores para atuarem como docentes de teatro nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, E. Souza (2020) chama atenção para uma atualização urgente no que diz respeito aos componentes curriculares que tenham enfoque nas artes cênicas. Tendo em vista que as demandas de Artes são muito amplas, as diferentes linguagens artísticas exigem diferentes formas de serem exploradas e o tempo para se dedicar ao aperfeiçoamento em cada uma dessas linguagens é muito curto. No caso da pesquisa da autora em questão, “isso ocorre porque, nesses documentos, há pouco, ou nenhum indicativo, das metodologias do Ensino do Teatro. As disciplinas são genéricas ou com enfoque maior em Artes visuais ou Música” (SOUZA, E. 2020, p. 149), do contrário, a presença de disciplinas mais voltadas para a área do teatro só acontece em centros que possuem outros cursos de formação em Artes cênicas, resultando assim em influências positivas em seu desenho curricular. Contudo, os demais cursos de pedagogia que não contam com essa influência, prosseguem com diversas lacunas no que tange às discussões teóricas sobre o ensino de teatro nos componentes curriculares.

Outro fato que E. Souza (2020) observa em sua pesquisa é que, o corpo pedagógico da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro conta com uma equipe especialista em Artes Cênicas que fica encarregada de dar suporte aos pedagogos e desenvolvem junto com eles atividades teatrais nas escolas. Assim, “com o trabalho realizado junto ao professor ou professora de referência da turma, esses especialistas atuariam na construção de uma perspectiva dialógica, conjugada e integrada, sem que o Teatro ficasse a serviço de outras disciplinas” (p. 149), então estes educadores lutam para manter o ato educador do teatro e sua pedagogia em si.

É uma realidade atípica, de fato, porém é claramente um exemplo de como os professores se organizam na prática para driblarem a difícil realidade social que, como já mencionado anteriormente neste estudo, distancia o teatro da sala de aula, evidenciando que é imperativo que os professores se reorganizem e se preparem para as mudanças que precisam acontecer na sociedade, mesmo quando as instâncias superiores não colaborem para tal.

Deste modo, a autora considera que a luta atual é para que se amplie a carga horária das disciplinas voltadas para o teatro nos cursos de Licenciatura em Pedagogia (SOUZA, E. 2020, p. 149) e isso faz refletir sobre a seriedade do fato de que, existem alguns cursos de Pedagogia que sequer tenham uma disciplina específica para o Teatro. Além disso, E. Souza (2020) revela que se observado o baixo número de cursos de licenciatura em teatro ou artes cênicas para a realidade de demanda que se tem no país, uma saída relevante seria pensar em trabalhos com parcerias em formação colaborativa “no sentido de garantir a presença do

Teatro nos anos iniciais do Ensino fundamental, por compreendê-lo como propiciador de uma transformação da sociedade numa perspectiva emancipadora” (SOUZA, E. 2020, p.151), ou seja:

Nem a curto, nem a médio prazo, vislumbramos para as escolas, tendo em vista o contexto político-histórico-cultural, que venham a ter professores específicos para o ensino de Teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, o que estamos propondo é o estabelecimento de parcerias entre o profissional de Teatro, ou seja, o/a Licenciado/a em Teatro ou Artes Cênicas e o/a professor/a generalista seja formado/a através dos cursos profissionalizantes para o magistério ou as Licenciaturas em Pedagogia, no nível superior. (SOUZA, E. 2020, p. 151)

Esta sugestão da autora leva em consideração sanar o problema que decorre da ausência de formação especializada e visa também erradicar a possibilidade de um ensino pragmático de teatro, já que o melhor é que este seja utilizado para emancipação e formação política e não apenas como repetição. Nesse pensamento, E. Souza (2020) especula novas possibilidades de mudar o cenário preocupante dos anos iniciais do ensino fundamental no que tange ao ensino de teatro, contudo, esta alternativa proposta pode não servir para todas as realidades, então essas lacunas permanecem um problema cada vez mais abrangente e digno de questionamento. Vale salientar que, segundo a autora, foram encontrados poucos trabalhos voltados para o assunto, sendo que a maior parte dos estudos encontrados se tratava de relatos de experiências e não provocações acerca da discrepância entre o currículo do pedagogo e as exigências da realidade em sala de aula. Por isso, essa informação confirma a urgência de cada vez mais haver trabalhos que adentre nessa temática com o objetivo de contribuir em consolidar este campo e resilir esta falsa latência.

Ainda nessa discussão sobre o que se tem produzido acerca das diversas lacunas existentes quando o assunto é ensino de teatro na educação básica, vale ressaltar que é de extrema importância que, cada vez mais, os professores produzam materiais que compartilhe suas experiências, mas, mais ainda, estudos que se aprofundem teoricamente nas particularidades do teatro a fim de criticar sua própria prática. Nesse pensamento, o professor de língua inglesa José Marcio Nerone Leite, viu no teatro a possibilidade de dinamizar suas aulas e chamar a atenção dos alunos, contudo, repensou sua ação de apropriação do teatro para chegar a uma finalidade que, na verdade, estava mais voltada para obtenção de conhecimentos em língua inglesa. Em suas elucidações o autor fez uma pesquisa bibliográfica do estado do conhecimento com a finalidade de analisar quais teóricos os

professores estavam utilizando para construção de trabalhos científicos – já que são estes que norteiam suas práticas – e analisou como os professores estavam utilizando o teatro na sala de aula. Sobre seus achados, pontua:

É importante realçar que muitos aspectos foram considerados importantes para o ensino do teatro na educação formal, mas uma grande maioria faz vinculação com a necessidade de inserção de elementos na metodologia, na prática do professor. Elementos como a importância do jogo, da criatividade, da contextualização, do diálogo, da troca de experiência e da cultura, da relação escola-comunidade, dos aspectos vocais e da caracterização visual, tomar contato com a teoria para refletir sobre a prática, conhecer as teorias contemporâneas, ficar atento à recepção dos alunos e da comunidade interna e externa, fruição, provocar descobertas e dúvidas para a reflexão para tomar decisões, não realizar uma mera cópia dos textos, mas propiciar a atividade mimética, considerar o processo e o aluno na avaliação, são esses elementos. Poucos trabalhos buscam desenvolver no aluno a emancipação com a crítica à sociedade capitalista ou atual. A crítica aparece pela perda da experiência, da narração na modernidade, mas sem muita vinculação com os determinados objetivos que levam a essa dificuldade de experiência. Só um trabalho fala da alienação e da necessidade da emancipação. (LEITE, 2018, p.72)

Em suas descobertas ele percebeu que, no que tange as abordagens teóricas, poucos trabalhos de fato se preocuparam em utilizar o teatro para crítica social, diferente disto, o maior enfoque era nas suas próprias ações desenvolvidas onde as características mais percebidas eram o incentivo a criatividade, a interação com a sociedade, o jogo mimético de imitação da realidade e muito pouco a reflexão sobre a vida ou até mesmo sobre sua própria prática docente, assim “poucos trabalhos buscam desenvolver no aluno a emancipação com a crítica à sociedade capitalista ou atual” (LEITE, 2018, p. 72), o que de fato decepciona um pouco dada as discussões propostas até aqui.

A inquietação de Leite (2018) acerca da apropriação da teoria crítica foi respondida:

Esse trabalho foi importante para percebermos que o teatro não foi instrumentalizado para ensino de outras disciplinas, mas ele é tido como meio para desenvolver a criatividade, a relação com a comunidade e a aprendizagem da escrita, sendo o seu valor formativo enquanto arte menos pautado. O espetáculo na escola foi valorizado por um trabalho no sentido de realizar aproximação com a comunidade. Tínhamos como hipóteses que os trabalhos iriam ressaltar mais a importância de se fazer um espetáculo no final do ensino da disciplina, como na minha experiência no ensino de

língua inglesa se tem a expectativa, mas isso não aconteceu. O ensino do teatro é visto em si e não pensando em um espetáculo. Por fim, vimos também a necessidade dos professores, e mais ainda eu, conhecerem as teorias e as práticas do ensino do teatro para melhor estarem embasados em seu ensino. (LEITE, 2018, p.74)

A realidade observada dentro do recorte feito pelo autor gera satisfação, pois já foi comentado anteriormente que não é papel do teatro estar a serviço de outras disciplinas, enfatizou-se a necessidade de valorizar o ato formador da arte em si mesma, espera-se que esta realidade seja cada vez mais crescente; contudo, para que esse tipo de informação seja propagada aos professores é preciso que haja uma imersão em estudos do tipo que incentive um olhar crítico para sua prática e que repense o real sentido de ensinar teatro, deste modo, pode-se dizer que essa é também uma incumbência do curso de pedagogia.

Assim, Leite (2018) destaca a necessidade de o educador avaliar suas práticas de forma crítica, enfatizando que é preciso ter um amparo teórico potente para adentrar na sala de aula com embasamento para saber o que se deve ou não fazer, principalmente quando se trata de teatro, uma linguagem artística tão poderosa se utilizada com maestria. Esse destaque do ator engendra a reflexão de que é justamente no curso de formação de pedagogos que se deve ter contato forte com esse arcabouço teórico, tendo em vista que estes conhecimentos irão acompanhar os futuros professores no ato da docência.

Então, além da luta ser pela reformulação curricular para trazer o teatro ao seu devido lugar de importância, deve-se ter também uma preocupação em enfatizar o arcabouço teórico mais preciso para instruir verdadeiramente esses futuros professores com bases sólidas, afinal, são essas culminâncias que elevarão a qualidade da práxis.

Bem, como visto, são muitas as barreiras que estão impedindo o teatro de ser ministrado de maneira profícua na educação básica. De um lado, documentos normativos que inviabilizam de maneira sutil a aparição dessa linguagem artística nos ambientes escolares, de outro, a formação pouco preparatória de pedagogos que ficam à mercê de currículos cheios de lacunas. Muito embora, este capítulo leva a crer que a formação de pedagogos possa ser a peça-chave para resistência do teatro, já que é preciso que os professores entendam a relevância política desta linguagem para, por exemplo, atuar “por conta própria” em sala de aula, indo contra a escassez de recursos que lhe é oferecido para atuar na prática docente.

Contudo, vale ressaltar que esta atuação “por conta própria” diz mais respeito a ministrar aulas de teatro mesmo sem o apoio de instâncias superiores, do que fazer um trabalho sem fundamentações teóricas apropriadas, afinal, o conjunto de técnicas também é muito importante, pois sem preparo adequado esta seria uma ação desperdiçada; supostamente, essa atuação seria como no exemplo do capítulo anterior sobre os “artistas-professores” que alinham sua identidade de professor com sua identidade de artistas atuando em interdependência.

Dando seguimento por este ponto de partida, que é a formação docente, tem-se um leque de possibilidades para pensar como o teatro poderia se fazer presente neste momento de formação. Alargando um pouco a discussão, vale ressaltar que o teatro é diverso e pode contribuir de muitas formas para os futuros professores. Não somente como arcabouço teórico e embasamento para ministrar aulas, mas também como aliada na construção da identidade de professor.

Exemplo disso, Reis (2020) buscou compreender como esta linguagem artística poderia contribuir na construção de saberes profissionais docentes na formação inicial de pedagogas; levando em consideração as narrativas das trajetórias escolares das entrevistadas, bem como os processos de se tornarem professoras. O estudo endossou a potencialidade educadora da arte e partiu do pressuposto de que esta é essencial para a formação dos indivíduos, principalmente quando estes irão atuar como futuros docentes mediadores do processo de apreensão de conhecimentos e formação humana.

Desta forma, a autora, ancorada nos conceitos de Maurice Tardif (2002, 20214) sobre os saberes profissionais docente, destaca que é necessário pensar numa educação voltada para as particularidades de cada indivíduo, e que existe uma necessidade de reconhecer o próprio chão, para assim poder voar, já que as ações humanas são totalmente influenciadas por suas experiências de vida; assim, complementa que “nosso desejo principal é que alçamos voos em direção a uma educação que compreenda os sujeitos em suas variadas instâncias, insurgências e realidades; e essa nova forma de fazer educação inicia-se na prática de repensar a formação de professores” (REIS, 2020, p. 69).

Nesse “achamento” de chão, Reis (2002) dialogou com as entrevistadas e percebeu que estas carregavam consigo as marcas das experiências teatrais que tiveram em suas trajetórias escolares e utilizaram diversos aprendizados para construir os saberes docentes em

seus respectivos momentos de formação. O que significa que, além das entrevistadas serem participantes de um grupo de teatro quando estavam na graduação, elas ainda relataram as experiências teatrais que tiveram durante suas vidas. E em ambos os relatos, o teatro sempre aparecia como um forte aliado nessa construção identitária.

E, se tratando das aparições teatrais na trajetória escolar, o resultado foi de relatos, por parte das entrevistadas, de diversas situações em que, em alguns momentos, a experiência foi frustrante pela falta de maestria do educador em ministrar a atividade, em outros, houve relatos de experiências marcantes que jamais foram esquecidas e contribuíram de alguma forma para a ressignificação de suas atuações no grande palco da vida; bem como relatos de ausência de teatro no currículo escolar e como isto causava certo agastamento, já que ao experienciar o teatro durante o curso de graduação e estudando sobre o mesmo, compreenderam seu potencial formador.

Então, o estudo de Reis (2020) corrobora para o pensamento de que ter experiências teatrais em toda trajetória escolar ou ensino superior, é enriquecedor para a formação dos indivíduos, e, se tratando da formação de professores, é duplamente importante, pois este é o pontapé inicial para ressignificar tudo o que se conhece sobre teatro e aprender novas formas de levá-lo para sala de aula, lutando contra a realidade, que inclusive foi relatada pelas entrevistadas, da ausência do teatro nas atividades escolares.

Partindo do pressuposto que os anos iniciais do ensino fundamental é o ponto de partida para grandes revoluções, visto que “nessa fase, o pensamento da criança conquista a maleabilidade para operar mentalmente com esquemas de ação que antes eram apenas representadas” (E. SOUZA, 2020, p. 47), e que, também, ela se encontra numa socialização mais consciente, as experiências vividas formam um repertório que, se marcantes, serão levados por toda vida. Deste modo, é notório que estes saberes experienciais estarão lá, ecoando por toda vida e esta pode ser a jogada para mudar a realidade das futuras gerações.

E pensar que, muito embora estes conhecimentos sejam passíveis de ressignificação através do tempo, ainda assim, a sementinha será plantada. Como Reis (2020), em sua pesquisa, se preocupa em guiar as entrevistadas a um reencontro com seu passado, que, por sua vez, não está esquecido, diferente disso, volta e encontra o presente, mostrando que esta bagagem, contribui na construção daquele professor e concomitantemente deste como indivíduo. Assim, também, acontece com as experiências adquiridas na infância, essas,

possivelmente, reverberarão por toda vida daquele educando, estando lá, em algum local dentro dele.

É importante abrir um breve parêntese para ressaltar que algumas especulações podem surgir acerca destes comentários sobre a necessidade de o teatro ser apresentado na formação de pedagogos, não necessariamente como componente curricular, mas numa perspectiva mais livre, como projetos de extensão. Não obstante, foi mencionado anteriormente que os cursos de licenciatura em teatro é que, de fato, possuem tempo suficiente para destrinchar melhor todas as formas teóricas e práticas possíveis dele, e a pedagogia não dispõe deste tempo em seu currículo tão diverso. No entanto, o apelo é que se repense os currículos dos cursos de pedagogia, pois apesar da importância de o teatro aparecer na graduação, mesmo como um projeto de extensão, como foi o caso da realidade das entrevistadas por Reis (2020), em que este contato contribuiu de forma efetiva para a formação da identidade do professor, ainda assim pode não ser suficiente para estes estarem aptos a atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do caso citado pela autora, em que se trata de projeto de extensão no curso superior de pedagogia, as aulas não eram obrigatórias, abarcando assim um número pequeno de futuro professores naquele ambiente, e, mais ainda, os conteúdos discutidos não eram programados especificamente para lidar com crianças, então, o mais adequado seria uma reestruturação curricular para que haja de maneira obrigatória a presença de componentes curriculares que se debrucem nas teorias de ensino de teatro para crianças. Mas, ainda assim, que estes projetos continuem acontecendo, pois, os resultados desta imersão se mostraram proveitosos. Até porque, para que os professores possam acreditar na potencialidade do teatro é preciso vivê-lo, conhecer sua potência, afinal, ninguém oferece ao outro o que não tem.

Mediante o exposto, fica claro a necessidade de formação continuada para educadores. Sob essa perspectiva, os estudos de Forlini (2022) abordam algumas experiências de teatro com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O autor promoveu uma pesquisa empírica onde formulou e ministrou um curso denominado de “teatrágora” onde, contando com a participação de 26 professores da educação básica de Araraquara (SP), desenvolveu quinze exercícios de jogos teatrais em seis encontros de três horas cada com o objetivo de proporcionar repertório teórico e prático para os professores trabalharem educação democrática com as crianças.

Forlini (2022) partiu do pressuposto de que os jogos teatrais poderiam ser aliados em potencial para a formulação de metodologias para uma educação democrática com ênfase nos valores individuais e coletivos para o exercício consciente e participativo da cidadania. O autor concorda com os pesquisadores que investigam o campo do Teatro-Educação e afirmam que o teatro é em si mesmo capaz de promover aprendizagem e autonomia dos educandos (SPOLIN, 2005; SOARES, 2021), assim, constitui as práticas do teatrólogo com a perspectiva de improvisação, “ou seja, não há a necessidade de que necessariamente um processo educativo que utilize ou seja centrado no fazer teatral, culmine ou tenha como objetivo a produção de um espetáculo” (FORLINI, 2022, p.49).

O autor aborda os estudos de Maria Alice Romãa (1985) que desenvolveu o psicodrama pedagógico inspirado na sociometria de Moreno (1984). O estudo direcionou as características do teatro de Moreno para serem utilizadas nas escolas objetivando atuar como mecanismo de expropriação da espontaneidade dos sujeitos e proporcionar educação crítica e transformadora nos estudantes.

Com isso, Forlini (2022), ancorado em leituras de diversas obras de Augusto Boal apresenta as potencialidades do teatro do Oprimido e seu objetivo social e político, demonstrando que os motivos de utilizar essas práticas como metodologia para pensar uma educação para a democracia é bastante pertinente visto que, como relatado nos estudos do autor, Boal partia do pressuposto de que as pessoas precisavam assumir a responsabilidade enquanto cidadãos, tendo a necessidade de estarem ativos em todas as demandas políticas que compunha a vida cotidiana, além disso, acreditava que os espectadores deveriam construir juntos os jogos teatrais, num processo dialógico e reflexivo.

O Teatro jornal e Teatro fórum eram maneiras de se atentarem para os problemas sociais e de, através do teatro, resolver a situação, causando uma aproximação entre vida real e cena. Essas representações dos problemas sociais impulsionavam os participantes a pensar em formas de agir na sociedade de uma forma que alterasse a realidade a sua volta. Com isso, os spect-atores, (como Boal chamava os espectadores que não mais ocupava o lugar de só observador, mas também entrava em ação) através da improvisação caminhavam para uma tomada de consciência que reverberava até em seus corpos.

Apresentando também o sistema Impro Contemporânea, Forlini (2022) destaca Viola Spolin e Keith Johnstone como centro da discussão. Sobre Johnstone (1999), Forline afirma

que este formulou técnicas que objetivava recuperar a criatividade a espontaneidade que lhes foi cerceada pela escola, produzindo exercícios que fossem contrários aos estímulos estabelecidos no ambiente escolar, assim “se foi ensinado a se concentrar em uma coisa de cada vez, então criaria jogos em que a atenção era dividida em vários focos; se foi ensinado a planejar seus passos, desenvolveria jogos que impossibilitam o planejamento” (FORLINI, 2022, p.74).

Enquanto Spolin, acreditava que as pessoas buscam sempre uma referência de autoridade que aprove ou não as suas ações, seguindo padrões ideológicos e perdendo a sua autonomia por medo de julgamentos. Portanto, o teatro era uma oportunidade de romper com o status quo social, bem como com as formas de opressões, já que “o desenvolvimento da espontaneidade através do teatro torna-se, nesse sentido, competência democrática que pode afastar a predisposição a posturas autoritárias. (FORLINI, 2022, p.75).

Nessa perspectiva, através dos autores supracitados e de alguns outros, Forlini destaca que os fundamentos da improvisação se baseiam na aceitação, capacidade propositiva, construção coletiva, erro, escuta, imaginação, tomar conta uns dos outros. Estes preceitos foram utilizados na escolha e elaboração das atividades da teatróloga proposta pelo autor. Dando destaque ao quesito “erro”, vale pensar no relato dos professores em que o medo de errar aparecia como inibidor da participação deles nas atividades. Pode-se fazer a reflexão de como o erro é uma questão ampla já que em sala de aula muitas vezes também é um medo dos alunos e o professor tende a não saber lidar com isto, acaba por não permitir que estes arrisquem.

Em nossa prática formativa, desde o início familiarizamos as professoras com jogos teatrais que as permitissem desarmar suas defesas e se entregar ao risco, para compreender o erro a partir de um local mais confortável. Teatro é experimentação, assim como diálogo é experimentação. Todo experimento implica um risco. Experimentar o ponto de vista de um outro e permitir que este outro experimente o meu ponto de vista é um exercício arriscado porque nele também se apresenta a possibilidade de ser transformado pela experiência. Ao proteger nossas certezas com ferro e fogo, nos afastamos da experiência, não permitimos que a democracia aconteça conosco. (FORLINI, 2022, p.212)

Dando seguimento, o autor organizou os resultados da sua pesquisa em alguns movimentos didáticos que chamou de “Teatro como Faísca, Teatro como Prisma, Teatro como Metáfora e Teatro como Ágora, de modo que cada um destes estabelece conexões pedagógicas possíveis no que tange à Educação para a Democracia” (FORLINI, 2022, p. 45)

e acrescenta que esses jogos “exercitam a capacidade de criação coletiva, tolerância à ambiguidade, criatividade, suspensão de julgamentos, inversão de papéis, formulação de normas e critérios, resolução de situações problemas e reflexão a respeito de problemáticas políticas e sociais. (Idem. p. 203)

Teatro como faísca, disparador de conteúdos, associações desses conteúdos e singularidades que aparecem nas práticas, dando ignição aos mais variados debates e engajador de discussões que mobilizam o pensamento crítico. Teatro como metáfora, instrumento de compreensão da realidade social e política que se configura não só enquanto palavra, mas enquanto possibilidade de símbolo, imagem, contexto e estrutura das instituições e dinâmicas da política e da vida coletiva. Teatro como prisma, lugar de onde se vê, promovedor de deslocamento de olhares e descentração que permite aos sujeitos a construção de respeito mútuo a partir da compreensão de circunstâncias e olhares outros, prisma de tolerância. Teatro como ágora, simulador de experimentação da competência deliberativa, formulador de políticas públicas, oficina de ideias coletivas, arena em que debates imaginativos esticam os limites da compreensão da política e da elaboração de normas, de modo a corroborar para um letramento político que ultrapassa o governado, o súdito, o cidadão passivo. Teatro, como ágora de cidadãos-governantes, spect-atores convidados à ação. (FORLINI, 2022, p. 211)

Em suma, a experiência foi muito bem avaliada pelos professores, o estudo traz algumas falas que demonstram como atividades que tem o teatro para aprimorar a formação de professores proporciona momentos de reflexões sobre a prática educativa. Além disso, é perceptível que o teatro provocou mudanças nos participantes não só na condição de professores, mas também em sua vida pessoal.

Nas falas destacadas a seguir podemos perceber o reconhecimento da importância das atividades propostas, bem como um processo de levantamento de seus limites enquanto educadores e um fenômeno de identificação de pontos que poderiam melhorar para tornar não só momento de utilizar o teatro com as crianças mais proveitoso, mas repensar toda a posição assumida pelo professor em sala de aula em todos os aspectos.

Priscila: E depois daquele exercício que a gente analisou os lugares de poder, eu fico analisando o tempo todo agora e me preocupando com isso. Será que eu crio situações de insegurança pros meus alunos quando estão aprendendo algo novo, dependendo da posição que eu ocupo em relação a eles? Organizando a sala em roda ou da forma mais tradicional isso vai mudar também as relações de poder na sala? Então o jogo contribuiu pra minha prática em sala de aula. Pra pensar quando são os melhores momentos pra eu ficar mais próxima, ou pra eu me afastar. Ou então quando começa a extrapolar os limites eu penso “será que eu abri um espaço de poder pra ele maior do que

deveria a ponto de ele comandar a aula?”, então é uma coisa que tem me feito refletir, me dado uma referência extra pra analisar. (FORLINE, 2022, p. 169)

Flora: Eu percebi uma mudança no meu comportamento em relação às crianças. Eu deixei um pouco de ser centralizadora e deixei eles um pouco mais à vontade e autônomos, pensando nessa questão da democracia. Tentei estimular pra eles mesmo resolverem algumas situações e espero um pouco. Estou um pouco mais paciente e deixando eles decidirem, olharem, pensarem as situações, pra tentar resolver por eles mesmos. Claro que tem momentos que não dá e tem coisas que eles precisam mesmo de um apoio pra decidir, mas estou mais paciente. (idem p.157)

As professoras trouxeram alguns comentários sobre a) como foi proveitoso desenvolver os jogos com as crianças, b) como a atividade com o teatróloga ajudou a reconhecer a importância do teatro no ambiente escolar, c) a necessidade de mais propostas de formação continuada em teatro d) a importância conhecer as diferentes teorias que embasam as diferentes formas de utilizar o teatro.

Deste modo, fica explícito que, segundo as discussões feitas até aqui, para que os professores possam atuar em sala de aula utilizando o teatro para a consolidação de uma educação mais humana, estética e transformadora, é preciso que conte com alterações curriculares em sua graduação, ou com projetos de extensão que proporcione discussões nesse sentido ou com formação continuada, como na experiência apresentada. Sendo assim, o próximo capítulo se preocupa em analisar alguns trabalhos que apresentam experiências de teatro nos anos iniciais do ensino fundamental, com diferentes metodologias de ensino, que, por sua vez, só são possíveis de acontecer de forma cabal, através de uma formação profícua.

### 3. Capítulo III - EXPERIÊNCIAS COM TEATRO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: A CENA NA PRÁTICA.

Esta sessão propõe analisar os trabalhos destacados no quadro II, que, como dito anteriormente, foram selecionados na plataforma digital do Scielo e Banco de teses e dissertações da CAPES. Ao total, 2 trabalhos foram separados para apreciação. Dessa maneira, serão analisados os aspectos epistemológicos/teóricos, dando ênfase nas aprendizagens que as experiências com teatro proporcionaram, destacando alguns limites e avanços.

**Quadro II**

Orientação sobre o uso de vitamina A na saúde escolar: comparação de técnicas pedagógicas.	Walnéia Aparecida de Souza - Olinda Maria Gomes da Costa Vilas Boas	29-03-2004	Revista ciência e saúde coletiva	O artigo apresenta um trabalho investigativo onde foi feita uma comparação entre duas técnicas pedagógicas utilizadas para promoção do conhecimento: o teatro com fantoches e um texto literário, com a finalidade de ensinar as crianças do ensino fundamental a importância do consumo de alimentos ricos em vitamina A.
Arte, educação e resistência: feitura teatrais e composições imagéticas.	Thaís Thaianara Oliveira da Costa	24-03-2021	UNIR	A dissertação aborda pesquisa realizada com alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal, onde, na busca por fomentar outras formas de explorar o ambiente escolar, investigou-se o teatro como possibilidade metodológica.

Os estudos de Costa (2021) e o de Souza e Vilas Boas (2003) foram selecionados por serem os únicos com pesquisa empírica voltadas para experiências teatrais com recorte nos anos iniciais do ensino fundamental. Além destes, houve a pesquisa de Zurawski (2018)<sup>1</sup> que, apesar de a princípio ser selecionada, após leitura do trabalho percebeu-se que por se tratar de experiências de teatro para bebês não estará sob análise neste capítulo pois foge ao recorte pré-estabelecido nesta pesquisa de que apenas as experiências em anos iniciais do ensino fundamental fossem utilizadas.

<sup>1</sup>Ressalto que, apesar de não ter sido analisado este é um trabalho muito importante e deve ser investigado. Pensar em um teatro para bebês é uma iniciativa inovadora.

Analisar as experiências teatrais relatadas por cada autor é também um momento de cuidado minucioso e deleite. O campo teatral é vasto e cada estudo utilizou o teatro de diferentes (fantoche, teatro de sombras, de objetos, improvisação), partindo de diferentes concepções e estratégias. Por isso, os textos serão analisados separadamente em subtópicos para destacar as suas especificidades.

### **3.1 Teatro de fantoches**

O trabalho intitulado “Orientação sobre o uso de vitamina A na saúde escolar: comparação de técnicas pedagógicas” de autoria de Walnéia Souza e Olinda Vilas Boas (2004) é um artigo que descreve um estudo feito com crianças do quarto ano do ensino fundamental I. O objetivo da pesquisa foi comparar as aprendizagens adquiridas pelos estudantes sobre a importância de consumir alimentos ricos em vitamina A, utilizando duas técnicas: o teatro de fantoches e um texto literário. Assim, antes de tudo foi aplicado um questionário sobre o tema para fazer um reconhecimento dos saberes que os estudantes já possuíam sobre o assunto. Em seguida foi aplicado um texto numa turma e em outra foi feita apresentação do conteúdo por meio de fantoche. Além disso, nas duas turmas, após a efetivação das respectivas técnicas e do pós-teste, foi entregue um panfleto contendo informações sobre o assunto como forma de complementar o que foi abordado. Dessa maneira,

[...] um teatro de fantoches intitulado O reino da vitamina A, que narra a história de um reino onde as plantações foram amaldiçoadas por uma bruxa e todas as crianças passaram a ter carência de vitamina A. Após a encenação, as crianças foram arguidas para verificar se houve assimilação do que foi transmitido. (Souza e Vilas Boas, 2004, p. 185)

Em contrapartida, a outra técnica utilizada para apresentar o conteúdo foi um “texto em verso (do tipo cordel) que conta a história de um menino doente e fraquinho que não gostava de comer hortaliças, frutas, leite e ovos. Levado ao médico, esclarecido sobre a doença e curado, retorna à escola e torna-se um menino saudável e inteligente” (SOUZA E VILAS BOAS, 2004, p. 185). O texto continha imagens ilustrativas que poderiam ser coloridos pela criança e, segundo as autoras isto poderia ajudar a fixar o conhecimento. Então, a primeira etapa em ambas as turmas contou com a aplicação de questionário para sondagem de conhecimentos, a segunda etapa foi a aplicação das respectivas técnicas pedagógicas e a terceira etapa (realizada dois meses após a sondagem anterior) foi a aplicação de questionário sobre o tema. Já os resultados “foram analisados estatisticamente,

empregando-se o Teste de Comparação das Proporções, EPIDAT (1994)” (SOUZA e VILAS BOAS, 2004, p. 186)

Ao analisar os quadros expostos no artigo, percebe-se que as crianças conseguiram aprender sobre a Vitamina A, a importância de seu consumo e as consequências da hipovitaminose A. Os dados apresentados em estatísticas demonstram que apesar da técnica do teatro de fantoche estar sempre à frente do texto no que tange a fixação de aprendizagens dos estudantes, as autoras destacam que, em questões estatísticas não se pode dizer que o teatro deve ser considerado mais adequado como metodologia, pois ambos não apresentam diferenças significativas. Contudo, ao questionar as crianças se elas acharam que a técnica utilizada contribuiu para o aprendizado, este foi o resultado:

Os estudos realizados, com uma das turmas da 3ª série, demonstraram que 93,75% dos alunos concordaram que a história “O feitiço de Zezinho” contribuiu para a aprendizagem sobre a vitamina A. Dos outros alunos da 3ª série que foram entrevistados, verificou-se que 100% acharam que o teatro de fantoches “O reino da vitamina A” contribuiu também para a aprendizagem de conceitos, doenças e dos alimentos ricos em vitamina A. (SOUZA E VILAS BOAS, 2004, p. 187)

Fica implícito que, apesar do texto também ser um bom aliado para proporcionar aprendizagens, o teatro por ser mais lúdico acaba conquistando maior atenção das crianças. Além disso, como previsto por Hunsted (2020), é importante que as experiências em sala de aula proporcionem alegrias, emoções (características que podem ser despertadas no teatro de fantoche) para que as aprendizagens fixem e proporcione ressonâncias por toda vida, dessa maneira, atividades lúdicas são um avanço para a educação. Souza e Vilas Boas (2004) reforçam essa ideia mais à frente no texto numa passagem em que, ancorada nos estudos de Brum e Pereira (1996), enfatizam a importância de uma educação mais lúdica visto que esta “em sua essência, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática como investe em uma produção séria do conhecimento” (SOUZA e VILAS BOAS, 2004, p. 189).

No entanto, é possível ressaltar alguns limites que surgem após análise do texto em questão. Por exemplo, a história escolhida para ser representada pelos fantoches é um tanto simplória. Talvez, se a autora tivesse utilizado uma história criada a partir de elementos presentes na vida dos estudantes, a experiência pudesse ser mais proveitosa. Levando em consideração que a primeira etapa foi constituída por um questionário que sondava “a situação socioeconômica, características da habitação, cultivo de hortaliças ou árvores

frutíferas em suas casas, ingestão de medicamentos e conhecimentos prévios sobre hipovitaminose A” (SOUZA E VILAS BOAS, 2004, p. 184); estes dados já poderiam ser utilizados para construção da história, mas, diferente disso, o enredo foi apresentado com uma bruxa que amaldiçoou as plantações.

Outra questão que pode ser considerada é a ausência de participação dos estudantes na construção dos materiais utilizados. Por exemplo, no livro eles puderam colorir a imagem, porém no teatro de fantoches apenas assistiram passivamente a história sem contribuir de maneira nenhuma, nem com a peça, nem com a construção dos personagens e cenário. Este movimento é duramente criticado por Forlini (2022) que reitera a importância de não se manter espectadores passivos quando se trata de teatro, pois este é um limite que deve ser superado. Além disto, se assemelha também às ideias de Martins (2020) que, ancorada nos estudos de Vigotski (2010), ressalta que esse momento de criação conjunta, repleto de diálogos e trocas é ainda mais importante que a apresentação final em si. Nesse sentido, a apresentação do conteúdo poderia iniciar ali, na construção coletiva dos personagens e da cena, e surgiriam dúvidas, trocas de saberes, interações que carregariam diversas aprendizagens.

Em suma, o trabalho evidencia que o teatro de fantoches proporcionou aprendizagens nos conteúdos sobre Vitamina A. Após dois meses, as crianças fizeram o pós-teste avaliativo e em sua maioria, acertaram as perguntas que foram feitas sobre alimentos que são ricos em vitamina A, o que fazer para acabar com a hipovitaminose. Com isso, fica claro que apesar de teóricos como Fernandes (2019), Martins (2020) e Elaine Souza (2020) acreditarem que o teatro não deve ser utilizado para ensinar conteúdos de outras disciplinas, nesta experiência em específico o objetivo foi alcançado. A título de base teórica, o estudo não abarca nenhum autor que discuta teatro e educação para discutir sobre o teatro de fantoche, apenas traz a colocação de Garrocho (1990) ressaltando que “a arte deve ser utilizada como técnica de ensino para crianças” (SOUZA e VILAS BOAS, 2004, p. 189).

### **3.2 “Feituras teatrais”<sup>2</sup>: teatro de objeto, de sombras e com música.**

A dissertação de Mestrado de Thaís Thainara Oliveira da Costa (2021) intitulada *Arte, educação e resistência: Feituras teatrais e composições imagéticas* analisou algumas experiências com teatro na sala de aula com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental

---

<sup>2</sup>O termo é utilizado no título do trabalho de Costa (2021) e serviu de inspiração para produção do título desta pesquisa, bem como da presente sessão.

I. No que tange aos teóricos, a autora tece algumas discussões sobre as colocações de Lins (2008, 2009, 2012) para abordar a arte como acontecimento, Amorim (2004 e 2012) para trazer algumas inquietações sobre o currículo e Deleuze e Guatari (1992) para construir o diálogo sobre arte e os blocos de sensações.

Costa (2021) utilizou o teatro de formas animadas (teatro de sombras e teatro de objeto) e teatro com música. Para tanto, guiou as discussões em torno da arte, infância e sensações, utilizando as contribuições de Deleuze (1981 e 2018) e Lins (2008, 2009, 2012) para conduzir sua ideia de dialogar sobre formas outras de trabalhar com teatro. Para falar sobre teatro representativo embasou-se nas discussões de Deleuze (2018) sobre o tema, bem como nas ideias de Rancière (2012) para falar sobre a importância de envolver o espectador no processo de emancipação e retirá-lo do local de passivo, pensando num teatro que movimenta todos os envolvidos.

Ademais, Costa (2021), pautada nas discussões de Foucault (1987), discorre sobre o fenômeno social dos dispositivos de poder. A autora atenta para a forma como o ser humano tem se tornado cada vez mais submisso, manipulável, moldado por estes dispositivos que, de forma indireta, controlam tudo que era tido como natural e pessoal do ser humano, resultando numa sociedade de máquinas fadadas a obediência silenciosa, corpos docilizados, padronizados e servis. Sob essa perspectiva, Deleuze (1992) faz algumas composições com os conceitos de Foucault (1989) sobre sociedade disciplinar e sociedade de controle, enfatizando que esta desenvolve mecanismo de controle absoluto que reverbera em cada membro do corpo, formatando individualmente o homem para fazer parte da grande massa social que atende as necessidades do capitalismo.

Com isso, Costa (2021) dialoga com estes autores a fim de descrever algumas percepções sobre o que acontece no ambiente escolar de acordo com as experiências vividas por ela naquele contexto. Para tanto, destaca a maneira como os professores estão sempre em estado de silêncio quando surgem situações em que se esperava manifestações de inquietações, como por exemplo, quando as deficiências presentes na escola, no currículo ou no livro didático inviabilizavam a qualidade da aula. Os professores se mantinham num estado de subserviência, que segundo a autora, poderia ser justificado pelo possível medo de contestar e isso trazer consequências em sua posição ou até mesmo problemas nas relações interpessoais, gerando conflitos indesejáveis. Em suas palavras:

As atividades e os projetos desenvolvidos transformam o espaço escolar em analogia a uma zona de guerra. Se o professor não tiver disposto a lutar por questões que surgem nos entravamentos com a direção escolar, é raro conquistar um espaço e lugar de escuta, diálogo e troca nesse contexto sem precisar de enfrentamentos. [...] A postura de se opor aos comandos do Estado constitui fragilidades nas relações de poder, gerando incômodo para os dispositivos controladores. O professor que não segue as normas no ambiente de trabalho recebe punição, seja ela por formas de diálogo, olhares, transferência etc. O trabalho do professor se desenvolve nas conchas, acontece nas dobraduras, sem saídas, sem meios de escapar... Nas linhas de fuga. Faz-se em múltiplas possibilidades de se desenvolver em infinitos universos ou se destruir, começando do nada. Partindo do vazio infinito, às experiências e improvisos. (COSTA, 2021, p.36).

Os professores se mostravam desmotivados a atuarem nas aulas de arte, pois sentiam que a direção não incentivava ou apoiava as atividades artísticas. A própria pesquisadora se queixa de sentir certo desdém por parte da direção ao revelar que o foco da pesquisa seria em teatro. Desta maneira, Costa (2021), ao dialogar com os professores percebe que esses permanecem inertes quando se trata de lutar pela presença da arte no cotidiano escolar. Fica evidente que o primeiro limite que surge ao projetar experiências com teatro na sala de aula, segundo a experiência analisada, é a falta de estrutura, subsídios e incentivo para que a atividade esteja presente no planejamento.

Dando seguimento, quando a autora iniciou a oficina de teatro com objetos percebeu que os professores sempre tomavam a frente dificultando que o aluno ocupasse o papel de ator principal na atividade. Para Costa (2021) este movimento de tomar a frente, ditar regras, correr contra o tempo para dar conta de atender a todos os conteúdos propostos até o final da aula é uma consequência da forma organizacional curricular como um todo. A urgência em cumprir com os objetivos impostos pelos currículos sem articulação com a movimentação única de cada contexto escolar corrobora com a propagação dos objetivos dos dispositivos de controle, destarte, a maneira como o currículo é projetado, de forma engessada contribui para a massificação desses corpos.

Costa (2021), em diálogo com Amorim (2004) ressalta que o currículo é, antes de tudo, uma via de mão dupla, pois pode tornar-se armadilha se não for pensado numa perspectiva de movimento ou de “acontecimento”. Portanto, pode-se dizer que, se o currículo desprezar as características culturais de cada comunidade que o utiliza e tratar todos como uma unidade, este está atuando como massificador. Cada criança leva para a sala de aula

muito de sua família e comunidade e propor atividades que valorizem esse contexto e proporcionem aprendizados através deste, pode ser uma rota de fuga para driblar os anseios dos dispositivos de poder.

É sob essa perspectiva que as oficinas foram construídas. A oficina de teatro de sombras foi escolhida no momento do diálogo com os professores a partir de uma atividade disponível no livro didático e uma experiência cinematográfica que a turma viveu anteriormente. Nesse momento de análise coletiva do livro de educação artística, a autora enfatiza a necessidade de atenção aos materiais disponíveis para que, com sagacidade, os professores filtrem o que possa ser conveniente para aquele contexto, mas que esteja atento para não se prender e seguir à risca o que o livro dispõe.

Assim, todo percurso de driblar a parte mecânica que os materiais didáticos muitas vezes impõem nas atividades, objetiva acrescentar essa parte mais sensível no processo educativo. Quando a autora começa a dialogar com Deleuze e Guatarri (2010) sobre os blocos de sensação, esta corrobora com a ideia de que as atividades propostas no campo da arte devem ser livres, para que o próprio estudante crie seu próprio rumo, histórias e emoções. A oficina de sombras, por exemplo, foi composta livremente pelos estudantes, cada um criava o personagem que queria fazer aparecer na sombra do data-show, assim, o processo criativo de recortar estes personagens, pintar, dar vida, proporciona sensações diversas mostrando que a própria produção é carregada de aprendizagens e não somente o momento de apresentação final.

O real movimento das forças na sala de aula é o comando das mãos e do lápis desenhando, recortando e eternizando as sensações. [...] Sensibilidade, envolvimento, emoções e sentimentos, o momento criador. São os blocos de sensações, o aluno que vem mostrar a tartaruga que produziu, recortada meio torta, mas criada com relatos da infância. Os desenhos eternizam as criações dos alunos, a ideia de perfeição, suas compreensões e sensações os levaram a criar ou gerar ressignificações durante o processo. (COSTA, 2021, p. 70)

Nesse pensamento, ainda ancorada nos estudos de Deleuze e Guatarri (2010), a autora enfatiza que a arte “detém um processo de conservação em si mesma, é independente do seu criador, o que se conserva e se fixa no tempo são as sensações, os afetos e as afecções, o momento da sua criação, a produção. (COSTA, 2021, p.57), assim, carregada de significações e potencialidades, proporciona aprendizagens estando ou não associada a outros componentes, haja vista que a arte é transformadora em si mesma.

Após muitos caminhos teóricos que fizemos no decorrer da pesquisa desconstruindo ideias e reconstruindo novas outras, passamos a enxergar o ensino de arte como um processo contínuo em vários espaços do cotidiano escolar, dentre eles, destacam-se as falas dos professores sobre atividades que realizaram de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares. Compreendemos um processo diferenciado sobre o ensino de arte, mas a partir dessas experiências, percebemos como o trabalho com arte, por si só, sem envolver outro componente, sem a pressão de realizar a atividade porque valerá pontos para um componente com mais peso no currículo escolar, sem a produção para análise avaliativa, pode resultar em um processo que proporciona o pensar, vivenciar e compartilhar apenas a arte de forma criativa movida por forças poéticas e artísticas. (COSTA, 2021, p.90)

Sob essa ótica, Costa (2021) demonstra preocupação ao notar que os professores muitas vezes não demonstravam confiança na capacidade dos alunos de criar sozinhos e desenvolverem suas histórias. Acabavam por induzir os estudantes num caminho de mera representação teatral, dificultando o processo criativo do aluno, “além de carregar todo um aparato estereotipado na fala sobre o teatro como forma de representação, de representar algo pronto, criado por outras pessoas e apenas representado por outro alguém, o teatro como cópia ou espelho, nunca como criação a partir de... ou entre” (COSTA, 2021 p.96). Citando Lins (2012) e trazendo algumas conceituações de Deleuze (2018), a autora reafirma a necessidade de investir na perspectiva de teatro que busca criar, pois há uma riqueza de aprendizagens no processo criador, na liberdade de dar vida, de fazer suas próprias associações com as experiências vividas e transformar isso em cena e não apenas reproduzir o que já foi criado por outra pessoa, em outro tempo, outro contexto, pois este é um limite.

Essa discussão nos conduz à reflexão de algumas questões que as professoras e o professor trouxeram durante os encontros, já que ainda estavam focados na necessidade de representar histórias prontas, deixando os alunos como meros intérpretes ou espectadores das representações. Sendo essa atitude, para Deleuze, não mais uma função do teatro, mas um definimento da arte. O teatro deve ser movimento, diferenças e variantes de infinitas possibilidades de criação, deve caminhar por traços e não por formas. (COSTA, 2021, p. 97)

Pensando nisso, as oficinas de teatro de sombras, teatro de objetos e teatro de músicas, aparentemente foram desenvolvidas pensando em potencializar essa característica criadora, entretanto, pelas interferências feitas pelos professores, essa autonomia dos estudantes por pouco não se perdeu. Anteriormente neste trabalho foi discutido como o professor pode acabar prejudicando a ação transformadora da arte se este não tiver preparo adequado para

ministrar as atividades artísticas, assim, estes acontecimentos presentes na experiência relatada por Costa (2021) podem ser vistos como exemplos do que foi dito: a professora que não permitiu que os alunos escolhessem a música que iriam usar como base para encenar por medo de escolher alguma música que fugisse do contexto escolar; a outra docente que, mesmo sob aviso de que não era para interferir, solicitou que os estudantes levassem para a aula alguns brinquedos para a oficina de objetos que tinha como pretensão usar objetos do dia a dia dos estudantes na intenção de fugir dos personagens prontos; ou o outro professor que acompanhava a oficina de teatro de sombras e apressava os alunos por medo de não dar tempo apresentar, ignorando a relevância do processo criativo. Todos são exemplos de limites que corroboram para diminuir as aprendizagens proporcionadas pelo teatro. A autora retoma os conceitos de Deleuze (1992) sobre sociedade de controle e disciplinar e como esses sistemas atuam modulando os indivíduos. Também faz uma comparação com as movimentações entre professores e alunos durante as oficinas, enfatizando a necessidade de se atentar à forma como os professores tentam a todo o momento controlar, interferir e moldar os alunos segundo suas próprias expectativas, que muitas vezes, estão alinhadas com os interesses do currículo, do Estado, dos dispositivos de poder. Muito embora, apesar de todo esforço destes dispositivos, ainda existe situações em que a resistência escapa e se revolta atuando contra essas formas de massificação, como nas colocações de Costa (2021) comentando as ideias de Deleuze:

Deleuze (1992) faz uma discussão sobre as modulações que o sistema de controle exerce sobre o indivíduo, ou de um conjunto de individuações, como é o caso da sala de aula. Assim, apesar de haver nesse espaço a tentativa de moldar os alunos, as desconstruções são contínuas. E, mesmo que o controle tente exercer poder sobre todas as moldagens, não é possível impedir que algumas escapem e se deformem, e provoquem demolições nas inúmeras tentativas. (COSTA, 2021, p. 100)

A insistência da professora em se manter sempre bem incisiva no controle de tudo, castrando a possibilidade de o estudante desenvolver sozinho as suas habilidades e estabelecer suas próprias ligações com o que está sendo ensinado é uma consequência do pensamento de que as crianças são seres incompletos e os adultos são seres superiores. Um pensamento errôneo que limita a criança e não a tem como um ser em toda sua totalidade, estabelecendo hierarquias na sala de aula, acabando com a possibilidade de um ensino horizontal, onde ambos aprendem e constroem juntos o conhecimento.

Percebemos certa relutância da professora em aceitar que os alunos pudessem ter apreciado, como também na possibilidade de permitir produções de maneira mais livre e sem direcionamento dos movimentos. Compreendemos que os próximos movimentos realizados com a turma da professora, seriam, necessariamente, guiados por ela, para evitar qualquer tipo de conflito, pois as tentativas de conter o transbordamento das sensações da infância no processo de aprendizagem e a falta de paciência para respeitar o espaço dos alunos em construção criativa, foram bem potentes com essa turma. (COSTA, 2021, p. 100)

Para teorizar o que aconteceu na experiência supracitada a autora utiliza as conceituações de Guattari e Rolnik (1996) em que os autores descrevem como as crianças passam por uma modelização da subjetivação a partir do momento que estão imersas em ambientes que tentam ditar regras, moldar as ações, sem permitir a criação própria e singular do sujeito. Assim, comenta sobre dois estágios em que, segundo os autores, as crianças atravessam no processo de subjetivação:

O primeiro está na alienação e opressão, no qual os indivíduos se submetem à subjetividade tal como a recebem e o segundo está na relação de expressão e criação, pois o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo o que os autores chamam de singularização. E foi o caso das experiências com essa turma, que as interferências da professora com as tentativas de controlar algumas dinâmicas e relações com os objetos, quase impediram a realização da atividade de forma espontânea, tal qual era recebida pelos alunos. (COSTA, 2021, p. 101)

Costa (2021) relata diversos exemplos que confirmam o que foi dito no capítulo anterior deste trabalho sobre o papel do professor ser crucial ao desenvolver a atividade com teatro, tendo em vista que uma mediação mal guiada pode diminuir a potência da arte. Assim, compreende-se que é um conjunto onde tudo deve estar em harmonia: o professor bem instruído mediando a atividade, dando liberdade na medida para que o estudante construa suas próprias subjetividades através do que foi apreendido, bem como o manejo de inclusão de todos os estudantes nas atividades compreendendo que essencialmente “a importância da prática artística é reparar tudo ao redor. É o olhar atento, é a potência de perceber o outro e a inclusão de todos nos processos criativos” (COSTA, 2021, p.105) e as investidas em criar linhas de fuga para driblar os anseios dos dispositivos de poder, haja vista que a escola é um espaço duplo que, ao mesmo tempo que pode emancipar o sujeito, também corrobora para a alienação e massificação dos corpos (FREIRE, 2004).

Na descrição da autora sobre a atividade de teatro a partir da música, os estudantes não tiveram a liberdade nem para escolher qual canção gostariam de utilizar como base para a representação, além de a professora ficar a todo o momento comandando todas as ações dos alunos causando desconforto até para todos os presentes, segundo COSTA (2021, p. 129) “toda a cena foi ensaiada e direcionada. Não houve interação e nem construção coletiva. Os alunos demonstravam muita falta de vontade em permanecer com a atividade e caminharam até o fim do processo mediante direcionamentos da professora, sem empolgação ou vibração”.

Enquanto alguns grupos passam por um processo criativo partindo da construção coletiva livre e sem interferência de um adulto para guiá-los e dizer como devem fazer, outros têm a professora como orientadora e guia de todo o processo de construção. No grupo orientado pela professora, não percebemos o envolvimento entre as crianças, pois seguiam apenas os comandos. A força criança foi envolvida por instruções. Uma educação maior que não possibilitou linhas de fugas para uma infância que pratica os movimentos de dobras e desdobras, que sabe de onde partir para não atingir um fim propriamente dito, ou escrito. P.119

Em contrapartida, ao final da oficina de teatro com objetos, Costa (2021) relata como os estudantes reagiram de maneira assertiva aos estímulos propostos pelos professores no desenvolvimento da atividade quando estes apenas mediavam sem interferências mais profundas por isso deve ser destacado aqui como um momento rico em aprendizagens. Com isso, o que começou com histórias de conto de fadas conhecidas por todos, tomou rumos inesperados e recebeu um pouco da criatividade de cada envolvido transformando-se em novas histórias, como um grito dos estudantes ecoando aos professores num aviso de que eles eram capazes, tinham poder para isso, bastava apenas terem a oportunidade de demonstrarem toda sua grandeza, sua potência.

Enquanto um grupo apresentava, os outros assistiam. As cenas não eram apenas histórias de conto de fadas. Em cada uma surgiam fragmentos, vibrações, sensações de cada criança que ajudou a compor. Alguns grupos mais tímidos, tensos, outros livres, alegres e extrovertidos. Em grande medida, eles transformaram o tempo com força e intensidade em muitas linhas de criação, imaginação e desenvolvimentos infantis. O tempo parece que nunca existiu, muitas coisas aconteceram em 45 minutos e, foi possível transformar em palavras, as sensações vividas, através do tempo, pelo espaço e pela obra artística que materialmente se desfez no próprio percurso dela. Diante desses fatos, percebemos que as intenções da professora para que os alunos criassem as

histórias a partir de algo já pronto, não os interessava, pois pouco utilizaram do que receberam. Criaram suas próprias histórias, potencializaram seus mundos (COSTA, 2021, p. 106).

Outro ponto que a autora aborda e que vale a pena trazer para reflexão é a construção da ideia de que no teatro – principalmente em experiências nas escolas – o espaço que existe entre quem está atuando e quem está apenas assistindo deve ser superado. Estas colocações são essenciais nas ideias de Rancière (2012) quando se trata de teatro emancipador. Este defende um teatro movimento que envolve a todos os presentes, assim, em consonância com as colocações do autor, Costa (2021) pontua que o teatro é um “local de vivências coletivas que não necessita de espectadores passivos. Precisa reverberar sensações, movimento, corpos moventes e presentes/ativos que atravessem seu estado puro de contemplação para corpo-movimento-força” (COSTA, 2021, p.116) e que é essencial que “o aluno não seja apenas o espectador, mas que participe do processo de aprendizagem e de criação. É fundamental que pense junto, produza formulações infantis e que nos permita enxergar pelos olhos da criança, pelas tessituras do seu modo de ver e pensar o mundo” (idem, p.136). Nessa perspectiva percebeu na sua análise que as atividades propostas tiveram êxito e os objetivos propostos foram alcançados.

A lógica embrutecedora da emancipação está, por sua vez, onde ocorrem os questionamentos. É quando o aluno passa da posição de espectador para a posição do agir. Construir. Fazer surgir novos outros, outras formas de construir, criar e transbordar sensações nas cenas. Dessa forma, ele seleciona, compara, constrói, interpreta, como também aprende a relacionar o que vê com outras coisas ao seu redor, com as suas vivências e experiências pessoais, pois possibilita relacionar com a sua infância, seus desejos. Compõe a cena com os elementos que tem diante de si, aprofunda-se em outros meios, permitindo transformar a cena e realizar associações com histórias que viu, leu, sonhou e experienciou. (idem, p.117)

As experiências nessas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I mostraram como o teatro é um impulsionador da emancipação e pode causar desmoronamentos nos currículos e ruptura nesse modelo de educação que pretende moldar os indivíduos. O teatro de objetos proporcionou o movimento de criar a partir de suas próprias ideias, fugindo da repetição, tendo em vista que foram utilizados lápis, estojo, caderno e estes foram transformados em personagens, ampliando a imaginação. O teatro de sombras teve um momento chave que foi a construção dos personagens pelos próprios alunos, assim a sensação de dar vida a cada membro da história foirevolucionária. O teatro a partir da música “Pais e

Filhos” da banda Legião Urbana (escolhida pela professora) mostrou como as crianças são potências revolucionárias, pois apesar de receberem uma música diferente da que eles gostariam de encenar, levantaram diversas problemáticas da realidade deles, “problemas familiares e várias outras inquietações da pré-adolescência. A cena-protesto mergulhou em ondas de revolta, expôs todo o conflito no aceite a seguir as regras que estão sendo estabelecidas” (COSTA, 2021, p. 129) comprovando tudo que foi dito sobre a arte dar voz aos envolvidos, ser uma ótima ferramenta para desenvolver uma educação emancipadora.

Todo momento de caos relatado por Costa (2021) era visto como uma coisa positiva, pois o caos é disparador de revolução, se tem caos tem voz, tem movimento, fazendo compreender que não é em uma sala enfileirada com estudantes silenciosos e passivos que a educação política acontece, mas sim desse movimento, desse caos. Apesar dos professores ficarem assustados com a liberdade dos educandos e por vezes sentirem a necessidade de controlá-los, este comportamento, segundo a autora é também uma característica da falta de formação continuada adequada para os pedagogos lidarem com arte, concluindo que:

Em toda a pesquisa, vimos a grande influência e participação dos pedagogos com o ensino de arte. No entanto, a ausência de processos formativos na rotina da prática docente limita as possibilidades de estudar e vivenciar novas experiências resultantes de cursos e formações que iriam contribuir na prática em sala de aula. O acesso às informações sobre o componente curricular de arte traria possibilidades para que os professores pensassem em formas outras de trabalhar com as práticas artísticas. Por isso buscamos apresentar, durante as conversas e as oficinas, possibilidades de práticas e processos de criação, tratando sobre a potência da arte a partir das sensações, emoções, vibrações, construções coletivas e individualizações, posto que percebemos a ausência dessa sensibilidade em muitos momentos na prática cotidiana. (COSTA, 2021, p.131)

Tais ideias estão em consonância com as discussões levantadas por Adriana Souza (2020) e Leite (2018) onde os autores apontam essa ausência de formação como um limite. Levantam argumentos em favor de uma reformulação curricular nos cursos de Pedagogia, bem como o investimento em formação continuada para os professores, justificando que é preciso ter mais componentes com aparato teórico que endosse as discussões sobre teatro para quando o educador estiver atuando em sala de aula este tenha as bases necessárias para atuar com maestria, haja vista que a forma como o professor atua vai influenciar totalmente na maneira em que os estudantes se relacionarão com a arte podendo essa experiência deixar de ser proveitosa por falta de instrução do professor no momento da prática.

Assim, como destacado na citação de Costa (2021), levando em consideração uma educação que aborda as emoções e sensações dos sujeitos podem-se atrelar as afirmações de Soares (2021) em que a autora enfatiza a necessidade de pensar numa prática com teatro que leve em consideração as sensações vividas na prática, as alegrias advindas do ato de estarem juntos, destacando que, para que isso aconteça, as atividades devem ser guiadas de forma leve, deixando que os estudantes construam o momento e não apenas sigam às cegas as regras dos professores. Costa (2021) ressalta a necessidade de uma educação política, alegre, que proporcione autonomia, bem-estar e envolva todos os estudantes; essas afirmações estão em consonância com as proposições de Martins (2020) que destaca que nas aulas de teatro o ambiente “precisa ser vivo, precisa ter sentimento, ter jogo” (MARTINS, 2020, p.136) para que as aprendizagens tenham significados que fixem e reverbere ao longo da vida daquele sujeito.

Mediante o exposto, fica claro que a abordagem de Costa (2021) é sempre em defesa do teatro como ato político, como forma de resistência dissociando-o de estar a serviço de algo, mas declarando sua importância em si mesmo. Estas considerações coadunam com as inquietações de Soares (2021), pois a autora destaca que o teatro não está a serviço de ninguém, pelo contrário, este tem em si mesmo o potencial político revolucionário, desta maneira não deve estar a serviço de outros componentes curriculares ou até mesmo de grupos majoritários (SOARES, 2021). E, apesar de Costa (2021) notar que os professores utilizavam pouco o teatro nas aulas de arte, os educadores se mostraram muito dispostos a se dedicar mais ao teatro após as experiências vividas naqueles encontros e isso pode ser visto como um avanço. Antes disto, eles não o utilizavam para fins de cumprir objetivos de outras disciplinas, diferente disso, nas raras vezes em que fizeram alguma tentativa de investir no teatro, estes fizeram atividades que, segundo eles, não tiveram maiores êxitos pela falta de conhecimentos para guiar a atividade.

Em suma, desenvolveu com maestria seu aparato teórico fazendo ligações pertinentes entre teoria e prática e de forma concisa contribuiu para fortalecer as discussões no campo da pesquisa em arte e educação, bem como incentivar a prática com teatro nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, em sua análise das experiências, por escolher não gravar as atividades, não traz falas dos estudantes, trazendo apenas as reflexões da autora de maneira geral, pode ser caracterizado como um limite quando se trata de prática com teatro, pois poderia ter abordado mais detalhadamente os impactos nas aprendizagens das crianças se tivesse trazido falas desses estudantes.

O ponto mais forte observado foi a utilização do teatro para construção da autonomia e fortalecimento de trabalho em grupo. Talvez por lidar mais com questões voltadas para as sensações, as experiências proporcionarão reverberações que causarão mais impactos em longo prazo, mas essa previsão também não foi mencionada pela autora, dando a sensação que a teoria teve mais espaço na pesquisa do que as aprendizagens que o uso dessa teoria na prática pode proporcionar.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após apreciação dos textos expostos no capítulo anterior percebeu-se alguns limites e avanços no que tange às experiências teatrais nos anos iniciais do ensino fundamental I, bem como a importância de formação adequada para docentes que irão atuar com teatro. A princípio, vale ressaltar que ficou evidente que o modo como essa experiência será conduzida é crucial para aproveitar todo potencial dessa técnica.

A atividade que utilizou o teatro de fantoche (SOUZA e VILAS BOAS, 2004), promoveu aprendizagens de conteúdo sobre saúde, porém pode ser visto como um limite o fato de tudo ser preparado pelos professores e não haver envolvimento dos estudantes na preparação das peças, restringindo diversas formulações que poderiam surgir desta construção. A ideia de utilizar a apresentação de fantoche só para transmitir uma informação pronta é um exemplo de limitação do uso do teatro, pois as aprendizagens poderiam ser mais diversas se esse método fosse utilizado de outras formas, afinal “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 47).

Diferente da experiência supracitada que utilizou o teatro apenas para a transmissão de um conteúdo específico, Costa (2021) abriu espaço para um leque de aprendizagens. É interessante a forma como a autora corrobora com a ideia de iniciar desde a infância um processo de desmecanização dos corpos. Um processo que é construído junto com as crianças, não para as crianças, através do teatro. Isto é claramente um aspecto que pode ser visto como um avanço, até porque segundo Hunsted (2020), estas experiências não são isoladas na infância, mas, diferente disso, traz resultados que reverberam por toda vida.

Além do mais, a autora apresenta aprendizagens que são mais centradas no campo da subjetividade, das emoções e construção da identidade do indivíduo. Talvez por isso foi mais difícil demarcar as aprendizagens dos estudantes. Um ponto que pode ser visto como um limite é o fato da autora não ter gravado as atividades e em consequência disso, não trazer falas das crianças, utilizando apenas as suas reflexões sobre as experiências. Não que isso seja de todo negativo, porém se trouxesse a visão das crianças poderia facilitar a demarcação das aprendizagens.

Outro ponto que pode ser marcado como um avanço é o fato de Costa (2021) ter utilizado o método de improviso nas experiências, levando em consideração que a escola não

dispõe de muito tempo para construção de peças grandes e ensaios, utilizar o tempo de uma aula para fazer as intervenções é muito proveitoso. Além disso, as atividades foram pensadas a partir da realidade socioeconômica da escola, por isso a apresentação de teatro de objetos foi feita com os objetos de uso pessoal diário de cada estudante, este movimento não só gerou a possibilidade de criação individual de personagem, como também acabou com a ideia que só se pode fazer teatro com recursos financeiros para compor cenários e custear materiais, driblando a falta de subsídios da escola que muitas vezes é usado como justificativa para afastar o teatro do planejamento.

Paralelo a isso, durante as leituras dos trabalhos que foram utilizados para compor as discussões sobre teatro e educação ficou clara a importância da formação adequada para que os educadores possam atuar com maestria. Assim, é ressaltada a importância de cursos de extensão para professores, visto que os cursos de formação, dentro da construção das suas diretrizes curriculares têm limites. Dessa maneira, como não há espaço para a discussões sobre teatro nesse planejamento, também não abre concurso para pessoas especializadas poderem melhorar a situação. A extensão tem um papel muito importante já que esta proporciona reflexões sobre a aprendizagem, e quando utiliza o teatro para aprimorar a formação é duplamente importante e um avanço, pois se caracteriza como resistência as lacunas curriculares.

Existem poucas disciplinas na formação de professores que abordam a arte (E. SOUZA, 2020), o teatro é quase uma linguagem morta. Pode até aparecer a arte enquanto formação estética, mas não o teatro. Por isso, a extensão tem um papel muito importante, visto que proporciona reflexões sobre os métodos de ensino. Pode-se destacar também a relevância dos cursos de formação continuada, como na experiência relatada por Forlini (2022), em que se mostraram cruciais na ressignificação das maneiras de promover aprendizagens com teatro no contexto daqueles professores .

Atrelado a isso, Leite (2018) destaca que em seu recorte percebeu poucos trabalhos que discutam as experiências com teatro, que tragam reflexões sobre a prática e isto também é notório nesta pesquisa em que apenas dois trabalhos levantados foram de experiências teatrais. Isto é um limite pois, segundo o autor, esses trabalhos são importantes para servir de norte para os educadores que muitas vezes buscam por si só teóricos que abordem essas experiências com o objetivo de construir suas intervenções teatrais com as crianças.

Portanto, mediante essas ausências, os professores se desafiam na prática para construir as experiências teatrais, fazem grupos de estudo, leem trabalhos que trazem reflexões sobre o tema; estes avanços acontecem na prática, então se é a prática que influencia as políticas, e não o contrário, deve-se investir nessas experiências.

Por fim, vale destacar que se é um desejo do educador atuar na sociedade em busca de melhorias sociais, utilizando a educação para compor sua parcela de contribuição para estas melhorias, o teatro é um caminho que envereda discussões que podem proporcionar essas mudanças. Por isso, é preciso lutar para que se ensine mais sobre arte e teatro na formação do pedagogo e que sejam ampliadas essas discussões nos currículos não só da formação de professores, mas também das escolas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 26 maio. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum (Terceira versão)**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- COLI, Jorge. Coleção Primeiros Passos Nº 46. COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995. ISBN 85-11-01046-7.
- COSTA, Thaís Thainara Oliveira da. **Arte, educação e resistência: feitura teatrais e composições imagéticas**. Porto Velho/RO. 2020. f.132. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2021.
- FORLINE, Danilo Basile. **Teatróloga: improvisação e teatro como possibilidades metodológicas na educação para a democracia**. 2022. 232 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FERNANDES, Matheus Vinícius de Sousa. **Para além do trágico?: desafios para pensar a perspectiva histórico-cultural na base nacional comum curricular no campo do teatro no ensino fundamental I**. 2019. 143 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.
- GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Mai-ago, vol. 22, n.2, 2006. p. 201-210.
- HANSTED, Talitha Cardoso. **“Eu seguro minha mão na sua”: teatro na educação e construção da identidade**. 2020. 238 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação, Campinas, SP, 2020.
- LEITE, José Marcio Nerone. **Estudos sobre o ensino do teatro na escola e a apropriação da teoria crítica**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

MARTINS, Aline Santana. **Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro.** 2020. 202 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes , 2011.

PEREIRA, Marcos; LOPONTE, Luciana. Formação da Sensibilidade na Educação Básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. In: SILVA, Fabiany; XAVIER FILHA, Constantina (Org). Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Josiane Midianeira. **Potência poética e política do teatro na educação: um estudo na escola educar-se.** 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de pós-graduação em educação mestrado e doutorado em educação, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

SOUZA, Walnéia Aparecida de; VILAS BOAS, Olinda Maria Gomes da Costa. Orientação sobre o uso de vitamina A na saúde escolar: comparações de técnicas pedagógicas. **Ciência e Saúde Coletiva.** 9 (1), 183-190. 2004.

SOUZA, Adriana Teles de. **Do palco à sala de aula: diálogos entre o ato artístico e o ato docente.** 2020. 128 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020.

SOUZA, Elaine Cristina Rodrigues de. **A formação de professores para o ensino do teatro nos anos iniciais do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro: entre barreiras e apostas.** 2020. 201 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de educação, programa de pós-graduação, Rio de Janeiro, 2020.

REIS, Josce Santos. **O teatro e a construção de saberes profissionais docentes na formação inicial de pedagogas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, CFP – Centro de Formação de Professores. Amargosa, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch (1925-1926). **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch (1924-1926). **Psicologia Pedagógica.** Tradução Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artemed, 2003.