



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
DEPARTAMENTO DE ARTES DA CENA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**VANESSA APARECIDA DE RESENDE GOMES**

**A “PERSONAGILIZAÇÃO” DA FIGURA DO PROFESSOR EM SALA  
DE AULA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO TEATRAL NO  
ENSINO MÉDIO**

**SÃO JOÃO DEL-REI  
2022**

**VANESSA APARECIDA DE RESENDE GOMES**

**A “PERSONAGILIZAÇÃO” DA FIGURA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA:  
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO TEATRAL NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de São João del-Rei.

Linha de Pesquisa: Performance, Processos e Poéticas Artísticas.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Lopes Magela

**São João del-Rei  
2022**

## Agradecimentos

Agradeço a Deus, força maior que não permitiu que eu abandonasse esse projeto em meus momentos de angústias e incertezas.

À pequena Alice, que transformou a minha vida e mudou tudo tão de repente. Filha, quantas vezes pensei em desistir...! Muito cansaço, noites sem dormir, falta de tempo. Tinha que amamentar, cuidar, fazer dormir. Quantas vezes só tinha a hora que você dormia para escrever e deixava de dormir para fazê-lo. Esta vitória é também pra você e por você.

Não posso deixar de agradecer às pessoas que foram fundamentais para que eu conseguisse conciliar o trabalho e ser mãe.

Aos cuidadores de minha filha, que, com tanto carinho, dedicaram seu tempo para que eu tivesse mais tempo: Vilma, Isabele, Patrícia, Isabela, Júlia e ao papai Juninho.

À minha família: meu pai Paulo e minha mãe Terezinha, que são minhas bases e que procuram me criar e educar para a vida. Também à minha querida irmã Viviane.

Ao meu orientador, Prof. Dr. André Magela, e aos professores Maria Clara Ferrer e Marcelo Rocco por toda a contribuição e ensinamentos nesse momento tão importante de minha vida.

À toda a equipe pedagógica da Escola Estadual Abeilard Pereira por ceder o espaço para essa pesquisa e todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta.

Aos colegas de curso, que por muito tempo foram parceiros de alegrias, frustrações, dúvidas, medos, incertezas e também de boas risadas. Deparamo-nos com uma pandemia pelo caminho, mas isso nos fortaleceu e nos fez ver que existem maneiras de seguir, rompendo os obstáculos.

Aos alunos do 3º ano que vivenciaram essa louca experiência comigo e por todos os outros que passaram, passam e passarão pela minha jornada na escola.

Ao “Vanessão”, sem ele essa pesquisa não seria possível.

Enfim, a todos que, mesmo não sendo citados aqui, contribuíram de alguma forma nessa trajetória: minha eterna gratidão.



## RESUMO

A presente pesquisa busca refletir sobre como atividades performáticas e a personificação do professor em sala de aula podem auxiliar em propostas que sejam eficazes no Ensino Médio, visto o desinteresse dos alunos em aulas realizadas com métodos arcaicos de ensino. Tais reflexões foram efetivadas com base no percurso realizado através do surgimento, desenvolvimento e consolidação do personagem intitulado “Vanessão” que, inicialmente, surgiu apenas para chamar a atenção dos alunos e fazer com que os mesmos ficassem atentos às aulas de Arte; posteriormente, passou a ser uma figura importante, dando a sua contribuição através de conteúdos da matéria que eram passados aos alunos pelo personagem e não somente pela professora. Para tal intento, foram analisadas aulas nas quais os alunos experienciaram o uso de personagens, associando a matéria contida no livro didático com as vivências de cada um. Após análises dos resultados obtidos, a pesquisa propõe o compartilhamento das experiências vividas em sala de aula para futuros planejamentos de aulas não somente de Arte, como de outros conteúdos, na intenção de que os professores possam construir aulas mais orgânicas, dialógicas e integrativas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Dentre os autores citados nessa pesquisa, alguns nomes e ideias são fundamentais quando se discute a questão da educação, da linguagem teatral e da performance dentro da escola, tais como Paulo Freire, Ingrid Dormien Koudela e Richard Schechner.

**Palavras-chave:** Personagem; Performance; Educação; Metodologias.

## **ABSTRACT**

This research aims to reflect on how performing activities and the "personalization" of the teacher in classroom can help in proposals that are effective in High School, given the lack of interest of students in classes held with archaic methods of teaching. Such reflections were made on the basis of the path taken through the emergence, development and consolidation of the character entitled "Vanessão", which initially appeared just to draw the students attention and make them to be attentive to the Art classes, and, later, became an important figure, making its contribution through contents of the subject that were passed on to the students by the character and not only by the teacher. For this purpose, classes were analyzed in which students experienced the use of characters, associating the subject in the textbook with the experiences of each one. After analysis of the obtained results, the research proposes the sharing of lived experiences in classroom for future lesson planning, not only of Art, but also of other contents, with the intention that teachers can create more organic, dialogical and integrative classes within the teaching-learning process. Among the authors cited in this research, some names and ideas are fundamental when discussing the issue of education, theatrical language and performance in school, such as Paulo Freire, Ingrid Dormien Koudela, Schechner.

**Keywords:** Character; Performance; Education; Methodologies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	17
<b>1.1 A escola e os desafios no processo de aprendizagem</b> .....	18
<b>1.2 O professor como personagem e usando a performance</b> .....	29
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	34
<b>2.1 Da performance improvisada à personalização do professor: surgimento, adaptação e consolidação do “Vanessão”</b> .....	35
<b>2.2 Escola Estadual Abeilard Pereira: contexto e liberdade ao protagonismo do personagem</b> .....	49
<b>2.3 A contribuição da teatralidade para a vida dos adolescentes: relações entre o “Vanessão” e a teatralização</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	61
<b>3.1 Planejamento de uma aula para o corpo de “Vanessão”: performance, jogo e presença</b> .....	62
<b>3.2 Execução da aula “modernismo lagoense”: Vanessa x “Vanessão”</b> .....	71
<b>3.3 A experiência do ponto de vista do aluno: análise acerca da cena “caipira picando fumo”</b> .....	78
<b>3.4 A experiência do ponto de vista do professor: análise acerca da observação das cenas</b> .....	83
<b>CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura refletir sobre como a utilização de recursos da performance e a criação, com propósitos pedagógicos, de um personagem podem auxiliar na atuação do professor em sala de aula. Concebe, assim, uma proposta para a educação teatral no Ensino Médio, bem como uma contribuição para o processo de aprendizagem de alunos de escolas do ensino básico. Para tal, investigará metodologias ativas na aprendizagem e a proposta de se valer de práticas artísticas, através, além da criação, por parte do professor, de um personagem em sala de aula, de jogos teatrais e da troca de experiências para que os professores talvez possam recriar e adaptar suas aulas, refletindo sobre a necessidade e a importância de modificar e atualizar os métodos anteriormente utilizados.

O interesse por este tema surgiu após minha experiência como professora de Arte, desde 2016, na Escola Estadual Abeilard Pereira, situada na cidade de Lagoa Dourada- MG, através da observação da inquietação presente no espaço escolar sobre a análise das práticas e métodos adotados por professores no planejamento de suas aulas no Ensino Médio. Durante este período pude trabalhar com turmas de diferentes faixas-etárias, uma vez que a escola também atendia ao público do Ensino Fundamental até o final do ano de 2016. Após esse ano, a escola passou a se dedicar exclusivamente ao Ensino Médio.

As reflexões sobre a questão abordada no mestrado foram intensificadas após a direção e a equipe pedagógica da escola, por meio de reunião de módulo, compartilharem com os docentes a necessidade de que fossem incluídas, em seus planejamentos, aulas diferenciadas, seja através de métodos distintos dos já adotados ou mesmo usando espaços diversos em relação aos convencionais da escola. Tal solicitação ocorreu devido à percepção clara de haver desinteresse dos alunos em meio a aulas sempre iguais, consideradas cansativas e monótonas, realizadas por métodos ultrapassados de educação no cotidiano escolar. Nestes, o professor detém o poder epistêmico e os alunos são relegados à passividade, tendo desperdiçadas a capacidade de expressar-se e de experienciar um aprendizado ativo, por conta de tantas regras vazias e exigências a serem cumpridas. Outro questionamento feito por parte da equipe pedagógica da escola foi a de que os alunos estariam usando celulares em sala de aula, acessando redes sociais, aplicativos de trocas de mensagens e comunicação em áudio e vídeo, ao invés de prestarem atenção aos conteúdos das aulas e aos professores.

As questões colocadas na reunião pela equipe pedagógica me impulsionaram a refletir sobre a minha experiência como docente, trazendo para a análise dessa pesquisa dois métodos

que adotei em sala de aula: um, diz respeito a um personagem criado por mim nas aulas das turmas do Ensino Médio; e o outro, sobre uma performance realizada com as diferentes turmas da escola. Dessa forma, pude perceber como foi satisfatória a receptividade de novos métodos, baseados em linguagens cênicas, por parte dos alunos. Eles prestaram atenção ao conteúdo, entraram no jogo, participando ativamente das ações propostas. Assim, foi possível promover a adesão dos alunos na aula através destas formas de interação, carregadas de ludicidade.

O personagem criado por mim (professora de Arte da Escola estadual Abeilard Pereira) se chama “Vanessão” e surgiu de forma inesperada e inusitada até mesmo para mim. Era uma aula na turma de 1º ano do Ensino Médio, com 42 alunos em sala, onde eu encontrava um enorme grau de dificuldade para lhes dar aulas, devido ao alto desinteresse dos alunos pelo que eu oferecia e seu comportamento que não atendia a minhas expectativas. Eu percebi que falava e não era ouvida e nada que eu havia tentado funcionava para atrair a sua atenção. Então, em um momento, eu saí da sala como se fosse chamar a supervisora, fato que já era bem comum nessa turma, e, quando estava do lado de fora, tive a ideia de entrar novamente, mas não como a professora estressada e cansada que havia deixado os alunos segundos antes e sim com uma nova voz, um novo corpo, jeito de andar, de comunicar, de expressar, de olhar.

Quando a porta se abriu e soltei minha voz, a turma inteira se calou por um segundo. Observaram atentamente e ficaram se indagando sobre o que estava acontecendo. Ao perceber a reação deles, fui entrando no personagem e interagindo com os alunos, chegando perto de um, de outro, conversando; e eles foram entrando no jogo também. Começaram a fazer perguntas para o “Vanessão”, como por exemplo, quem ela ou ele era<sup>1</sup> - esta foi uma das primeiras curiosidades: descobrir o gênero daquele personagem. Quando esta indagação surgiu, fui pega de surpresa e respondi que era um ser híbrido, que tinha todos os sexos. Os alunos gostaram do jogo e à medida que o diálogo foi fluindo, o personagem foi criando vida, personalidade, corpo, voz, vontades e sentimentos próprios.

Após alguns minutos naquela experiência eu me despedi, abri a porta da sala novamente e saí. Esperei mais alguns segundos para entrar e, quando abri a porta, entrei como se nada tivesse acontecido, como se tivesse simplesmente saído para respirar. Os alunos começaram a conversar como se fosse com o “Vanessão”, mas logo perceberam que quem estava ali era a professora de Arte deles. Ficaram perguntando onde ele foi e eu disse que era

---

<sup>1</sup> Noto que este é um jogo já existente em aulas de teatro: o ator-aluno, então em cena, responde a perguntas dos colegas, sua plateia, sobre sua identidade, sendo que esta vai se formando no processo de elaborar as respostas.

um amigo e que ele iria voltar outro dia, assim que fosse preciso. Daquele momento em diante, senti uma diferença enorme na sala, nos alunos. Estavam calmos, relaxados, começaram a ouvir a explicação da matéria, ficaram participativos e atentos às explicações até o momento final da aula.

Com esse experimento, após refletir sobre o que ocorreu, comecei a perceber que aquele personagem seria fundamental dentro de sala de aula e que ele deveria voltar sempre que fosse necessário; e que ele poderia, inclusive, explicar alguns conteúdos nas aulas.

Dando continuidade à reflexão acerca de minha experiência como docente, a performance/jogo escolhida também para análise nessa pesquisa, e proposta / operada nas turmas do Ensino Médio, diz respeito à inquietação sobre o uso indesejado dos celulares em sala de aula pelos alunos.

Foi proposto aos professores que realizassem algo para tentar resolver o problema do uso indevido e/ou em horário impróprio dos aparelhos eletrônicos. Assim, comecei a pensar em uma maneira de fazer com que o celular fosse um “aliado” da aula e não um “inimigo”, que era o que estava acontecendo. Esta estratégia foi orientada por considerar as reflexões já tecidas por Michel Foucault nos anos de 1970, ao analisar ações de resistência política, num âmbito de micropolítica (ações disseminadas por toda a sociedade, em relações de forças sempre presentes em nossas trocas intersubjetivas). Esta ação de acolher e modular o uso de celulares pretende ter pontos em comum com situações já identificadas por Michel Foucault como de resistência aos poderes estabelecidos e assimétricos (em outros termos, de dominação). Aqui, o elemento mais ativo ao usarmos essa noção de resistência é que a ação de resistir se situa nos mesmos espaços e modos em que são exercidos os poderes que enfrenta. O que parece ser mais aproveitável, para as ações pedagógicas aqui analisadas, nas afirmações de Foucault é que essas formas de luta escapam das situações de excessiva limitação em uma relação de coextensividade com os vários exercícios assimétricos de poder ou de manutenção da hegemonia: “Onde há poder, há resistência; entretanto, ou melhor, como resultado, essa resistência nunca está em uma posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1976, p. 125-126).

A busca para dialogar com as novas mídias e aparatos tecnológicos, tentando trazer um novo discurso e pretendendo transformar o olhar do aluno, se tornou algo crescente. Nesse processo de busca surgiu a ideia de fazer uma performance em que o celular seria o protagonista da ação e responsável pelas ações dos alunos. Propus que essa ação tivesse o nome de “Juntos, porém separados”.

O nome do jogo/performance surgiu devido ao contexto em que seria realizado, ou seja, estaríamos juntos na quadra, porém cada aluno estaria na sua individualidade, no seu lugar, com o seu próprio celular. Para tal intento, criei um grupo via aplicativo de mensagens (WhatsApp) e coloquei os alunos da sala em que eu iria testar o jogo/performance. Em seguida, pedi a elas que descessem para a quadra da escola, juntamente com seus aparelhos de celulares. Para o aluno que não tinha acesso a internet em seu aparelho, coloquei a senha de Wi-fi da escola.

Como todo jogo teatral demanda suas regras (SPOLIN, 1982, p. 4), na quadra da escola expliquei quais eram elas. A partir do momento inicial seria proibida a comunicação verbal entre os alunos e eles deveriam manter distanciamento entre si. Todas as ações que eles fossem executar a seguir seriam comandos enviados por mim pelo grupo de WhatsApp, ou seja, todos deveriam ficar atentos às telas de seus aparelhos e cumprir a tarefa solicitada.

É provável que esta ação tenha se dado, por um lado, devido a um processo habitual de me valer de procedimentos já usados em jogos teatrais com regras explícitas. Mas havia ali também uma tentativa de me aproveitar de uma concretização das questões expostas acima, presentes na análise foucaultiana sobre a resistência. Porque, seguindo Foucault, não há, no uso dessas estratégias, a esperança de que haja uma solução fora das relações de poder ativas na sala de aula. A luta pedagógica ocorre em um campo que é parte integrante do jogo de forças dominante, que lhe é interno: no caso, o esquema de atenção dos alunos e os elementos que a atraem. Se nos valermos dos escritos de Foucault, aceitamos que é de dentro dos processos que se tenta criar pragmaticamente estratégias de confronto, onde, inclusive, não há “(...) uma estrutura binária com, de um lado os ‘dominantes’, e do outro os ‘dominados’” (FOUCAULT, 1994a, p. 425):

Mas este é apenas um aspecto do problema que eu queria tratar; o outro aspecto concerne às resistências. Se eu fizesse uma concepção ontológica do poder, haveria um lado o Poder com um P maiúsculo, uma espécie de instância lunar, sobrenatural, e, em seguida, a resistência dos infelizes que são forçados a se curvar ao poder. Eu acredito que este tipo de análise é totalmente falso; pois o poder nasce de uma pluralidade de relações que se inserem em outra coisa, nascem de outra coisa e tornam possível permitem outra coisa (FOUCAULT, 1994a, p. 630).

Além disso, essas ações muitas vezes têm características semelhantes ao exercício do poder instituído:

[...] que não há relações de poder sem resistência; que estas são tão mais reais e eficazes quanto se formam lá mesmo onde se exercem as relações de poder; a

resistência ao poder não tem que vir de outros lugares para ser real, mas ela não está aprisionada porque é compatriota do poder. Ela existe tão mais quanto ela está lá onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrada a estratégias globais (FOUCAULT 1994a, p. 425).

Dadas as regras do jogo, pedi que cada um dos 42 alunos (turma do 1º ano C do Ensino Médio), escolhesse um lugar na quadra, e dei o comando que iríamos começar. Ao todo, foram passadas 5 (cinco) instruções em suas telas, pelo grupo:

- Instrução 1: Saia do lugar em que você está e procure algo no espaço para pôr a mão. Assim que achar e colocar a mão, conte internamente até 3 (três) e volte ao lugar de origem.
- Instrução 2: Um de cada vez, vá até a garrafa de água mineral que está em cima da cadeira à frente da quadra, pegue-a e fale uma frase com a palavra “água”.
- Instrução 3: Quando ler essa instrução, dê um grito.
- Instrução 4: Quando você terminar de ler essa instrução, você vai caminhar 10 passos a sua frente, dar um pulo, virar e voltar para o lugar de onde saiu.
- Instrução 5: Faça um som. Repita-o por 5 vezes consecutivas.

Ao final, escrevi no grupo: “Obrigada, fim. Vamos voltar para a sala de aula em silêncio!”.

Esse recurso de que me valí associa elementos já presentes nas propostas de Allan Kaprow, realizadas nos anos 1970 e denominadas como “atividades” (KAPROW, 2004) (NARDIM, 2011), e recuperam algumas propostas existenciais originais da *performance art* (SNEED, 2011; KIRBY, 1995) e de trabalhos mais contemporâneos, como os do grupo RIMINI PROTOKOLL. A ideia, neste sentido, é, além da educação teatral no sentido mais estrito, a estetização do cotidiano (MAGELA, 2019), em uma ocupação pedagógica das dimensões e âmbitos já existentes na vida dos alunos.

Subimos de volta para a sala. Ao chegar, propus aos alunos que ficassem em círculo e fazermos uma roda de conversa para discutirmos como foi a experiência. É importante notar a importância da ordem neste processo: nós fizemos antes a experiência e após ela ter sido vivida é que passamos por um processo de reflexão racional sobre o que foi experienciado. Tal procedimento se baseia na educação somática, direcionada para a educação teatral (MAGELA, 2017). Além disso, segundo Ingrid Dormien Koudela (2017), acompanhando os trabalhos de John Dewey (1934), o valor da experiência se dá na medida em que a mesma é capaz de trazer mudança e essa mudança só pode ser processada quando a atividade está conscientemente relacionada com as consequências que provêm dela:

Pedagogicamente, a medida do valor de uma experiência está na percepção dos relacionamentos ou extensões a que conduz (indica para algo ou tem significado). Para Dewey, a natureza da experiência inclui um elemento ativo e um passivo. A parte ativa significa que experiência é *experimental* (trying) e a passiva é *experientiar* (undergoing). Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida do sucesso ou valor (KOUDELA, 2017, p. 30).

Inicialmente sugeri três questões para que pensassem, e disse ainda que se alguém quisesse falar outras coisas que não as perguntadas estariam livres para tal:

- O que vocês sentiram ao fazer todas as ações sem a comunicação verbal, apenas olhando a tela do celular?
- Como foi usar o celular em um jogo/performance?
- Você acha que a tecnologia é fundamental em sua vida? Explique.

Em sua maioria, eles responderam que passaram por sentimentos do tipo ansiedade e angústia por não poder falar nem comunicar com o colega. Alguns disseram que foi normal e que ficaram tranquilos. Outros ficaram apreensivos sobre o que iria aparecer na tela, que surpresa teriam ou se saberiam fazer o que fosse pedido.

Para a segunda pergunta, alguns alunos relataram já ter usado um jogo que usasse o celular, em que os amigos mandavam missões a serem cumpridas e quem conseguisse primeiro ganhava pontos ou prêmio. E, quanto à importância da tecnologia em suas vidas, todos, sem exceção, responderam que “não conseguem viver sem”.

Por fim, relatei aos alunos que aquele jogo/performance havia sido uma experiência nova para mim também e que, quando propus e conduzi aquilo, fiquei sem saber se daria certo ou não, se todos leriam ao mesmo tempo e realizariam as instruções juntos ou cada um a seu tempo. Também perguntei se gostaram de usar o celular como parte da aula. Eles disseram que gostaram e perguntaram quando teria algo diferente novamente.

Quando voltei naquela turma na semana seguinte, percebi que havia alunos manuseando o celular veladamente. Falei que era para o guardarem e que, com certeza, eu iria tirar um tempo e propor algo para que eles pudessem usar novamente. Mas que naquele momento eu queria que eles prestassem atenção ao conteúdo que eu havia preparado para a aula. Para a minha surpresa, percebi que alguns alunos realmente guardaram o aparelho e não

o usaram mais durante a aula toda. Pude constatar que, de alguma forma, aquela experiência anterior havia surtido algum efeito. Eles confiaram que teriam algo de seu interesse caso cumprissem o que pedi.

Dessa forma, tomando em conta os desafios de “ensinar” em meio a uma sociedade tecnológica, é de fundamental importância que o professor se posicione não apenas como um observador, mas como espectador, que, em certo período da história da arte, para tentar entender e dialogar com a arte contemporânea, teve que adentrar a obra e frequentemente fazer parte dela. É preciso que o professor seja parte da criação, faça parte do grupo, experimente junto, dentro, sem se prender aos riscos e problemas que podem ocorrer no momento de tais investigações.

Neste aspecto, sua figura se compara com a do performer no teatro contemporâneo:

O objetivo do performer não é absolutamente o de construir ali signos cujo sentido é definido de uma vez por todas, mas de instalar a ambiguidade das significações, o deslocamento dos códigos, o deslizamento de sentido. Ele joga ali com os signos, transforma-os, atribui-lhes um outro significado (FÉRAL, 2008, p. 205).

Segundo Josette Féral (2008), “No teatro performativo, o ator é chamado a “fazer” (doing), a “estar presente”, a assumir os riscos e a mostrar o fazer (showing the doing), em outras palavras, a afirmar a performatividade do processo.” Dessa forma, o professor em sala, no ato de sua performatividade, também está assumindo riscos, pois os novos métodos podem, ou não, dar certo. Além disso, ele estará expondo o processo sendo feito e a experiência que a sua performance traz para o aluno é muito importante no resultado final de seu trabalho.

O professor, conhecendo os problemas que o cercam, terá condições de criar estratégias eficazes que funcionem como possíveis soluções das carências existentes. Partindo de constatações do que falta dentro da sala de aula para uma forma de ensinar que seja diferenciada e, através das novas metodologias (performance, personagem, tecnologia), poderá agir de forma diferente e chegar a possíveis resultados que talvez possam contribuir para as problemáticas no campo da educação.

Naquele momento em que operei o meu jogo/performance, eu estava sujeita ao que Féral fala sobre “assumir os riscos, pois os novos métodos podem, ou não, dar certo”. Sem contar que uma vez lançada a experiência, eu teria que criar cada vez mais novos jogos / performances, pois uma vez que se instaura o “novo”, aumentam também as exigências por

parte dos alunos. Diante de tais expostos, para refletir sobre minha experiência com o personagem e para a construção das ideias acerca do tema, me valerei de ideias provenientes de alguns autores que abordaram questões caras a este mestrado.

Dentre outros autores, adotarei como autora central de orientação Ingrid Dormien Koudela, principalmente em seus escritos em *Jogos Teatrais*. Neste livro a autora coloca as suas preocupações, quando se refere ao teatro associado à educação, por uma procura de uma sistematização do ensino de teatro em meio a um espaço cheio de contradições. A autora aborda algumas experiências no campo, bem como fornece importantes contribuições para um sistema cujos princípios educacionais são operacionalizados, discutindo ainda as necessidades de justificativa para o ensino de teatro na escola.

Um segundo autor a ser pensado nesse processo e que será um apoio importante para essa pesquisa é Richard Schechner e seus estudos sobre a performance, bem como a sua visão sobre a relação entre performance e educação a partir do ponto de vista dos estudos da performance e qual o papel do professor nesse caminho. Para tal, um importante artigo a ser analisado é *O que pode a Performance na Educação*, uma entrevista feita pelos professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira, para o periódico *Educação & Realidade*, em fevereiro de 2010, no Café Le Courlis, em Paris.

Posteriormente a esses dois autores, mas de modo não menos importante para discutir a relação entre a educação e o processamento pedagógico da teatralidade no aluno, bem como a questão do lúdico, a leitura de Paulo Freire será imprescindível para essa pesquisa. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor discute a formação docente e a prática educativa em favor da autonomia do aluno, para então transformar as dificuldades em um campo de possibilidades. Sendo assim, suas propostas são de extrema importância para a sociedade e para a prática pedagógica.

Com base na análise dessas reflexões acerca de minha experiência e pautada nos autores citados, pretendo criar um material a ser apresentado para posteriormente ser discutido com os professores da Escola Estadual Abeilard Pereira, como proposta de novas metodologias no Ensino Médio.

Isto será realizado tendo sempre em conta que essa experiência será baseada em minha prática como professora de teatro, ou seja, um professor de teatro usando o personagem e a performance em sua aula, uma vez que já existem propostas que analisam o professor como performer. No entanto, a minha prática poderá ser examinada e posteriormente adaptada para que outros professores de teatro possam se utilizar de técnicas parecidas, bem como servir

para futuros estudos e pesquisas, a fim de que outros professores, de outras disciplinas possam fazer.

De acordo com a proposta que discuto nessa pesquisa, talvez possa ser possível contribuir para uma melhora na relação aluno/professor e, quem sabe, suprir as carências e os questionamentos e desejos da equipe pedagógica da escola. É importante ainda, pensar em quais são os recursos disponíveis para que os professores possam colocar em prática o uso do personagem e da performance, ou seja, de que forma os mesmos podem desenvolver suas habilidades teatrais, promovendo a adesão dos alunos e aderindo a procedimentos de estetização de suas aulas. É preciso, ainda, identificar as deficiências nas habilidades dos professores, relativas às suas vivências teatrais, pensando em maneiras de junto a eles fomentar um processo de formação continuada para que suas aptidões teatrais possam conduzir a um caminho de fortalecimento de relação com seus alunos.

# CAPÍTULO 1

## 1.1 A ESCOLA E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A escola é majoritariamente configurada como um local de processos de subjetivação, de formação e de transformação pessoal: “processos pelos quais obtém-se a constituição de um sujeito, ou mais exatamente de uma subjetividade” (REVEL, 2005, p. 128). Em grande parte isso ocorre pelo fato desta instituição estar presente desde muito cedo no ciclo de vida dos indivíduos, e por ser uma instância onde acontecem trocas de experiências e grande parcela do desenvolvimento social e cultural daqueles a que atende.

Porém, é importante salientar que as crianças já trazem consigo suas vivências e experiências familiares, e que, quando ocorre o encontro entre professor e alune, ambos aprenderão juntos, descentralizando o poder atribuído à escola. Ao professor, cabe o papel de mediador e fomentador do conhecimento, propondo reflexões, induzindo o aluno a querer, cada vez mais, compor conhecimentos e pensar criticamente sobre a realidade em que vive e que o cerca, alimentando o desejo de aprender. A educação infantil é a época em que se estrutura a esfera da socialização e na qual as crianças consolidam a exploração do mundo à sua volta, suas capacidades, desejos e principalmente a criatividade e a imaginação.

Se fizermos um recorte que direcione nosso foco mais especificamente sobre este momento crucial, verificaremos que os professores trabalham com muita frequência de modo lúdico em suas práticas pedagógicas como parte do processo de aprendizagem. Segundo Huizinga (1993), o lúdico foi perdendo território ao longo da história. No entanto, percebemos que os modos com que lidamos com regras e as práticas associadas ao lúdico ainda são pontos chave para a formação do sujeito.

A verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio [...]. De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de fair play (HUIZINGA, 1993, p. 234).

O lúdico é considerado como ponto chave no desenvolvimento e interação na educação infantil, pois é capaz de induzir a imaginação da criança no ato de criar e recriar, desenvolver suas emoções e o gosto pelo saber, bem como influenciar nos processos de interação entre os indivíduos. A capacidade de criar está sempre presente em nossas vidas. E desde crianças somos capazes de usar nossa imaginação para produzir e manipular símbolos, mesmo na ausência de algo concreto ou do uso da linguagem: “Importante é aquilo que é simbolizado e não o realismo do símbolo expressivo utilizado. Isto é tão verdadeiro quando a

criança utiliza o próprio corpo como símbolo expressivo, ou quando utiliza um objeto como elemento analógico” (KOUDELA, 2017, p. 35). Segundo Koudela (2017), a imaginação, ou seja, a capacidade de criar, inventar, é a principal característica que nos difere dos primatas e a imaginação dramática é fundamental no desenvolvimento da inteligência e deve ser cultivada pelos métodos de educação modernos. Ainda segundo a autora, a visão convencional é de que somente a linguagem verbal é capaz de dar conta do que se é pensado, ou seja, a racionalidade só pode ser expressa através do discurso.

A respeito da função simbólica, Koudela (2017) pontua que Susanne Langer (1980) coloca uma diferença entre a forma discursiva e a forma representativa, uma vez que quando se opera um símbolo, o significado do mesmo amplia a concepção da racionalidade para além das fronteiras tradicionais. Dessa forma, a função simbólica resulta de um processo espontâneo que fica o tempo todo na mente humana. Sendo assim, o abstrato é fundamentado na nossa racionalidade.

Enquanto os significados fornecidos através da forma discursiva exigem o aprendizado do vocabulário e da sintaxe, o símbolo não discursivo prescinde de qualquer aprendizagem. As formas não discursivas são consideradas mais baixas do que as do discurso no sentido de que elas não exigem a intervenção do raciocínio e falam diretamente ao sentido. Enquanto o pensamento verbal e conceitual é inicialmente exterior à criança e não pode fornecer o que foi vivido individualmente, o simbolismo lúdico, ao contrário, é elaborado pelo sujeito para seu próprio uso. [...] Os progressos do pensamento representativo são, portanto, devidos à função simbólica em conjunto. É ela que destaca o pensamento da ação e cria a representação (KOUDELA, 2017, p. 28-29).

A partir de tais constatações sobre a importância do lúdico durante a vida escolar do aluno, o que se verifica é que, quando o mesmo vai crescendo e atinge a adolescência e ao Ensino Médio, a prática e o uso do lúdico tende a diminuir ou nem existir, dependendo muito da didática de cada professor. Ingrid Koudela (2017), em suas reflexões sobre o desenvolvimento da imaginação dramática, faz notar o descrédito sofrido pela dimensão lúdica quando ocorre a passagem da criança para a fase da adolescência. Ela afirma que a maturação decorrente da vida social enfraquece a vida lúdica.

Enquanto o jogo sensório-motor se inicia nos primeiros meses e o jogo simbólico no segundo ano de vida, a fase que vai dos sete/oito aos onze/doze anos, caracteriza-se, segundo Piaget, pelo declínio evidente do jogo simbólico em proveito do jogo de regras. Jogo simbólico chega ao fim com o próprio final da infância, enquanto o jogo de regras, que é ignorado pelas crianças pequenas, durará até a idade adulta. A idade de cessação dos jogos varia enormemente, pois aí intervém um fator cultural que se impõe às características da faixa etária (KOUDELA, 2017, p. 37-38).

Outro ponto importante destacado pela autora, e que configura um problema da redução do fomento à imaginação dramática com o passar da idade, diz respeito ao modo como as próprias escolas conduzem o ensino, pois, segundo a autora, as escolas se preocupam muito com a questão da leitura, ou seja, a criança deve aprender a ler e a escrever, sendo a atividade lúdica apenas uma brincadeira que não é levada a sério assim como as outras tarefas. Assim, se o indivíduo desde criança tem a atividade artística como algo periférico e dificilmente na idade adulta o lúdico vai ser considerado como algo importante em seu processo como indivíduo.

Tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura. Ainda hoje, a partir da pré-escola, a atividade fundamental da criança é aprender a ler e escrever. A criança em idade pré-escolar “brinca”, não se atribuindo às atividades espontâneas a mesma importância e seriedade que caracterizam o ensino primário, onde a criança começa a ter “tarefas” a cumprir. A escola atribui um peso proporcionalmente maior à função de acomodação da inteligência, não conferindo a mesma dimensão à assimilação. O que se vê com frequência é que enquanto as funções intelectuais têm um progresso contínuo, na expressão artística, ao contrário, a impressão que se tem é a de um retrocesso. (KOUDELA, 2017, p. 29).

Igualmente refletindo sobre questões ligadas ao ensino de teatro, André Magela (2021), analisa a questão de seu “utilitarismo”, fato que também leva a atividade lúdica para um segundo plano, algo apenas funcional e/ou operacional, quando na realidade deveria ser visto como algo comum em nossas vidas, já que os elementos da teatralidade estão presentes também, e constantemente, em nossas vidas práticas. Assim, se o teatro está ligado diretamente à vida e às ações cotidianas, o seu ensino torna-se de capital importância na vida das pessoas:

Associam-se, então, as aulas de teatro com o cotidiano de todas as pessoas de forma funcional e/ou operacional. Afirmar, seguindo semelhanças entre teatro e vida que já foram feitas por pensadores como Erving Goffman (1956; 1974), dentre outros, que elementos teatrais ou de teatralidade estão sempre presentes em nossas vidas práticas. Logo, sua presença pedagógica no sistema educacional seria relevante para todos os cidadãos também nos âmbitos relacionados à sobrevivência, à geração de riqueza, às soluções de problemas – dos mais comuns aos mais graves... Uma decorrência disso é uma outra perspectiva quanto aos termos e conceitos utilizados nas discussões sobre o ensino de artes e sua importância na sociedade. Como já dito, neste recorte, que desloca as discussões tradicionais sobre a educação teatral, o componente principal dessas aulas não seria tanto ensinar o teatro já realizado e consagrado (peças ou textos de teatro) ou facilitar o contato com manifestações teatrais instituídas e convencionalmente consideradas como tal. Seria, diferentemente, fomentar que o aluno faça da sua vida uma obra de arte teatral (MAGELA, 2021, p. 12).

Ao mesmo tempo, se pretendemos valorizar o lúdico na atuação docente, o que constatamos amiúde é a ocorrência de um direcionamento equivocadamente utilitarista na formação dos professores para áreas específicas de conhecimento, deixando em segundo plano as bases pedagógicas mais orgânicas ou somáticas – formas de pensar não redutíveis à escrita e matematização imediata. Discutindo sobre tais questões, em entrevista realizada com os dirigentes de educação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), André Magela (2020), discorre sobre as dificuldades de abertura para o “novo” e a dicotomia entre o que pode ser mudado e o que deve ser conservado, bem como e a necessidade de adaptação por parte de alunos e professores:

[...] as perguntas finais a Schleicher remetem à formação continuada e sua consequente exigência de que os professores administrem conflitos entre a abertura ao novo e a fidelidade ao que é importante a ser mantido; avaliar o que serve e deve ser conservado contra o que pode e/ou deve ser mudado ou extinto. Alunos e professores precisam de uma forte capacidade de adaptação se pretendem atender às demandas dinâmicas do mundo econômico (ou ao menos sobreviver a elas...). E neste processo é necessária grande atenção sobre quais práticas e valores devem ser preservados, por exemplo, algumas tradições culturais e valores sociais mais profundos – os éticos e aqueles que dão sentido à vida (MAGELA, 2020, p. 10).

Trata-se de uma cobrança para que professores apliquem seus conhecimentos somente para as informações prontas relativas às áreas específicas, e não aos efetivos conteúdos que se configuram como uma experiência epistemológica do aluno naquele campo de experiência:

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 228).

Dessa forma, os professores colocam em prática o que aprenderam em sua formação, indo para as salas de aulas com a pretensão de que serão excelentes mestres e de que cumprirão seu papel de mediadores de opiniões, já que, num mundo globalizado como o atual, em que o conhecimento e as informações estão por toda a parte, ressaltando aqui as mídias sociais, cabe ao docente mediar esse leque de informações, sem tentar impor as suas opiniões.

Ivo Marcos Theis (2013), em seu artigo intitulado “A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual”, discute sobre a questão do sistema produtivo e pontua sobre a transição entre o que ele chama de “sociedade da informação” versus “sociedade do conhecimento”. Segundo o autor, esse sistema produtivo

exige uma “força de trabalho adestrada e qualificada para elevar sua produtividade” (THEIS, 2013, p. 141) e exige uma adequação dos subsistemas de educação que vai desde a formação dos professores, a mudanças na matriz curricular, bem como no uso de recursos pedagógicos e nas formas de financiamento.

Quanto a questão das mídias sociais, o autor coloca que ao ter contato com os aparatos tecnológicos, pode haver consequências tanto positivas quanto negativas, como a desestabilidade entre as fronteiras do que é público e privado, do que é da infância e da idade adulta, criando dependência diante do novo: “Enfim, tanto os artefatos técnicos como, principalmente, as mídias vão invadindo o processo de socialização de crianças e adolescentes, moldando-os aos requisitos da *nova economia* que sustenta a “sociedade do conhecimento realmente existente.” (THEIS, 2013, p. 142).

Diante de tais constatações e acerca da pretensão do professor em colocar em prática o que foi aprendido em sua formação, o que se percebe é uma realidade bem diferente, e somente com a prática do exercício da profissão é que as falhas no processo podem ser constatadas. Assim, o que ocorre é “a necessidade de elaborar uma atitude docente que seja provocativa e crie ações educativas de tipo estratégico” (ANDRÉ, 2008, p. 125).

Os alunos da geração de hoje são muito diferentes dos de épocas passadas, e, conseqüentemente suas vontades, interesses e atitudes também mudaram ao longo deste tempo. O choque entre as gerações, algo já comum, antigo e imbricado a todo processo de educação, hoje é ampliado pelas mudanças drásticas que vêm ocorrendo nos modos de intermediação da percepção com o mundo.

As informações chegam muito rápido, exercendo uma desconexão radical nas relações tradicionais entre espaço, tempo e experiência corporal. Este excesso de estímulos parece ser a causa de nossa percepção clara de que ocorre um desinteresse dos alunos em meio a aulas parecem não lhes dizer respeito. É preciso mudar o pensamento de que professores e alunos estão em lados opostos e de que um manda e o outro obedece, algo que, muitas vezes acontece devido “as desgastadas relações pedagógicas, herança do modelo hierárquico do projeto moderno em que há o sujeito do conhecimento (professor) e o sujeito em potencial (aluno).” (ANDRÉ, 2008, p. 138).

Olhando para dentro das salas de aula dos cursos de formação de professores de artes, pode-se perceber os mútuos boicotes praticados por professores e alunos, como se estivesse de lados diferentes: o professor do lado da instituição dominadora e o aluno do dominado. É atribuída para esse estado de inconsciência, a falta de instrumental de professores e alunos para provocar o distanciamento de si sobre seu próprio fazer. (ANDRÉ, 2008, p. 38).

Em meio a esse processo de educação, que necessita de uma adaptação para que o conflito entre as gerações possa ser amenizado no ambiente escolar e fora dele, faz-se necessário que se busquem caminhos que levem a uma estetização da aula que se conecte com os quadros de percepção vigentes em cada aluno. De acordo com Maria Regina dos Santos Prata (2005), não podemos ficar subordinados aos modelos de educação e comportamentos antigos, pois as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos também se modificam de uma época para outra:

Ora, se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola também se modificam. Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação (PRATA, 2005, p. 113).

De acordo com Carminda André (2008), para tentar solucionar o problema acima colocado e conseguir realizar uma estetização pertinente das aulas, de modo que haja possibilidade de novas experiências, uma possível solução seria a arte apropriar-se do espaço que sempre foi próprio da educação. De certo modo, uma orientação para toda a educação com base em valores estéticos:

Em sua forma mais radical, esse processo é alimentado por um pensamento educativo para o qual a arte não é mais apenas um recurso e uma nova base ao serviço de aprendizagens e de outros objetivos da escola, mas, na verdade, a única educação plenamente realizada, a única maneira de cumprir plenamente o ideal educativo: aqui, só a arte educa plenamente. (...) Todas essas formas fazem parte de um paradigma alternativo em educação, que, na minha opinião, atesta a ascensão do paradigma estético na educação (KERLAN 2015, p. 17).

Tal intento não é fácil, uma vez que novamente nos deparamos com o problema de estarmos enraizado nos moldes, regras e comportamentos antigos. Colocar a arte em um lugar que já é consagrado à educação não é tarefa fácil e cabe ao docente ser um agente transformador para produzir o engajamento entre arte e educação. Nesse aspecto, vale ressaltar as estratégias performáticas analisadas nesta pesquisa e que colocam o teatro não somente como material a ser inserido nas aulas, mas também como destaque na formação dos professores que, diante de tantas demandas que a atualidade coloca, precisa encontrar novas formas que sejam mais orgânicas e integrativas no processo de ensino aprendizagem. O momento atual exige práticas mais voltadas para o humano que para o conteúdo informativo,

visto como objetivo da educação bancária.

Por essa razão, é preciso repensar as relações entre educação e arte no ambiente escolar, esta última diferenciada da lógica dos projetos pedagógicos, para que o ensino das artes seja um espaço de acesso aos modos operativos da arte com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da multiplicidade cultural. Para que isso aconteça, é necessário que a arte conquiste um espaço no ambiente escolar onde a cena possa produzir esse êxtase. O ambiente escolar é o lugar próprio da educação e para que a arte possa ser exercida com propriedade nesse lugar que não está apropriado a ela mas a um outro, é preciso que haja um movimento de interação entre educação e arte. Mas para que se provoque este movimento, é preciso uma atitude docente, principalmente por parte dos professores de artes, que os transformem em agentes culturais dentro do ambiente escolar (ANDRÉ, 2008, p. 93).

Ao mesmo tempo em que Carmina André propõe uma possível solução para que os professores consigam uma estetização de suas aulas, ela aponta que mesmo que eles tentem produzir novos meios e técnicas de ensino e, mesmo havendo uma lei vigente a favor do ensino de artes na escola, ainda é grande a dificuldade por parte dos professores em conseguir uma autonomia no ensino. Isto acarreta o não oferecimento da tão esperada experiência artística, ou seja, a educação teatral deixa de estar em um lugar necessário para a melhoria das pessoas, deixa de ser algo ligado à vida.

Tentamos mostrar sinais de conflito no ambiente escolar por meio de manobras que os professores de arte são obrigados a executar para efetivar o ensino diante de tal contexto. Apesar do aparente “favorável” para a arte na escola com a supracitada lei, ainda observam-se dificuldades dos profissionais em abrir espaço para o ensino de artes com autonomia. Nessas condições, a área de artes servirá de maneira equivocada à educação, deixando de oferecer à comunidade escolar o próprio da experiência artística (ANDRÉ, 2008, p. 194).

Além de todos esses empecilhos e dificuldades para efetivar o ensino de artes na escola, é importante destacar o quanto os avanços tecnológicos e a globalização modificaram a vidas das pessoas, transformando assim, as relações. Segundo Richard Schechner (2006), em seu artigo *O que é performance*, tais mudanças provocadas pela globalização afetam os comportamentos dos indivíduos, trazendo um modo de vida marcado pela velocidade das informações que chegam a todo instante e cada vez mais rápidas por meio de aparelhos eletrônicos, afetando assim, a maneira com que as pessoas se expressam e desempenham seus papéis na sociedade, no ambiente escolar, na vida.

Internet, globalização, e a sempre crescente presença da mídia afetam o comportamento humano em todos os níveis. Mais e mais pessoas experimentam suas vidas como sequências de performances conectadas: vestir-se para uma festa, ser entrevistado para um emprego, brincar com papéis masculinos e femininos e com a própria orientação sexual, viver papéis da vida pessoal como os de mãe e filho, ou da vida profissional, como os de médico ou professor. Este senso de que a performance está em todo lugar é enfatizado pelo ambiente cada vez mais midiático em que vivemos, onde nos comunicamos por fax, telefone e internet; onde uma quantidade ilimitada de informações e entretenimento vem pelo ar. Uma maneira de ordenar esta situação tão complexa é organizar os gêneros de performance, os comportamentos performativos e as atividades performáticas em um continuum (SCHECHNER, 2006, p. 11-12).

Diante desse contexto de tantas mudanças e desinteresse por parte dos alunos, exauridos pelos velhos métodos adotados em sala e desconectados da proposta de educação vigente hegemonicamente, cabe aos docentes repensarem os seus comportamentos e performances no ambiente escolar. Isto vai ao encontro de uma visão de educação teatral onde “a situação pedagógica passa a ser, assim, o lócus privilegiado da transformação do humano, foco de atenção e urgência no discurso da educação” (ICLE, 2010, p. 24). Com a proposta de se valer de práticas artísticas, criações de personagens, jogos teatrais e da troca de experiências, os professores talvez possam recriar suas aulas, refletindo sobre a necessidade e a importância de modificar os métodos até então utilizados.

A abordagem pedagógica da arte deve ser entendida como necessidade básica e não somente como interdisciplinaridade superficial e utilitária, ou algo que seja somente útil para complementar outras matérias. Este problema ocorre frequentemente, já que o teatro possui caráter interativo no meio social e é imprescindível para trazer uma postura crítica diante do mundo e da realidade de cada aluno.

É necessário enfrentar o desafio de justificar de modo convincente a presença de aulas de artes no currículo das escolas, se existe um desejo de se generalizar e/ou tornar obrigatório o ensino de artes para todos. Disputa relacionada a tempo, dinheiro e, o que não é muito explicitado, a opções de vida no sentido mais amplo (MAGELA, 2021, p. 7).

Como pontuado acima pelo autor, existe uma necessidade de justificativa que seja de fato convincente para a presença de aulas de arte/teatro nas escolas. Segundo Magela (2021), uma das razões mais importantes é o fato da forte presença operante da arte na vida, como algo que está ligado à própria sobrevivência: “Não se trata de priorizar a arte como instituição ou fenômeno cultural, mas como operação estética que permeia cotidianamente a vida.” (MAGELA, 2021, p. 8). Dessa forma, a arte assumiria um status diferente, em termos

de utilitarismo, algo habitualmente ligado a coisas e não a pessoas ou à vida. Talvez assim a dimensão estética possa estar em seu lugar legítimo de algo que diz respeito essencial ao valor que tem a vida.

[...] aulas que deem conta das dimensões estéticas da vida praticariam e educariam o que podemos considerar como mais importante para nós – viver a beleza. A vida como obra de arte, na qual cada evento constitui uma obra de acordo com os critérios estéticos que podem ser utilizados ou produzidos. Em suma, a arte como forma fundamental de compor o mundo; e as aulas de arte na vida, da vida, para a vida ser uma grande arte (MAGELA, 2021, p. 8).

Igualmente abordando ideias sobre a arte e vida, Allan Kaprow, artista americano, trabalhou com a performance de maneira participativa e aproximando o desenvolvimento de ações cotidianas ligadas à ideia de vida comum. Kaprow constituía uma série de roteiros elaborados – *Atividades* (nome dado aos roteiros estabelecidos), que seriam realizadas pelos performers: “As *Atividades* não são elaboradas para que sejam assistidas: são obras de arte cujo fim está em sua realização” (NARDIM, 2011, p. 106-107). Dessa forma, o importante era o ato da realização da performance que acontecia de forma diferente a cada realização e era sentida de maneira também diferente pelo performer participante e por quem observava a ação. Thaise Nardim (2011), em seu artigo “As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver”, faz uma análise do sentido na obra do artista, pois quando se observa uma ação natural sendo realizada, a mesma deixa de ser natural através do ato da observação. Assim, fica uma lacuna entre o fazer cotidiano e o que se percebe desse fazer:

Quando repetimos algo em nossas vidas cotidianas, como a criança que copia as palavras diversas no dever de casa ou a bailarina que ensaia a coreografia por horas e horas diárias, esperamos obter domínio sobre aquilo. Nas *Atividades*, porém, a repetição de algo que supomos dominar conduz a um total esvaziamento de significado, deixando restar um vazio que terá de ser preenchido no retorno à vida diária, contrário do esperado. Essa quebra de expectativas em relação a um comportamento ou ao curso dos acontecimentos é uma característica presente nas *Atividades* de uma maneira geral (NARDIM, 2011, p. 110).

Assim também o professor em sala, quando repete o mesmo ritual cotidiano em suas aulas (chamadas, uso de livros, chamar a atenção devido às conversas paralelas, explicações, exercícios passados no quadro, dentre outras atividades realizadas no dia a dia), espera ter um domínio sobre os alunos e que os mesmos fiquem atentos aos conteúdos abordados. Porém, é necessário que essa repetição seja repensada e observada de modo a trazer uma quebra das

expectativas em relação ao comportamento que já é esperado ou ao curso dos acontecimentos, como acontece nas *Atividades de Kaprow*.

Levando em conta este aspecto e, falando sobre vida, pode se dizer que é através do convívio que os seres aumentam as relações e as experiências fundamentais na construção da vida social. E o contato com o outro sempre acontece por meio de alguma troca, a qual, dependendo da forma como ocorre, pode deixar marcas profundas por toda a vida. Pois quando se entra em contato com o outro, inicia-se um jogo de regras, valores e objetivos que influenciam fortemente as relações humanas.

A função mais importante que o jogo de regras cumpre no processo é parâmetro claro que gera confiança necessária para jogar o jogo. Quando o indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento e que o esquema é claro, ele deixa de lado o medo de se expor (subjetividade) e participa da ação conjunta (KOUDELA, 2017, p. 50).

De acordo com Koudela (2017), o jogo com regras tem um papel muito importante no desenvolvimento da pessoa: “Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação” (KOUDELA, 2017, p. 51). A autora citada chegou a esta conclusão, ao analisar um jogo tradicional específico, realizado com adolescentes, jogo este em que uma pessoa saía da sala, enquanto as outras formavam um círculo e um dos participantes iniciava um movimento, como se esta pessoa observada fosse um espelho que teria as ações refletidas pelo restante do grupo. Assim que a pessoa que saiu retornasse, ela deveria ficar no centro e adivinhar quem era o líder, ou seja, quem estava propondo os movimentos a serem seguidos.

Como dito anteriormente, o jogo é tradicional. Porém, a autora relatou que, após uma sequência que os adolescentes estabeleceram entre si, assim que a pessoa que havia saído voltasse, todos iriam imitar os seus movimentos. Dessa forma, o que eles propuseram gerou um novo princípio de jogo e, se analisarmos o ocorrido, percebemos que a regra, quando entra em ação conjunta, pode sofrer transformação no momento em que ela vira expressão da vontade de todos.

Ao modificarem as regras em conjunto, as relações humanas são fortalecidas através dos valores que são colocados ao grupo e dos objetivos que se desejam alcançar. E a regra, que inicialmente era como uma lei geral que valeria para todos, perde a sua inflexibilidade no momento em que outra solução é apresentada pelos adolescentes através da instrução “Siga o Seguidor”.

O jogo analisado por Koudela (2017) torna evidente a força que a ação coletiva é capaz de trazer. E mostra como se acentuam as relações e as trocas que beneficiam a construção da vida social mencionados pela proponente dessa pesquisa.

O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutualmente consentida. Evidentemente, cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais, que só realizam através de conflito e exercício da democracia. O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra (KOUDELA, 2017, p. 51).

Diante de algo que traz cooperação e respeito mútuo, permitindo que a democracia seja exercida, observamos a necessidade de trazer o teatro para a vida, para o contato com os outros, para o ambiente de convívio, de trabalho e como condição humana. Falando a linguagem do aluno e, incluindo práticas artísticas em suas aulas, o docente estará dando um primeiro passo para conseguir a atenção do mesmo, possibilitando um maior interesse por parte do discente em aprender o conteúdo lecionado, pois ele estará atraído pelo novo: “O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos, que facilitem mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e apreendido pelos alunos” (FREIRE, 2002, p. 17). Assim, torna-se necessário e urgente a inserção do lúdico também no Ensino Médio: “Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com- vivência desse ofício” (ARROYO, 2000, p. 124).

De acordo com Paulo Freire (2001), no texto de sua carta escrita para os professores e intitulada “Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra”, os professores, em seu ofício, estão sempre aprendendo com seus alunos e que “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (FREIRE, 2001, p. 1). Assim, o “ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.” (FREIRE, 2001, p. 1). Deste modo, o aprendizado não está em focar na correção dos erros, mas sim em repensar com humildade os procedimentos adotados e rever suas posições, bem como envolver-se com as curiosidades dos alunos.

## 1.2 O PROFESSOR COMO PERSONAGEM E USANDO A PERFORMANCE

Ao refletirmos sobre a figura do professor e sobre as práticas adotadas dentro da sala de aula, bem como sobre como a performance poderá contribuir no processo de aprendizagem, é importante assimilar alguns aspectos que compõem os termos personagem e performer. Segundo Patrice Pavis (1999), podemos ver personagem e performer como apresentando as seguintes características:

### PERSONAGEM

No teatro, a personagem está em condições de assumir os traços e a voz do ator, de modo que, inicialmente, isso não parece problemático. No entanto, apesar da “evidência” desta identidade entre um homem vivo e um personagem, está última, no início, era apenas uma máscara- uma persona- que correspondia ao papel dramático, no teatro grego. É através do uso de pessoa em gramática que a persona adquire pouco a pouco o significado de ser animado e de pessoa, que a personagem teatral passa a ser uma ilusão de pessoa humana.

### PERFORMER

Termo inglês usado às vezes para marcar a diferença em relação à palavra ator, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado. [...] O performer realiza sempre uma façanha (uma performance) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator (1999, p. 284-285).

Tomando em conta as definições acima, no trabalho de construção corporal, gestual e vocal do professor em sala de aula, faz-se necessário que o mesmo desenvolva uma prática investigativa de como usar o seu corpo para trazer a personagem através de uma experimentação circunscrita nos limites entre a vida e a arte, de modo a despertar a curiosidade e o interesse por algo novo, por parte dos alunos. Além disso, considerar que no espaço em que está inserido (sala de aula), na performance ou na ação executada pelo professor ocorre uma relação de troca, ou seja, uma reação por parte dos alunos que observam aquela pessoa a sua frente.

O professor que assume o papel de um personagem ou performer não está apenas falando um texto ou passando informações, está interagindo e estruturando um acontecimento naquele momento. Conseqüentemente, a mudança no comportamento corporal do professor que usa tais práticas em suas aulas, proporcionará um estado de alerta em que ação e reação tornam-se contínuas e uma dependerá da outra para que as coisas se concatenem. Em uma situação performática em aula, "Não apenas o comportamento em si mesmo – nuances de humor, inflexão vocal, linguagem corporal e etc, mas também o contexto e a ocasião propriamente ditos, tornam cada instância diferente." (SCHECHNER, 2006, p. 2). Além

disso, a presença de métodos artísticos em aula, bem como novas estratégias de ensino, podem trazer um ambiente de invenções, um lugar que leva o aluno a ter interesse em buscar aquilo que lhe falta, apropriarem-se do que acontece através das novas táticas.

Pensando sobre esse aspecto, André (2008) coloca sobre as várias pesquisas existentes no sentido de colocar a arte nos programas de ensino, mas que é preciso tomar cuidado para não “desvirtuar” os conhecimentos específicos da arte. Para a autora, a ação criativa é um processo que produz possibilidades.

[...] um programa de ensino em arte, que objetive a experiência criativa, não conduz alunos para a realização de uma finalidade técnica ou conteudística e não objetiva a realização de um produto acabado. Sobre isso, o artista plástico Hélio Oiticica escreveu, certa vez, que a função do artista não é a de criador das coisas, posto que elas já estão aí, mas que a função da arte é a de mudar o valor das coisas. Em concordância com Oiticica, ao retornar à escola e observar a presença do desejo pela arte, uma hipótese se afigura: a presença da arte, caso seja uma necessidade, provocará mudanças de valores nas coisas que toca. Sendo assim, se a arte é realmente necessária para a educação básica, sua ação provocará crises (ANDRÉ, 2008, p. 126-127).

Como mencionado acima, observa-se mais uma vez, que o lugar da escola e do professor não é o de formador inicial ou original de ideias, uma vez que os alunos já possuem valores e trazem suas identidades para a sala de aula, pois “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2002, p. 13). O lugar que interessa é o de provocar sensações, mudar valores, buscar novas experiências através da criação e da arte. Além disso, é importante refletir sobre a questão da criação da experiência pelo próprio aluno, ou seja, valorizar a sua participação. O professor, nesse processo, torna-se um estimulador de atitudes impulsionadas pela sua performance e a aula torna-se um processo colaborativo, em que arte e vida real se fundem. De certo modo, tal visão não se distancia daquilo que é posto, não sem um tom de crítica, por Gilberto Icle, sobre o modo como a pedagogia do teatro é majoritariamente vista na sociedade:

O teatro como ferramenta de liberação dos corpos tolhidos pela mecanização do cotidiano, como instrumento de conscientização, como modelo de vivência grupal, como forma de integração dos indivíduos numa vida mais regrada e adaptada, como garantia de sucesso aos bens culturais de um povo- eis algumas das funções que a atividade teatral tem cumprido em diferentes lugares, em diversos discursos em variados projetos de libertação do homem (ICLE, 2010, p. 23).

Aqui, com uma pretensão menos ambiciosa, deseja-se despertar a curiosidade do aluno através da introdução de práticas performáticas, o uso de uma personagem, por exemplo, ou mesmo mudar a voz e o corpo para chamar a atenção durante um momento em que os alunos comecem a dispersar e perder a concentração. De fato é necessário refletir sobre como o professor do Ensino Médio, aqui especificado, pode teatralizar suas aulas, como ele pode criar um personagem que vá contribuir com as mesmas, quais os procedimentos de estetização da aula ele deve usar e principalmente como promover a adesão dos alunos, de modo a minimizar a sensação árdua de estudar, fruto de uma educação que, na maior parte das vezes, busca verdades científicas e a razão ao invés de elementos da experiência sensível, ao campo das artes, da imaginação, da ludicidade. Tal tarefa não é fácil e nos coloca diante de várias indagações:

Como pensar essa situação pedagógica que se tornou tão urgente entre nós? [...] A Pedagogia Teatral pode oferecer uma resposta a esse projeto tão ousado quanto é o de transformar o ser humano? Em que condições isso poderia acontecer? (ICLE, 2010, p. 24).

As questões acima colocam a arte num território em que o método deve ser construído e reconstruído muitas vezes, pensando sempre sobre o que e como ensinar, o que é verdade dentro desse contexto, o que pode ter êxito e, sobretudo, como tudo isso afeta e é recebido por parte dos alunos. É importante salientar que para tentar contornar as problemáticas no campo da educação e para tentar responder a tais indagações, é fundamental que o professor vá aprendendo a construir seus personagens e performances gradativamente, percebendo o que deu ou não deu certo, repetindo, insistindo, afinal, conhecer o próprio corpo requer um treinamento diário.

Performances artísticas, rituais ou cotidianas – são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar. Está claro que fazer arte exige treino e esforço consciente. Mas a vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento, e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias (SCHECHNER, 2006, p.1-2).

Segundo Schechner (2006), tudo que o ser humano realiza, desenvolve, todas as experiências compreendidas, podem ser estudadas como performance. Sendo assim, a

performance do professor em sala de aula e a maneira como ele vai conduzir a sua aula, é de fundamental importância no resultado de seu trabalho e no processo de aprendizagem do aluno. A possibilidade de colher frutos e mais conhecimento nesse processo é algo que virá na medida em que o professor conseguir envolver os alunos na atualidade, na realidade em que vivem, lembrando sempre da individualidade e da necessidade de cada um.

Nessa perspectiva educativa, não há sentido em ensinar o “como se faz”, “técnicas do fazer” teatro; ao contrário, suas formas afloram no bojo das necessidades e da falta de algo que surge entre os sujeitos no processo de ensino/aprendizagem. Sabe-se que tais necessidades não aparecem ao acaso, mas que precisam ser provocadas para sair do silêncio. Isso quer dizer que o modo e a maneira de atuar do professor são de fundamental importância. A ação de sua docência é aquilo que provoca, pois é ela que funcionará, em primeira instância, como “interrupção” (ANDRÉ, 2008, p. 134).

Para a autora, o professor carrega consigo as marcas de sua própria identidade e sua atuação profissional influi e provoca diretamente no processo de ensino/aprendizagem. Na maioria das vezes, falta didática no modo de ensinar, de como lidar com o novo, com técnicas diferentes, com a quebra de barreiras e de normas. Muitas mudanças ocorrem após a provocação e mudar nem sempre é fácil, pois para que a mesma opere de forma efetiva, é necessário que os alunos tenham uma identificação com os professores, que os mesmos sejam capazes de motivar os alunos, de dialogar e estimulá-los, em meio a um ensino que muito se cobra e se preocupa com resultados e tão pouco com o processo.

Dentro das novas experiências que são necessárias em sala de aula, André (2008), compara o professor com um cientista. O professor que ousa algo novo em suas aulas está fazendo um experimento e almejando alcançar metas, objetivos e resultados, sejam eles positivos ou não. Acontece um julgamento no final desse processo, pois sempre é cobrado resultados do professor. Assim também o cientista quando realiza um experimento científico, aguarda resultados a fim de contribuir para a sociedade e os mesmos também podem dar certos ou não:

É preciso chamar a atenção novamente para a atitude do professor que, como um cientista, transforma sua sala de aula em uma experiência científica. Já notamos a mesma tendência em alguns autores do jogo dramático e aqui a atitude é reiterada pelos educadores do jogo teatral. O que acontece nesta forma de abordar o aprendizado é que, por mais democrático que o professor se julgue, ele sempre será “aquele que sabe” o que necessita do aluno, ele sabe porque tem uma finalidade a alcançar, um resultado a alcançar como todo e qualquer experimento científico (ANDRÉ, 2008, p. 110).

Ao falar em experiências, podemos dizer que ao entrar em sala e introduzir o personagem, ou mesmo durante a criação e efetivação de uma performance na escola, o professor está arriscando algo novo e correndo riscos. Mesmo diante da apreensão em lidar com algo que lhe é desconhecido, a importância da pesquisa de novos métodos a serem adotados é fundamental em todo o processo de ensino. Segundo Freire (1996), a pesquisa é inerente ao professor: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 16). Ou seja, ser pesquisador não é uma qualidade ou algo que se adquire com os anos de experiência na profissão, mas algo que deve ser percebido ao longo de sua formação permanente:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 16).

É importante que tal prática investigativa vire rotina na vida dos professores, algo potente, capaz de trazer prazer, troca e conhecimento mútuo e, sobretudo, pensar em como criar condições de trabalho favoráveis para professores e todos aqueles que têm dificuldades nesse processo (MAGELA, 2020, p 10). Para tanto, é inevitável tentar inovar e, tal situação não traz consigo respostas, métodos e soluções prontas. A discussão engloba uma nova geração que deve ter como prioridade a experimentação para a ampliação do conhecimento, trocas culturais e da constituição de uma visão de mundo que lhes ofereça condições de liberdade e ação. As dificuldades são grandes e os recursos, na maioria das vezes, são escassos. Dessa forma, para que tais barreiras sejam superadas na educação, é fundamental a experiência artística e a prática de novas metodologias que incluam a performance e o personagem nas aulas.

## **CAPÍTULO 2**

## **2.1 DA PERFORMANCE IMPROVISADA À “PERSONAGILIZAÇÃO” DO PROFESSOR: SURGIMENTO, ADAPTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO “VANESSÃO”**

A figura do professor em sala de aula, na maioria das vezes, é vista pelos alunos como alguém que está à frente apenas para transmitir conhecimentos. Tal fato dificulta uma aproximação e um laço de afetividade entre alunos e professores. No entanto, o contato diário e as ações que são repetidas no cotidiano escolar fazem parte de uma relação direta entre ambos, criando assim uma interação que necessita ser realizada de uma forma em que aconteça o diálogo e em que o aluno se sinta à vontade frente ao seu professor.

Paulo Freire (1996) coloca a questão da prática da educação como algo ligado às nossas emoções e aos nossos sentimentos para o fortalecimento da autonomia e o favorecimento da aprendizagem. Segundo o autor, o ato de educar está ligado diretamente ao exercício da generosidade, algo que deve ser sempre exercitado, uma vez que, respeitando o que o aluno sabe e o que ele tem dificuldade, é possível oferecer meios para que aconteça a superação. Dessa forma, é preciso sempre procurar repensar a sua prática docente e agir com as emoções. “[...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista” (FREIRE, 1996. p. 145). Ainda segundo Freire (1996) o professor não “nasce” de um dia para o outro, a experiência e a prática vão se formando a cada dia e nossas ações vão se modificando ao longo desse trajeto. Daí a necessidade de uma constante reflexão sobre o exercício da profissão. “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 58).

Diante de tais ideias, pensamos que é preciso que o professor, além de repensar o seu ofício, busque meios para criar uma aproximação com seus alunos, a fim de romper a barreira que os cercam. Tal intento nem sempre é fácil, mas “todos são capazes de desenvolver suas próprias habilidades a fim de produzir uma metodologia individual” (VIDOR, 2010, p. 47). Como cita a autora, dá-se a entender que o professor, ao ser capaz de desenvolver uma metodologia que dê conta de promover a adesão dos alunos, criando um clima favorável para o aprendizado, conseqüentemente terá muito mais chances de chamar a atenção dos alunos para o seu conteúdo e terá sucesso no exercício de sua profissão. É importante salientar que, para o professor de teatro tal tarefa pode ser menos complicada de ser colocada em prática do

que para um professor de outros conteúdos, uma vez que o professor de teatro tem em sua formação um contato direto com a teatralidade e com atividades performáticas. Richard Schechner (2010, p. 30-31) salienta que “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance, na medida em que o professor precisa definir certas relações com os alunos, para desempenhar o papel de professor”. E acrescenta:

Tratar-se-ia de um tipo de ação na qual estão implicadas determinadas convenções, pois nós reconhecemos um comportamento como sendo de professor, assim como reconhecemos, ou sabemos tacitamente, o que se espera de um aluno para que seja percebido como tal. Por isso, “[...] ensinar traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, de linguagem e aí por diante” (SCHECHNER, 2010 *apud* BELLO; ICLE, 2013, p. 2).

Os autores acima citados colocam a visão de Schechner no que diz respeito à performance realizada pelo professor em sala de aula. Segundo o autor, que atribui o conceito de performance a tudo o que fazemos no nosso dia a dia, o professor não necessariamente está realizando algo artístico, mas o seu comportamento em sala, as suas roupas, a sua linguagem, dentre outros atributos que já são esperados e vistos na figura do professor, assim como os alunos também têm comportamentos que lhes colocam no papel e lugar de alunos, realizam performances. Schechner (2012) aborda o conceito de performance de uma forma bem ampla, “[...] performance pode ser: comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo” (SCHECHNER, 2013, p. 49), ou seja, para o autor os nossos comportamentos na vida diária são considerados performances, assim como os esportes, os entretenimentos populares, etc. Desse modo, é interessante acolher esta visão e conceituação do autor, pois ele coloca como o contexto histórico-social influencia a performance e que todos os nossos atos existem, porque dialogamos com a história. Dessa forma, para o autor, a performance é um conhecimento histórico que eu repito no meu corpo e nenhuma repetição é igual a outra. Assim, todo e qualquer ato humano pode ser codificado pela história.

Por outro lado, Féral (2008) também aborda o conceito de performatividade; mas para a autora, performance é sempre ligado à arte, ou seja, algo mais específico que o amplo conceito de Schechner (2012). De certo modo, para essa pesquisa é mais pragmático adotar conceitos que são específicos da arte, uma vez que, para o relato da passagem da performance improvisada à “personagilização” do professor que será descrita a seguir, a proponente dessa pesquisa se valerá de práticas artísticas oriundas de sua vivência e formação teatral.

A partir da necessidade de se criar uma metodologia própria que fosse capaz de trazer uma estetização das aulas e uma aproximação com os alunos, como comentado no início

desse texto e, refletindo sobre os conceitos de performance, bem como a mesma dialoga com a questão do personagem, a articulação que se deu no processo de “nascimento” e construção do “Vanessão”, dialoga com questões ligadas à performance e personagem. Isto se dá ao fato do caminho percorrido até o aprimoramento e adaptação do personagem citado, fato que desencadeia uma discussão acerca do que seria o “Vanessão”: uma professora em situação performativa ou um personagem?

Com efeito, não se trata aqui de posicionar as diferenças entre performance e teatro para delas extrair a verdade e o melhor caminho a ser seguido na escola. Trata-se antes e acima de tudo, considerar as múltiplas possibilidades que a performance trouxe para a cena contemporânea e procurar alinhar o ensino de teatro para a abertura que a performance possibilita.

Nesse sentido, não apenas os trânsitos entre performance e teatro são interessantes e potentes, como também, a interdisciplinaridade própria da arte de hoje aduz a uma qualidade de ensino que não se contenta mais apenas em ensinar os cânones tradicionais, por intermédio do jogo teatral e do jogo dramático (BONATTO; ICLE, 2015, p. 13).

De acordo com os autores acima, cujas ideias comungam com a forma como o personagem “Vanessão” surgiu e foi se consolidando, não existe uma fórmula pronta a ser adotada como método de ensino na escola. Tanto o teatro quanto a performance são capazes de dar conta de criar inúmeras possibilidades, sendo potentes no sentido de usufruir da arte para uma metodologia que seja eficaz e que seja vista como algo inovador perante os antigos métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, os autores ainda colocam:

Isso não significa, contudo, negar ou abandonar tais práticas, não se trata de opô-las por intermédio de um *ou*, mas de abri-las por meio de um *e*. Jogo teatral e jogo dramático podem muito bem conviver com o convite que a performance faz para uma cena sem personagem, para uma ênfase na presença imediata, para uma ruptura com as linguagens estabelecidas e com as narrativas lineares, sobretudo, para um engajamento com as questões e produções do cotidiano (BONATTO; ICLE, 2015, p. 13-14).

Como mencionado acima e, refletindo dentro do contexto de algo que foi criado do trânsito entre performance e personagem, o caminho percorrido pelo “Vanessão” entra dentro do contexto das ideias dos autores acima, uma vez que a discussão sobre o que seria o mesmo, justifica-se quando refletimos a questão da união entre as duas linguagens como algo que é capaz de criar um diálogo entre si. Ainda assim, refletir sobre o que os autores falam, no sentido da não necessidade de opor ou negar a performance e o personagem, mas de abrir um

leque de opções que podem surgir da união entre os dois e um engajamento de questões e produções do nosso dia a dia. Assim, “se construir um personagem pode ser trabalho de alta complexidade, atuar como si próprio poderia ser, também, o caminho para uma iniciação à cena.” (BONATTO; ICLE, 2015, p. 14).

O professor que propõe algo performativo em suas aulas está construindo algo estético e, no caso específico do “Vanessão”, não deixa de ser uma performance que teve início com a atuação sobre “si próprio”. Pois quando eu saí da sala de aula, preocupada em como dar conta de lecionar em meio a tanta desordem e falta de interesse dos alunos, e adentrei em seguida com uma nova voz e um novo jeito de andar, ainda era cedo pra se dizer que havia ali a presença de um personagem. Mas pode-se dizer que era a professora atuando/comportando, dentro do próprio corpo, porém com nuances diferentes. Prova disso foi o tempo levado para que os alunos comprassem o jogo, uma vez que na frente deles estava a professora Vanessa, com a mesma roupa, o mesmo cabelo amarrado, o mesmo rosto, ou seja, não havia traços que levassem ou induzissem a um personagem, mas já havia ali uma “personagilização”, que foi se construindo gradativamente, de acordo com a forma como estes alunos foram “comprando” o jogo.

Nesse sentido, ganha destaque outro importante ponto de contato da performance com a educação: a possibilidade do reposicionamento dos envolvidos em processos de ensino-criação a partir da constituição do que aqui chamamos de atitude performativa, pautada pela ação, pela intervenção no cotidiano, pela busca por espaços de transformação da realidade que encontramos nas escolas. Tal movimento está estreitamente vinculado à compreensão da importância da centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem, elemento fundamental para a constituição de propostas de ensino-criação (ICLE; BONATTO, 2017, p. 14).

Desse modo, fica claro que, quando aconteceu o surgimento do “Vanessão” houve uma atitude performativa por parte da professora que foi alimentada pela necessidade de uma ação que fosse eficaz à realidade do instante vivido. A situação de completo descontrole diante dos alunos, que, acostumados com a rotina diária, acabam por não querer prestar atenção aos conteúdos e preferir conversar e fazer outras coisas no horário da aula, fez com que a proponente dessa pesquisa tentasse buscar uma intervenção na situação para tentar transformar a realidade encontrada em sua aula. É importante lembrar que não somente nas aulas de Arte, mas em todos os conteúdos havia reclamação com relação a turmas específicas, ou seja, os professores reclamavam que não tinham controle sobre seus alunos.

Ampliando esse espectro, António Nóvoa<sup>2</sup>, em entrevista para a Revista Educação & Realidade (2011), coloca o seu ponto de vista sobre os motivos que levam a essa falta de interesse por parte dos alunos, gerando um verdadeiro caos na educação e no campo da pedagogia. Segundo o pesquisador, o principal problema da pedagogia é tentar ensinar a quem não quer aprender, ou seja, muitos alunos vão para a escola por obrigação e não porque querem aprender algo ou por acharem que ali é um local que terão algum ganho no saber. Desse modo, como o docente deve agir e o que deve fazer para mudar essa dura realidade? Como explicar o sentido da escola para esses alunos que não veem sentido algum na mesma?

O pesquisador ainda completa que é preciso que a pedagogia seja inscrita na cultura para uma forma de melhorar e democratizar o ensino, sendo necessário para isso não somente o conhecimento do professor, mas a apropriação desse conhecimento por parte dos alunos.

Olhemos então de frente, procurando compreender o problema principal da pedagogia: conseguir ensinar aqueles que não querem aprender. Dito de outro modo: ensinar os que querem aprender nunca foi um problema. Ensinar os que não querem aprender, isso sim, é a missão mais nobre da pedagogia. Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projeto escolar, e a escola encontra-se totalmente perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com esta massa de alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem qualquer sentido. Estamos perdidos...

Dantes só ia à escola quem já compreendia a necessidade da escola. Agora, todos estão na escola, mas a escola só tem sentido para alguns. Bernard Charlot utiliza mesmo palavras mais fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram. É este o problema maior da pedagogia. Como lidar então com estas crianças? O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia conduzida pelos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 7).

De fato, é necessário repensar sempre o próprio ofício, pesar como numa balança o que deu certo, aproveitar, criar, recriar, descartar o que não funcionou, voltar atrás quando preciso, sobretudo ser crítico, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Nesse contexto, cabe ainda

---

<sup>2</sup> Pesquisador português muito conhecido e lido no Brasil. É referência obrigatória no estudo da formação de professores e da profissão docente. Reitor da Universidade de Lisboa, Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne). Consultor do Presidente da República para a Educação (1996-1998), foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação (2000-2003). Professor catedrático da Universidade de Lisboa, lecionou também em importantes universidades (Genève, Paris V, Wisconsin, Oxford, Columbia-New York, São Paulo etc.). É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países, nas temáticas da História da Educação, da Educação Comparada e da Formação de Professores.

ressaltar que a performance, ao mesmo tempo que pode resultar em algo muito interessante, por outro lado pode não funcionar ou não surtir efeito. Quando o “Vanessão” entrou dentro daquela sala de aula pela primeira vez, sua presença era uma incógnita, algo que poderia virar um verdadeiro fracasso, mesmo porque nem a própria proponente dessa pesquisa sabia ao certo o que estava fazendo e como continuar dentro daquele jogo. “A performance convida ao risco,” ou seja,

[...] na medida em que não oferece formatos únicos, planos fixos, propostas pré-planejadas. Somos levados a pensar o currículo como movimento, a compreender e mergulhar na radicalidade de processos de ensino-criação que não têm porto seguro, ainda que sejam guiados por objetivos, expectativas e demandas oriundas de um grupo envolvido na criação de “ficções colaborativas” (PINEAU, 2010, p. 97 *apud* BONATTO; ICLE, 2015, p. 13).

Perante tal constatação, a performance utilizada então, convidava ao mergulho na radicalidade do processo de criação. Era preciso investigar meios e modos de tornar aquilo consistente e aproveitar ao máximo algo que havia surgido do nada e que por alguns instantes se tornou algo tão potente e capaz de mudar os rumos de algo que não estava indo bem. Para tanto, sabia-se que os desafios que estariam por vir não seriam simples, pois o professor que joga com a performance precisa refletir sobre uma série de fatores como:

1. Agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos;
2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge da relação aqui e agora com os participantes;
3. Sustentar o papel, sua lógica;
4. Simultaneamente, manter os objetivos pedagógicos;
5. Aceitar o imprevisível, o acaso;
6. Ser flexível para mudar o rumo sempre que necessário” (VIDOR, 2010, p. 38).

Refletindo sobre os itens acima, percebe-se que o “Vanessão” era algo a ser construído, nada estava pronto. Ou seja, era preciso agir de outro modo na frente dos alunos mesmo sem sequer ter trocado de roupa, colocado uma peruca, etc. Isto dava certa fragilidade ao que estava acontecendo naquele momento, pois para os alunos quem estava ali era a professora e não um personagem, o que gastou certo trabalho no sentido de tentar sustentar a performance, insistindo e não desistindo da ideia e do jogo.

Ao mesmo tempo, em relação ao ponto 2 (dois) da citação acima, era através da relação que se criava no *aqui e agora* que as ações e o discurso iam surgindo e se

desencadeando, isto é, era preciso interação que poderia ter ou não ter acontecido. Em seguida, era preciso sustentar o que havia sido proposto, sem perder o foco do local em que estava e o que estava fazendo segundos antes (dando aula). Assim, entender que o foco principal era tentar estabelecer a ordem através de uma comunicação diferente com os alunos, não perdendo o objetivo pedagógico e, acima de tudo, compreender que o acaso faria parte daquele momento. Os alunos poderiam reagir de várias formas, poderiam simplesmente ignorar aquela ação ou aumentar a desordem, ou seja, quando lidamos com reações humanas, temos de estar sujeitos ao contato com o imprevisível.

Por outro lado, “A criação de uma ficção através da linguagem dramática ajuda a colocação do discurso do aluno que se sente protegido pela circunstância da representação” (VIDOR, 2010, p. 24). E dentro daquela representação performática foi preciso ser flexível e observar qual era o momento de parar com o jogo e, principalmente, agir rápido quando saísse da sala e voltasse como a professora que havia saído há alguns minutos atrás. Mesmo porque a reação dos alunos seria algo imprevisível, mas uma vez lançado o jogo da performance na qual eu me colocava como outra pessoa, eu estava me colocando diante dos alunos e manifestando, de alguma forma, mesmo que eles não entendessem isso, algo que estava incomodando e precisava de transformação, ou seja, as ações e atitudes dos alunos em sala de aula. Assim, “não posso ser professor sem me por diante dos meus alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (FREIRE, 1996, p. 96).

Ao refletir sobre as ações que haviam acontecido naquele momento, e tocando no ponto ao qual se refere ao resultado do que a ação da performance tocou nos alunos, é importante destacar que aquela situação foi uma forma de resistência contra algo que necessitava de mudanças. O resultado poderia ser encarado pelos alunos com estranhamento, mas por parte da proponente da pesquisa foi uma estratégia improvisada que poderia ter resultados negativos, mas que, por sorte, deu resultados positivos, principalmente no sentido de deixar a relação de poder que existe dentro de sala de aula mais amena. Ou seja, era um momento de aproximação com os alunos, era a hora da brincadeira, de falar a linguagem deles, de os deixarem rir da situação, pensarem na loucura daquele momento. Afirma Foucault: “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (2005a, p. 241)”.

Verificando o que Foucault (2005) pontua sobre a questão do poder e, pensando

sempre no momento do surgimento daquela atitude performática, vale frisar que tudo aquilo aconteceu por causa das relações estabelecidas entre professora e alunos e os papéis sociais que se colocavam ali e que, no momento em que a professora deixava os alunos livres para pensarem, perguntarem e agirem como quisessem, desafiando a lógica da lei da sala de aula, silêncio e atenção, havia se quebrado ali, a relação de poder que pudesse existir entre ambos.

Tal fato se comprova pela reação dos alunos quando viram a professora adentrar novamente à sala, sem o “Vanessão”. Eram seres curiosos, com olhar fixos, atentos e prestando atenção na pessoa da professora.

Vale ressaltar que o primeiro momento em que o “personagem” apareceu, ele não tinha a intenção de entrar para explicar conteúdos, mas sim de fazer uma tentativa para tentar ter o controle sobre a falta de interesse e falação dos alunos. As ações e falas realizadas naquele momento foram voltadas para essa intenção e não pensando nos frutos que aquilo poderia render.

No entanto, a experiência artística oferece oportunidades para os indivíduos que o fazem inventores de si mesmos e inventores de suas finalidades. É fato que todo artista “original” transgrediu, de alguma forma, a matriz da linguagem artística da qual domina, contrariando regras e categorias consagradas, é desse modo que se apresenta como diferença. Nesse sentido, o exercício poético é, por sua natureza, a experiência da transgressão (ANDRÉ, 2008, p. 2).

Assim como escreve a autora acima, não podemos deixar de destacar que a experiência artística contribuiu muito nesse processo de surgimento até a consolidação do personagem. A partir daquele dia, a proponente dessa pesquisa começou a pensar o que fazer para que aquela experiência se repetisse e de que forma poderia fazer com que a chegada do personagem fosse importante não somente com o objetivo de manter a ordem e chamar a atenção dos alunos, mas de também passar o conteúdo das aulas, ou seja, a matéria que deveria ser dada aos alunos. Foram então momentos de estudo, pesquisas e buscas em sua memória da época do curso de Teatro como: análises de jogos, estudos de performances, leitura de textos relacionados ao tema, estudos de personagens e autores que conversam sobre o tema, etc. Era preciso se reinventar, recriar, buscar inspiração para continuar com aquele jogo que havia dado certo e surtido efeito. Sobretudo, era preciso adaptar aquela atitude performática para, enfim, dar vida a um personagem e conseguir dar conta de fazer a passagem performance/personagem, estreitando as relações que existem entre as duas linguagens, sem ferir os conceitos e métodos que cada uma tem em particular. Ao mesmo

tempo definir o que seria aquele jogo a partir dali. “Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes.” (CABRAL, 2012, p. 19).

Silvia Fernandes (2013), em seu livro “Teatralidades Contemporâneas”, coloca algumas diferenças e semelhanças entre as duas linguagens (performance e teatro), bem como a autora cita e analisa as diferentes definições do drama concebidas por Féral e Lehmann. Segundo a autora Lehmann cria um vínculo com o drama através de um desenvolvimento histórico, já para Féral, a perspectiva de visão de nome é outra, ou seja, o pós-dramático e performativo são a mesma coisa, mas a autora acha mais adequada a segunda conceituação.

[...] enquanto a performatividade é responsável por aquilo que torna uma performance única a cada apresentação, a teatralidade é o que a faz reconhecível e significativa dentro de um quadro de referências e códigos. Não apenas o teatro, mas outras formas de arte como a dança, o circo, o ritual e ópera procedem da combinação entre diferentes instâncias de performatividade e teatralidade, e o que varia é exatamente o grau de preponderância de uma ou outra (FERNANDES, 2013, p. 124-125).

Seguindo essa linha de raciocínio, no processo de adaptação da performance, bem como o caminho percorrido até a consolidação do que se tornaria um personagem, fica claro, analisando a citação de Fernandes (2013), que tanto a performance, quanto o teatro foram fundamentais, dado que, a combinação entre as duas linguagens foram tecendo caminhos, códigos e referências que iam dando “cor” àquela figura. As ações performáticas permitiam que cada vez que o “Vanessão” aparecesse seria único, ou seja, situações diferentes aconteciam, curiosidades diferentes por parte dos alunos vinham à tona. Já a teatralidade estava imbuída no reconhecimento que os alunos faziam quando me viam entrar na sala, mesmo com a mesma roupa, mas através do corpo, da fala, dos gestos, do olhar, enfim, de todo referencial que levava à constatação de que não era a professora em sua forma “natural”, mas sim de que era um personagem.

Ainda segundo Fernandes (2013), “Outro princípio de distinção entre teatro e performance é o fato de esta última constituir-se enquanto evento supostamente não repetível, que se apresenta no *aqui/agora* de um espaço indissolúvelmente ligado à proposta de criação” (FERNANDES, 2013, p. 124). Assim, mais uma vez, se reforça, aqui, que a proposta de criação do “Vanessão” teve um caminho percorrido até chegar a ser um personagem, pois se

tivesse sido algo pensado, estudado e preparado para acontecer estaria ligado diretamente ao teatro. O fato de ter sido por acaso e num rompante da professora que aqui escreve, mostra toda a fragilidade da proposta e o quanto foi surpresa e focada no aqui e agora, algo bem comum à performance.

Dando continuidade no processo de consolidação do personagem e, tecendo relações com as ideias de Erika Fischer-Lichte (2005), em seu livro “A cultura como performance: Desenvolver um conceito”, pode-se dizer que se compararmos o que a autora escreve sobre o corpo do ator em cena e suas relações com os espectadores, com o corpo do professor performer em sala de aula e suas relações com os alunos, podemos tecer vários pontos em comum. Dentre eles, destaca-se a questão do ator que, através de suas técnicas e práticas é capaz de chamar a atenção dos espectadores, ou seja, a presença de sua fisicalidade e a relação que se cria com o corpo dos espectadores que também acabam por se envolver nessa presença. Assim também o professor de teatro que, ao colocar em prática sua experiência e sua prática artística em sala de aula, seja através de um jogo ou mesmo de uma performance, traz, através de sua presença física, um contato direto com o aluno que também responderá por meio de seu próprio corpo e de suas ações e reações. Dessa forma:

Não são as ideias, os conceitos nem os sentidos que devem ser examinados em primeiro lugar, para dar visibilidade ao carácter performativo da cultura, mas sim os corpos físicos particulares através dos quais e entre os quais se produz o espetáculo – o corpo do ator que, ao aplicar algumas técnicas e práticas, consegue ocupar o espaço e chamar toda a atenção dos espectadores sobre si, a sua presença física, assim como o corpo dos espectadores, que respondem de forma particular a uma experiência de presença como esta (LICHTTE, 2005, p. 4).

De acordo com a autora, na performance, os diferentes estados do corpo físico do participante, seja psicológico, afetivo, motor, energético, são responsáveis por operar as mesmas reações no corpo dos espectadores. Dessa maneira, o espectador não somente sente a fisicalidade do corpo do outro como também tenta achar significados para o que vê e para as ações realizadas, na busca de um sentido para aquilo, quando há sentido. De tal modo, tais reações também podem ser observadas em sala de aula quando o professor assume uma atitude performática, assim dizendo, no momento em que a professora nota que a situação dentro de sala não está favorável ao aprendizado e sai de sala, voltando de forma performática, o que ela sente, como ela se locomove, seu estado psicológico, sua energia, é sentida pelos alunos que também respondem a isso com as mesmas reações físicas em seus

corpos. O simples fato de eles pararem de falar entre si e interagirem com a professora, mostram que alguma reação foi desencadeada em seus corpos. Houve ali uma mudança de estado provocado pelo novo, pela performance daquela professora e, conseqüentemente, uma busca por respostas e significados. “Por que a professora está agindo daquela forma?”

Seja numa interação cotidiana, num ritual, ou num espetáculo de teatro, aquele que faz o papel de espectador não só sente o outro enquanto fisicalidade presente, como também levanta a questão sobre o que significa o outro baixar as pálpebras, erguer o braço ou movimentar-se pelo espaço – em qualquer caso, se esses movimentos querem dizer alguma coisa (LICHTÉ, 2005, p. 4).

Erika Fischer-Lichte (2005), completa dizendo que cada apresentação é única e particular. Por isso, cada apresentação é considerada um novo acontecimento no qual não se tem o poder de controlar o que irá acontecer, principalmente quando se refere aos espectadores. Cada presença trás consigo uma marca e fenômenos diferentes. Do mesmo modo, em uma situação performática em sala de aula, o professor além de não ter controle algum sobre as reações dos alunos, o que foi realizado naquele instante jamais se repetirá da mesma maneira e nunca trará a mesma reação para os alunos, caso aconteça pela segunda vez.

O espetáculo como acontecimento – bem diferente da encenação – não é recorrente e não pode ser repetido. É impossível que ocorra uma vez mais exatamente a mesma constelação entre atores e espectadores. As reações dos espectadores e o seu efeito sobre os atores e outros espectadores serão diferentes em cada um dos espetáculos. Um espetáculo deve ser entendido como um acontecimento também no sentido em que nenhum participante terá sobre ele um controle completo, que é antes algo que lhe acontece, e em especial aos espectadores. Isto é verdade não só relativamente às conseqüências da co-presença física de atores e espectadores, mas também em relação ao carácter particular de presença em que ocorrem os fenômenos, bem como à emergência de sentidos (LICHTÉ, 2005, p. 6).

Sendo assim, tomando como base as reflexões acima, a autora coloca a razão de tais acontecimentos serem dessa forma, na presença física do corpo. Em outras palavras, não importa quem esteja fazendo a interação, de cada corpo diferente emana uma radiação particular que quem observa sente em seu corpo. Nos disseres de Lichte:

Por causa da co-presença física de atores e espectadores, a fisicalidade tem um papel essencial nos espetáculos. Num espetáculo lidamos com o corpo enquanto “presença”, assim como enquanto corpo semiótico. Os atores aparecem com o seu ser-no-mundo físico, não importa se é um ator de teatro, um político, um atleta, um

xamã, um padre, um cantor, um bailarino ou a simples pessoa com quem se interage no cotidiano normal. Do seu corpo físico pode emanar uma radiação particular que os outros participantes/espectadores sentem fisicamente. Em muitos casos, é como se uma corrente de energia emanasse deles, e se transferisse para os espectadores, conferindo-lhes, por sua vez, essa energia. De uma forma especial e particularmente intensa, o ator é experienciado como “presente”. Ao mesmo tempo, o espectador, que é atingido por essa corrente, experienciase de uma forma especial e particularmente intensa como presente (2005, p. 4).

Dando consistência a esta observação feita acima sobre a importância do corpo, Bello e Icle (2013), também pontuam sobre a relevância do corpo do professor que adota uma atitude performática. Para os autores, o corpo do professor em sala de aula é diferente do corpo do dia-a-dia, ou seja, é mais presente, mais atento, mais atrativo para os alunos. Segundo os autores, isto se dá não somente pelo fato de os professores de teatro já usarem técnicas de alongamentos, relaxamentos, partituras de movimento, exercícios de disponibilidade e prontidão, mas também porque é um objetivo próprio do professor em questão ter um corpo que seja atraente e vivo. Assim, o professor é o exemplo e seu corpo e sua voz transmitem essa vivacidade para os alunos, pois “Quando o professor oscila o seu timbre de voz e enfatiza as expressões faciais e corporais, ele está se utilizando de jogos performáticos para estabelecer uma comunicação não ordinária com os alunos.” (BELLO; ICLE, 2013, p.7). Os autores ainda pontuam: uma hipótese é que os professores que eles observaram na pesquisa em que eles realizaram (esses relatos são dados da mesma) usavam recursos performáticos oriundos de suas práticas artísticas.

A noção de performance docente aqui estudada aduz a ter um corpo que se relaciona com o aluno, mesmo quando o professor não está dizendo diretamente o que ele tem que fazer. Trata-se de uma performance que se instala no corpo. Ela supõe, para esses professores, ser um corpo vivo que se relaciona com outros corpos vivos (BELLO; ICLE, 2013, p. 6).

De acordo com tudo o que foi exposto até aqui, fica nítido o quanto a performance vem somar à educação e, como o professor que adentra nesse universo pode ter resultados satisfatórios em suas aulas. Assim, é importante não só os professores de teatro, mas os das demais disciplinas tentarem fazer algo relativo à performance, arrisquem nesse universo, estetizando suas aulas de modo a tentarem mudar a realidade do ensino, pois a cada dia os professores esbarram com grandes dificuldades dentro de sala de aula e ficam, na maioria das vezes, perdidos, sem saber como agir e o que fazer. A arte sempre vem a somar e experienciar

algo novo pode ser arriscado, mas ao mesmo tempo pode trazer grandes benefícios.

Performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação (ICLE, 2010, p. 11).

A introdução da atitude performática (experiência com o “Vanessão”) nas aulas de Arte do Ensino Médio trouxe uma incessante vontade de buscar mais, de criar coisas diferentes baseadas no que havia surgido em um momento de tensão. Daquela situação performática, na qual a professora sofria “efeitos de presença”, foi crescendo o desejo de corporificar aquela presença e usar aquele impulso para não somente chamar a atenção quando os alunos estivessem “passando do ponto” no desinteresse ou na conversa, mas também em outras situações rotineiras como dar uma aula falando sobre alguma matéria específica. A partir daí e, com o primeiro passo dado e depois de dias estudando como o fazer, as aparições do “Vanessão” começaram a ocorrer com detalhes diferentes que já levavam a induzir que havia ali não somente uma ação performática, mas um personagem que tinha nome, jeito de se locomover no espaço, um timbre de voz específico, um sentimento próprio, ações específicas, forma diferenciada de lidar com os alunos. O fato de não acontecer mais ao acaso e de ser pensado e programado também confere ao ato a ideia de estar mais voltado para a questão de personagem e não simplesmente de uma performance. Podemos perceber então que:

O professor-personagem dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do drama este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo. O professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo (VIDOR, 2018, p. 8).

A autora acima citada coloca com muita precisão detalhes que se pode comparar com o momento em que houve uma consolidação do personagem “Vanessão”, pois a mesma trata

de assuntos como o refinamento nas características físicas, sonoras e visuais do personagem, algo que foi uma das primeiras preocupações da proponente dessa pesquisa, principalmente no que diz respeito à voz. O timbre de uma voz define sobre quem é a pessoa, ou seja, quando conhecemos alguém não precisamos ver a mesma fisicamente para sabermos quem ela é e se escutarmos a sua voz anteriormente, pois cada timbre é único. “Quando o som é produzido nas pregas vocais, as ondas sonoras se propagam nas cavidades, modificando o resultado sonoro. Esse fenômeno traz à voz a variedade de harmônicos de cada timbre” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020; CARNASSALE, 1995).

Outro ponto importante que a autora destaca e que conversa com o personagem aqui estudado é a ideia da necessidade de um discurso que seja condizente com as circunstâncias do personagem, ou seja, a fala teria que tocar nos alunos de forma que eles sentissem interesse, curiosidade e desejassem ouvir aquele personagem. O que de interessante ele poderia ter? Por que seria diferente aquela aparição? Lembrar ainda que esse discurso é para um grupo de adolescentes, assim, quais são as suas ideologias? Que tema seria importante abordar numa primeira aula? Como abordar um tema pedagógico, usando do personagem e suas especificidades, sem fugir da realidade? Várias são as indagações possíveis quando refletimos esse assunto e, como todo jogo, fica a dúvida do resultado. “Apontamos, entre as características gerais do jogo, a tensão e a incerteza. Está sempre presente a pergunta: “dará certo”?” (HUIZINGA, 2000, p. 37). Como o autor mesmo fala, a indagação faz parte do jogo e de toda atividade que vem para inovar.

Diante de tais expostos e de tudo o que foi refletido até aqui, entende-se que houve um caminho percorrido desde o surgimento, adaptação e consolidação do personagem “Vanessão”. Destaca-se ainda que foram várias as etapas percorridas entre a passagem da atitude performativa até a “personagilização” da figura da professora, sendo que algumas delas serão analisadas posteriormente, para um estudo mais aprofundado de situações em que o personagem aparece em aula.

## **2.2 ESCOLA ESTADUAL ABEILARD PEREIRA: CONTEXTO E LIBERDADE AO PROTAGONISMO DO PERSONAGEM**

A instituição na qual a realização dessa pesquisa ocorreu, a Escola Estadual Abeilard Pereira, situa-se à rua Dr. Abeilard Pereira, nº 259, centro da cidade de Lagoa Dourada-MG. Na escola são atendidos atualmente 502 (quinhentos e dois) alunos regularmente matriculados entre os turnos da manhã, tarde e noite. Em especial jovens no Ensino Médio, moradores tanto da zona rural quanto da área urbana. Sobre o turno noturno, vale ressaltar que, além do endereço mencionado acima, também ocorre no Distrito do Arame (zona rural pertencente à cidade de Lagoa Dourada), na Escola da rede municipal Maria Marcília de Resende, situada à Rua Brigadeiro Eduardo Gomes, nº 540, atendendo aos alunos moradores da região e povoados vizinhos. Mas nem sempre foi assim, pois a centenária escola<sup>3</sup> atendia, em tempos remotos, do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental. Em 2016<sup>4</sup>, a última turma da 8ª (oitava) série do Ensino Fundamental se formou e a partir daí a escola se especializou somente no atendimento de alunos do Ensino Médio, ficando as séries anteriores a cargo da rede municipal de educação.

O interesse desse local para a pesquisa, além de ser o atual local de trabalho da professora que aqui escreve parte do propósito de colocar em prática algo que seja pertinente no campo da educação na mesma escola em que estudei desde criança até o Ensino Fundamental. Assim, pode-se dizer que existem vários pontos que auxiliam na pesquisa, uma vez que, conhecendo bem o ambiente no qual se está inserido e as pessoas que lá trabalham, torna-se mais prazeroso e propício tentar implementar novos meios e propostas pedagógicas. Não que seja mais fácil, pois quando se trata de novas metodologias e novas formas de performar na escola sempre nos deparamos com imposições, restrições e regras que estão há

---

<sup>3</sup> O Grupo Escolar de Lagoa Dourada foi criado em 16 de maio de 1911, por iniciativa do chefe político da cidade de Lagoa Dourada, Dr. Abeilard Rodrigues Pereira. As suas atividades tiveram início em 06 de agosto de 1911, a princípio, com quatro classes, atendendo alunos do 1º ao 4º ano, funcionou provisoriamente entre 1911 a 1913 em um prédio adaptado. Em janeiro de 1914, foi inaugurado o atual prédio, construído especialmente para fins escolares num terreno doado pela Sra. Galdina Gonçalves de Almeida e seus filhos, conforme escritura lavrada em 23/11/1911. Exatos 45 anos depois, por volta do ano de 1956, passou a ser chamado Grupo Escolar Abeilard Pereira em homenagem ao seu ilustre representante político, Dr. Abeilard Rodrigues Pereira. Em 19/04/1976, foi autorizada a extensão de séries e o Grupo Escolar Abeilard Pereira passa a atender os alunos de 5ª a 8ª séries, de acordo com a Resolução nº 1994/76 de 30/03/76. Três anos depois, por volta do ano de 1979, o Grupo Escolar Abeilard Pereira passa a se chamar Escola Estadual Abeilard Pereira (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Histórico da Escola, 2020, p. 6).

<sup>4</sup> Ano no qual a proponente dessa pesquisa ingressou em um contrato com a escola, pegando a disciplina de Ensino Religioso como extensão às aulas de Arte nesta específica turma. Até esse ano a formatura no Ensino Fundamental ocorria na 8ª série e não no 9º ano como atualmente. Vale lembrar que era a única turma do Ensino Fundamental naquele momento, pois a escola não fazia mais matrículas para essa etapa da escolaridade dos alunos, somente abria vagas para o Ensino Médio.

muitos anos impostas e tendo que ser seguidas pela equipe. Portanto:

Performar a escola significa, nesse sentido, operar com a expectativa de que trabalhos realizados em colaboração guardam potencial para romper com as hierarquias mantidas há séculos nas instituições de ensino. Performar a escola nos leva a buscar a constituição da mesma como um entrelugar (ICLE; BONATTO, 2017, p. 16).

Segundo os autores citados acima, a performance tem a capacidade de trazer uma reflexão sobre a educação no sentido de trazer novas práticas que vão de encontro com os métodos tradicionais e ultrapassados de ensino, no qual o professor assume o papel de dono do saber e os alunos são passivos a essa “sabedoria”. Há a necessidade de se pensar a escola como um lugar de transformações e criações, lembrando sempre que a mesma jamais vai substituir o papel que a família exerce, mas ela pode gerar possibilidades de criação de coisas inéditas que serão primordiais no contexto escolar e na vida de cada aluno posteriormente à sua vida futura.

Assim, a noção de performance, entendida tanto como linguagem quanto como ferramenta de análise da ação humana, possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino, geralmente centradas no professor e pautadas pela intenção de transmissão de conhecimento. Em vez de consolidarmos a escola como ambiente carente de identidade e sem significação ou relação com a realidade do estudante, talvez possamos pensá-la como espaço de transformação e invenção, que não é parte da sociedade produtiva nem integra o núcleo da família, mas que tem potencial para a produção de alternativas inéditas (ICLE; BONATTO, 2017, p. 26).

Além disso, é importante pontuar o contexto em que está inserido o público-alvo dessa pesquisa, ou seja, os adolescentes que frequentam a escola, pois ao falar sobre a necessidade de metodologias que tentem dar conta de mudar a realidade vivida em sala de aula, significa que comportamentos estão sendo analisados e colocados em jogo e, em sua maioria, têm a ver com o modo de vida desses alunos, suas bagagens e histórias de vida. “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997a, p. 53).

De acordo com o exposto acima, é possível dizer que o público de adolescentes que frequenta a escola é um grupo bem heterogêneo. Alunos que moram na cidade e alunos que

são da zona rural da cidade e que, por ser um lugar pequeno em que todos praticamente se conhecem, as relações são intensificadas, pois existe certo receio por parte dos alunos no que se refere a fazer “bagunça” nas aulas. Isso se dá pelo motivo desses alunos saberem que nós professores conhecemos suas famílias, seus pais e que, em algum momento podemos entrar em contato com os mesmos e conversar sobre o comportamento e atitudes de seus filhos em sala de aula. Dessa forma, muitos acabam por pensar e repensar se devem ou podem atrapalhar as aulas com conversas excessivas no momento em que os professores estão explicando as matérias. De toda maneira, existem as exceções e alunos que mesmo diante dessa situação citada ficam desatentos e falantes durante as explicações.

É preciso que o professor, nesses casos específicos, além de adotar práticas artísticas, recorra a um diálogo constante, pensando sempre em como refazer as relações de forma a modificar suas ações, trazendo um ambiente de liberdade e criação, lembrando-se sempre que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1997b, p. 52), ou ainda que, “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2000, p. 85). Sobretudo, aprender a lidar com certas situações e buscar meios de modificar a realidade.

Lidar com adolescentes não é uma tarefa fácil. Koudela (2017), ao relatar sua experiência com um grupo de adolescentes, coloca a questão da marginalização a que está submetida essa faixa etária, posto que, ao falar de teatro, a autora afirma que poucas peças existem para esse público, sendo os espetáculos infantis monótonos e sem significado para os mesmos e os adultos, que poderiam trazer alguma experiência rica, possuem a censura. Desse modo, o adolescente termina por gastar horas em frente à televisão, rádio ou assistindo a filmes, sem contar o tempo gasto com a internet e redes sociais, dados que a autora não ressalta em seu texto, mas que acho importante destacar nesse momento.

Muitos jovens vivem de dez a vinte e cinco horas por semana a relação palco/plateia, seja diante da televisão, ouvindo rádio ou assistindo filmes - mais tempo do que passam na escola, em alguns casos. Perplexos com o impacto da televisão, nos perguntamos como agir diante dessa realidade. Sem formular uma compreensão e análise daquilo que vê, o público identifica no gesto pasteurizado seus modelos. Uma análise da inferência negativa dos conteúdos dos programas para a formação do jovem não esgota ainda o problema, que reside na atitude passiva que a audiência durante horas a fio gera no indivíduo (KOUDELA, 2017, p. 80).

Para uma via possível desse problema, a autora continua expondo a necessidade do teatro como uma proposta de educação, posto que está diretamente ligado à comunicação e a

expressão e, dentro do contexto colocado pela autora, “a função da representação era a elaboração da realidade observada e a reflexão sobre o significado da ação de representar” (KOUDELA, 2017, p. 80).

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando este recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 2017, p. 80).

Ainda segundo a autora, durante o processo, a consciência do significado do trabalho que estava sendo desenvolvido com os adolescentes foi sendo construído aos poucos e várias indagações foram surgindo ao longo do trabalho. Assim, a autora coloca como o processo de aprendizagem foi importante quando se tratava da realidade de cada aluno, pois o simples fato deles indagarem certas coisas, era um sinal de que estavam refletindo sobre a influência do que estava sendo feito em suas próprias vidas.

Outro aspecto a ser ressaltado é a transposição da aprendizagem para a realidade de cada participante. Quando foi levantada a questão: “Eu queria saber se isso tem alguma coisa a ver com a vida de cada um?”, esse processo já se havia iniciado e foi aprofundado na continuidade do trabalho através de propostas que favorecem a assimilação da linguagem às estruturas individuais. Ao analisar a função da representação no teatro, o grupo demonstra um nível de consciência que resultou dessa apropriação da matéria (KOUDELA, 2017, p. 90-91).

Do mesmo modo como a autora citada acima faz notar, ao se valer da utilização do personagem “Vanessão” dentro do contexto dos adolescentes, na Escola Estadual Abeilard Pereira, a proponente dessa pesquisa buscou assimilar aquela nova linguagem que ali surgia na individualidade de cada aluno, de modo que cada fala do personagem fosse direcionada como uma resposta aos comportamentos dos alunos. No momento em que o personagem estava em ação havia ali uma presença muito forte que era capaz de atrair aqueles alunos, cada um ao seu modo e de acordo com a necessidade do momento. Como exemplo, o aluno que atrapalhava o desenrolar da aula se fazendo de muito esperto e sabido, fazendo graça para atrair a atenção da sala para si. “Vanessão” aproximou do mesmo se fazendo de “machão” e dizendo: - “O Vanessão chegou!”. O aluno ficou sem graça e exclamou “Sai fora, Vanessão!” e, naquele instante, todos os alunos começaram a rir, achando graça da situação e o aluno também entrou na brincadeira e começou a interagir com o personagem. Pode-se concluir que, aquela situação de jogar com a sexualidade do personagem junto a um aluno que dava

indícios de vir de um meio familiar em que existe certo tabu e preconceito ao lidar com esse tipo de circunstância, resultou em uma atitude positiva por parte do mesmo que viu naquele ambiente de troca com seus colegas de sala, um momento para brincar e refletir, mesmo que inconscientemente e por alguns instantes. O “Vanessão” apareceu para chamar a atenção, fazendo com que os alunos pudessem experimentar a nova experiência e aquele diálogo que se deu ali.

Entretanto, nas nossas observações, não vemos apenas professores “usando” uma determinada técnica, uma metodologia, mas corporificando o conhecimento da presença, encarnando usos do corpo para chamar a atenção, com o intuito de que os alunos experimentem por eles próprios essa mesma experiência. Então, não se trata de “aplicar” uma metodologia, mas de corporificar o conhecimento no sentido mais carnal desse termo (ICLE, 2011, p. 12).

Além de refletir sobre a forma de como trabalhar com adolescentes, outro ponto importante a se pensar dentro desse contexto, é o papel fundamental que a Escola Estadual Abeilard Pereira teve no processo de construção e a abertura dada pela equipe da direção, no sentido de poder colocar em prática todas as ideias que foram surgindo ao longo do processo. No momento em que aconteceu a ação performática, antes mesmo de surgir o personagem, uma das maiores preocupações foi se a escola (equipe pedagógica e direção) acolheria bem a ideia e se daria crédito e liberdade para a criação e aplicação do “Vanessão” em sala de aula.

Dessa forma, na primeira oportunidade que a proponente dessa pesquisa teve, foi relatado para a supervisora o que havia acontecido em sala, ou seja, a situação de total descontrole ao tentar chamar a atenção dos alunos no intuito de que prestassem atenção ao conteúdo que estava na pauta da aula. Expliquei que estava saindo para chamar ajuda de alguém que estivesse na direção e que, do nada, veio uma ideia de entrar novamente, falando grosso, como se fosse outra pessoa. A partir daí, disse que o diálogo foi fluindo e a sala foi se acalmando e jogando junto com a professora.

Diante de tal relato, a supervisora achou a ideia interessante, principalmente após saber que a volta para a sala de aula pós-experiência performática havia sido satisfatória e havia surtido efeito no comportamento dos alunos. Em seguida, foi perguntado sobre a hipótese de dar continuidade àquele trabalho, ou seja, se eu poderia sair do planejamento bimestral que havia sido construído no início do bimestre para adentrar na nova experiência e explorar as novas possibilidades que fossem surgindo ao longo do caminho, aplicando aquela, até então ação performática, em outros momentos, ou mesmo no ato de explicar algum

conteúdo específico. A resposta foi positiva e a supervisora deixou claro que se precisasse de algo, algum material, que poderia ser solicitado que eles viriam a possibilidade de ser viabilizado para a aula.

Naquele momento, pode se perceber que seria fundamental o apoio da equipe escolar para a continuação daquele projeto, e, o quanto a comunicação e a liberdade de expressão são importantes quando há algo novo a ser executado. A escola, quando se coloca na posição de parceira dos professores, cria um ambiente favorável para o protagonismo do professor, no caso específico, para o protagonismo do personagem “Vanessão”. Assim, através do apoio de toda a rede escolar é possível ter um desenvolvimento profissional, tão importante para o amadurecimento e crescimento profissional, garantindo uma docência pautada na investigação e na vontade de buscar novos métodos, pois percebe-se que as relações de troca e colaboração podem gerar um ambiente saudável para trabalhar. Desse modo, quando o profissional trabalha satisfeito e tem uma base com que pode contar, consequentemente isso irá refletir em suas ações cotidianas.

No campo da formação de professores julgo que há um acordo genérico quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 3).

Em muitas instituições observa-se que não há esse tipo de abertura para os profissionais da educação criarem coisas diferentes do que está escrito no regimento escolar. Existe uma barreira que impede o diálogo entre professores e equipe pedagógica, separados por uma forma de poder que castra a capacidade de expressão e criação. Para que isso não aconteça é importante lembrar que “para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade” (FOUCAULT, 2006, p. 276). Sem essa liberdade citada por Foucault (2006), seria improvável que uma experiência como a criação do personagem analisado aqui nessa pesquisa pudesse ser construída dia-a-dia, a fim de gerar possíveis contribuições para os professores de teatro. Daí a importância de se pensar em como um trabalho em equipe, a valorização do professor e a liberdade no seu protagonismo, são capazes de mover ações que estimulam as relações humanas.

### **2.3 A CONTRIBUIÇÃO DA TEATRALIDADE PARA A VIDA DOS ADOLESCENTES: RELAÇÕES ENTRE O “VANESSÃO” E A TEATRALIZAÇÃO**

A adolescência é uma fase da vida cheia de descobertas, período em que surgem vários questionamentos, dúvidas, mudanças físicas, psicológicas. É também o momento em que as relações sociais se estreitam e, de certa forma, começam a moldar os seus modos de pensar, agir, sentir e principalmente os seus comportamentos. Segundo Palacios (1995), é um período de transição como outro qualquer e a evolução de cada adolescente se dá de forma diferente. Nesse sentido, segundo o autor, se consideramos uma análise a partir da perspectiva da evolução do sujeito e de suas características, o ideal é falar sobre o adolescente no lugar de adolescência.

Assim, para alguns adolescentes, tirar a carteira de motorista significa poder levar seus amigos e amigas de carro, ir de um lugar para outro, exibir-se... Para outros adolescentes, ter a carteira de motorista significa poder aceder a posto de trabalho, para o qual ela é um requisito necessário. Não se pretende dizer, com isso, que o primeiro tem uma adolescência tranquila e que o segundo a tem turbulenta, pois poderá estar ocorrendo o contrário (PALACIOS, 1995, p. 269).

Assim, refletindo acerca das palavras do autor citado, cada ser é único e tem sua capacidade de reagir e raciocinar de forma particular diante das mais diversas situações que podem aparecer no contexto do dia a dia. Não se pode taxar esse período da vida como um momento de revolta e muito menos colocar a culpa dos momentos em que há falta de diálogo e que se verifica um mau comportamento em uma fase da vida. Da criança ao idoso sempre haverá relações acontecendo e atritos nessas relações. Por conseguinte, não se pretende dizer que, ao descrever a grande dificuldade dos professores para com os alunos, não se sentem atraídos pelas aulas, resultando em conversas paralelas e falta de atenção nos conteúdos das aulas, tema dessa pesquisa, vem do fato de estarmos lidando com adolescentes, mas, já que o público-alvo da mesma são turmas de Ensino Médio, ou seja, o personagem analisado (“Vanessão”) atua e performa dentro do campo de socialização da faixa etária que compreende os adolescentes, é importante analisarmos, mesmo que de forma sucinta, esse período da vida.

Dessa forma, vale ressaltar ainda que, o momento de socialização para os adolescentes na escola é fundamental, uma vez que eles já têm suas relações com a família, amigos e muitas vezes, acham que a escola é um local somente cheio de regras a serem cumpridas, provas, trabalhos, ordem, disciplina e não conseguem enxergar esse espaço como foco de

troca de experiência e lugar de socialização. Segundo Oscar Dávila León (s.d.), para compreender as experiências socioculturais e políticas dos adolescentes, é importante discutir sobre uma “socialização secundária”:

Na trajetória de socialização que vivenciam os jovens desde sua infância até a autonomia pessoal, eles veem-se mergulhados simultaneamente a um sem-número de contextos culturais e redes de relações pessoais preexistentes - família, amigos, companheiros de curso, meios de comunicação, ideologias, partidos políticos, entre outras - dos quais selecionam e hierarquizam valores e ideais, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência e vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos (LÉON, s.d., p. 15).

Como pode se verificar através das palavras do autor citado acima, a trajetória de socialização é responsável por toda a vida do indivíduo, moldando seus pensamentos, comportamentos, sensibilidades. Sendo assim, quando o aluno chega ao Ensino Médio ele já traz consigo uma “bagagem” e nós, enquanto educadores, devemos ser “sensív[eis] às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola” (FREIRE, 1990, p. 15). Segundo Paulo Freire (1990), não somente os alunos, mas as escolas também têm os seus contextos históricos e relacionais e, como instituições, são lugares de contradições dentro da cultura, o que acaba por trazer um empoderamento por parte dos sujeitos que lá atuam, sejam eles professores ou alunos. Assim, a tarefa de alfabetizar em meio a esse espaço, segundo o autor, exige um alargamento das nossas concepções de produção e, ainda, levar em consideração as experiências em sala de aula, de modo que o professor dê conta de efetivar o que o autor chama de “alfabetização crítica”, algo que seja de fato transformador. Ainda segundo Freire (1990):

Igualmente importante é a necessidade de desenvolver, como pressuposto básico da alfabetização crítica, o reconhecimento de que o conhecimento não se produz unicamente nas cabeças dos peritos, dos especialistas em currículos, dos administradores escolares e dos professores. A produção de conhecimento, como mencionamos anteriormente, é um ato relacional... Em seu sentido mais radical, a alfabetização crítica significa fazer com a individualidade de cada um esteja presente como parte de um projeto moral e político que vincula a produção do significado à possibilidade da ação humana, da comunidade democrática e da ação social transformadora” (FREIRE, 1990, p. 15).

Refletindo sobre tudo o que foi exposto acima e, partindo do ponto em que

consideramos a produção do conhecimento como algo relacional e, a fim de trazer um ensino que seja de fato transformador, é inevitável não discutir a contribuição que a teatralidade e o personagem “Vanessão” podem trazer para a vida dos alunos, no caso específico, dos adolescentes que cursam o Ensino Médio da Escola Estadual Abeilard Pereira.

Patrice Pavis (1999) traz dois conceitos importantes acerca dos termos que serão abordados nesse texto: “Teatralidade” e “Teatralização”. Segundo o autor, a Teatralidade é um “Conceito formado provavelmente com base na mesma oposição que literatura/literalidade. A teatralidade seria aquilo que, na representação ou no texto dramático, é especificamente teatral (ou cênico) no sentido que o entende...” (PAVIS, 1999, p. 372). Já quando se fala em Teatralização, significa “Teatralizar um acontecimento ou um texto é interpretar cenicamente usando cenas e atores para construir a situação. O elemento visual da cena e a colocação em situação dos discursos são as marcas da teatralização” (PAVIS, p. 374).

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que ao performar/atuar como “Vanessão”, a proponente dessa pesquisa usa das aulas e de conteúdos da matéria para interpretar cenicamente com situações que ocorrem em sala de aula, bem como age de forma teatral para atrair um novo olhar de seus alunos. Assim, usa do visual e da colocação dos discursos (no caso a matéria como texto), como marcas da teatralização. E já que estamos tratando de adolescentes como receptores dessa teatralidade, é incontestável afirmar o quanto o jogo, a troca de experiências e os elementos que aparecem em “cena” dentro de sala em situações de “personagilização” ou performance, contribuem para a afirmação da auto identidade e auto expressão nessa fase da vida, pois se já colocamos em outro momento que a adolescência é um período em que a socialização é fundamental para a história de vida desses sujeitos, a liberdade do jogo aparece como forma de autoconhecimento e afirmação de identidades:

Augusto Boal e Viola Spolin, afirmam que o teatro pode fazer parte da vida de qualquer pessoa. Spolin diz que toda pessoa é capaz de atuar e para isso deve exercer sua liberdade através do jogo, como forma de autoconhecimento e afirmação da identidade pessoal. [...] Para ela o fazer teatral seria um espaço de autoconhecimento, e de aguçar a percepção do mundo que nos cerca e de exercício da liberdade e da sensibilização, pois “antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente” . [...] O mundo deve ser “investigado, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão” (SPOLIN, 1982, p. 7).

Para que os adolescentes possam ser atuantes e livres nesse processo, é fundamental

que eles, no contexto da sala de aula, não se sintam manipulados. De acordo com Paulo Freire (1994), em seu artigo “O Povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe”, “o contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato do conhecimento de que são também sujeitos” (FREIRE, 1994, p. 39). Pensando sobre este aspecto, os alunos, na condição de sujeitos, tiveram grande participação no processo de criação do personagem “Vanessão”, pois o personagem, por ser teatral e ter um caráter caricato, engraçado e extravagante, chamou a atenção dos alunos e mais além, proporcionou que os mesmos fossem sujeitos de forma ativa, já que, a recepção que eles tiveram do personagem foi interativa, deixando os alunos sentirem-se à vontade, dialogando com ele, comprando o jogo. Dessa forma, pode-se dizer que foi deixado de lado aquele ensino de caráter mais disciplinar em que a ordem e o silêncio é o foco da interação no ensino.

Tal intento (transformar o modo de ensino), embora não seja uma tarefa fácil, pode ter resultados quando se usa o jogo. Koudela (2021) coloca o quanto o jogo é necessário. Para a autora, “O exercício do jogo se torna cada vez mais urgente! Processo multiplicador, o desejo é que os professores formandos em teatro encontrem espaços para a concretização desta utopia ainda tão distante de nossos sistemas de educação.” (KOUDELA, 2021, p. 87).

Pode-se observar que o espaço que foi concedido para a concretização do personagem analisado nessa pesquisa e a boa relação obtida com os adolescentes, bem como a aceitação diante àquele personagem, se deu pelo fato da proponente dessa pesquisa utilizar de elementos da teatralização:

Antes de qualquer procedimento de teatralização, atribuo importância à identificação da teatralidade naquilo que é produzido. Nos trabalhos sobre o espaço, assim como naqueles sobre rituais ou personagens, trata-se de atrair a atenção dos jogadores para os elementos involuntários de teatralidade, nascidos no lugar real ou das inabilidades dos jogadores, de um efeito de luz fortuito, de uma situação ligeiramente insólita (RYNGAERT, 2009, p. 108).

O espaço do jogo, no caso, era a sala de aula que, através de uma situação que não era habitual por parte da professora, conseguiu atrair a atenção dos alunos/jogadores, uma vez que “a teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artifícios” (RYNGAERT, 2009, p. 108). Segundo Jean Pierre Ryngaert (2009) é importante pensar na questão pessoa/personagem e as relações instituídas entre os dois, pois segundo o autor, o personagem deve à pessoa que o constrói e a mesma recebe uma troca dos influxos do personagem que está construindo. Assim, acontece uma relação entre os dois baseada na “realidade/ficção”. Tal fato pode ser observado na figura “Vanessão”, uma vez que, em seu

surgimento, houve essa mistura entre o que era real e o que era imaginário, jogo. Assim como a professora usou aspectos próprios como o aumentativo do próprio nome para colocar no personagem, o mesmo também se utilizou da aparência da professora que “emprestou” seu corpo para dar vida ao “Vanessão”.

Um personagem se define por uma soma de relações no interior de uma constelação ficcional, pelo menos se nos recusarmos a examiná-lo como se vivesse a realidade, como se não fosse, de todo modo, uma construção da imaginação. A presença de um grupo de jogadores dá todo o peso a essa constelação. Os exercícios propostos põem em contato dois conjuntos: o das pessoas do grupo e o dos personagens de ficção, construídos ao longo dos encontros diversamente programados (RYNGAERT, 2009, p. 159).

Mais uma vez vale ressaltar que a teatralidade estava presente naquele momento de surgimento do personagem, tanto em colocações e reações dos alunos, quanto na performance da professora, uma vez que, “A teatralidade pode se originar tanto do espectador que enquadra as características teatrais daquilo que observa, quanto da intenção dos criadores desse fenômeno em gerar teatralidade.” (ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 165).

O momento vivido no instante em que a professora entrou na sala de aula dependeu totalmente da relação criada com os alunos e, a postura que a ação performática (futuro personagem) tomou, teve relação direta também com o espaço em que estava inserido e do que ia surgindo daquela proposta. O personagem foi o resultado de um processo cumulativo baseado nas relações espaço/outro.

O espaço é destacado de modo particular como potente indutor para o jogo. [...] A criação de personagem é proposta a partir de um processo cumulativo, no qual um esboço inicialmente tênue vai adquirindo envergadura, definindo-se pouco a pouco a partir do encontro com o outro. A relação de alteridade constitui o âmago da proposta. Para além de qualquer construção psicológica, é o jogo com o outro - com tudo que ele pode comportar e aleatório- que delinea os contornos do personagem (RYNGAERT, 2009, p. 16).

Dentro desse contexto, a relação direta entre os adolescentes/alunos e a professora/performer/personagem, foi capaz de operar a vontade e a necessidade de tentar construir algo que ligasse a teatralidade potente daquele momento à Educação. A inclusão de tais elementos em uma aula foi capaz de gerar a busca por soluções de problemas existentes e que sempre irão existir, quando que se refere a uma pedagogia tradicional e uma pedagogia contemporânea. A intenção da proponente dessa pesquisa seria então delinear um percurso que trouxesse possibilidades que fundissem a Teatralidade e a Educação, de forma a ir além

do convencional, num processo em que os alunos tivessem voz e que a professora não fosse a “comandante” das ações, pois, “Em um processo de ensino-criação, tal flexibilização das hierarquias se dá a partir do momento em que não há apenas uma voz de comando, mas uma coordenação realizada em colaboração, com os riscos que tais práticas impõem. As definições se dão em ação, em performance.” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 17).

Não obstante, o corpo é, com efeito, o centro de uma problemática que atinge o cerne da Educação, pois em torno dele são problematizados aspectos de uma pedagogia tradicional e de uma pedagogia contemporânea. É aí que o lugar da pesquisa em Educação ganha destaque, tanto como ponto de partida quanto como ponto de chegada; percurso que se constitui, pela ótica abordada neste Dossiê, como um arsenal de possibilidades de diálogo e construção de conhecimento em Educação pela perspectiva da Teatralidade e da Performance. Não se trata apenas da análise dos significados construídos pelas práticas pedagógicas ou pelas políticas de Educação, mas de um olhar mais abrangente, que se insinua por modos de compreender os fenômenos educativos que ultrapassam o plano semiótico: eles pretendem atingir a sensibilidade, o corpo, as materialidades, os afetos, as emoções (GONÇALVES; PEREIRA, 2018, p. 13-20).

Diante disso e, para fins de análise e possíveis relações e conclusões acerca de tudo o que foi explanado até aqui, a proponente dessa pesquisa irá disponibilizar relatos, ações e relações que foram estabelecidas pelo personagem “Vanessão” em momentos específicos de aulas e até mesmo em circunstâncias em que a professora/personagem leciona conteúdos se utilizando da presença do personagem: “[...] presença não é senão uma experiência de presença partilhada. Algo que se localiza na interação, portanto não podemos falar de presença em si, mas de uma experiência que compartilhamos quando somos performers ou quando assistimos a uma prática performativa. [...] a presença é sempre um movimento” (ICLE, 2011, p. 17).

## **CAPÍTULO 3**

### 3.1 PLANEJAMENTO DE UMA AULA PARA O CORPO DE “VANESSÃO”: PERFORMANCE, JOGO E PRESENÇA

Após as discussões acerca do professor como performer e do caminho percorrido até que o personagem “Vanessão” se tornasse consistente e potente no sentido de presença, é fundamental para essa pesquisa que sejam analisados os comportamentos, ações e resultados obtidos através de uma aula sobre a “pele” do personagem. Entender como se deram as relações e as reações entre alunos/professor e, principalmente, como foi lecionar um conteúdo usando o personagem, uma vez que, na maioria das vezes em que o “Vanessão” fez/faz suas aparições, não é para dar aulas, mas para trazer o controle da sala no sentido de conversas paralelas excessivas.

Discorrendo sobre a questão da performance, da presença e do conceito de cultura, Erika Fischer-Lichte (2005) em seu artigo *A Cultura como Performance: Desenvolver um conceito*, coloca “que a cultura é também, se é que não primeiro que tudo, performance” (LICHTÉ, 2005, p. 1), ou seja, para a autora não pode ser ignorado que a cultura é produzida por performances, sejam elas em apresentações ou mesmo em rituais, festivais, comícios políticos, competições desportivas, mostra de moda, etc; ou seja, coisas que chegam para muitas pessoas, colocando o conceito de performance nos debates da cultura, da arte e da sociedade. A autora coloca quatro argumentos em seu texto e um deles diz respeito à co-presença física entre atores e espectadores, bem como o seu encontro e a sua interação. Do mesmo modo, ao tratar nessa pesquisa sobre a corporização do personagem com efeitos de presença, verifica-se que, assim como os atores em cena, o professor que está performando em sala de aula também está experienciando, num processo de interação com os alunos, que se dá a partir do encontro e acaba por trazer significados que podem gerar imagens, ideias, memórias, emoções, pensamentos, entre outros.

Por corporização não quero dizer o processo de emprestar corpo temporariamente a algo mental – uma ideia, um conceito, um sentido ou mesmo um espírito incorpóreo – que precisa de um corpo para falar e ganhar uma aparência. O termo corporização refere-se antes aos processos físicos pelos quais o corpo físico se produz a si próprio, em cada caso, enquanto corpo físico e ao mesmo tempo com significados específicos. Assim, o actor, por processos de corporização, produz o seu corpo físico de um modo muito específico, que por vezes é experienciado como “presença” e, ao mesmo tempo, no – e como o – seu ser físico. No momento em que a atenção deixa de se focalizar no elemento, percebido enquanto tal, e começa a desviar-se, o elemento aparece como um tipo de significante ao qual se podem referir as mais diversas associações como sendo os seus significados, como imagens, ideias, memórias, emoções, pensamentos, etc. É muito discutível se tais associações surgem de acordo com regras particulares e, portanto, de forma previsível. Assume-se antes que derivam do sujeito que percebe, mais ou menos por acaso, mesmo que

possam ser explicadas a posteriori. Parecem não estar às ordens de quem percebe. Emergem simplesmente no acto (LICHTE, 2005, p. 6).

Partindo dessa premissa e, na reflexão do quanto o jogo e a performance foram importantes nesse processo, a aula de Arte escolhida para análise foi realizada em uma turma de 3º ano (turma B) do Ensino Médio, com aproximadamente 38 alunos em sala. A escolha dessa turma em específico foi por ser uma turma grande, muito falante e com alguns alunos muito dispersos durante as aulas, o que já se dá para imaginar ser uma turma que conhece muito bem a figura do “Vanessão”. Dentre as várias áreas que abrangem o estudo da Arte<sup>5</sup> no currículo do Ensino Médio, escolhi um tema que seria direcionado para o Teatro (formação da proponente dessa pesquisa), visto ser um lugar mais cômodo para testar algo novo, isto é, uma nova experiência. A matéria que estava sendo contemplada no plano de aula era o Modernismo. Em aulas anteriores já havíamos, com o auxílio do livro didático usado na escola (Arte em Interação), estudado um pouco de teoria sobre o assunto. Vimos pinturas pertencentes dessa corrente artística, estudamos o contexto histórico daquele momento e por fim, sobre a Semana de Arte Moderna e seus antecedentes. Segundo Féral (2009) é importante que, para além da prática, os professores estejam abertos às teorias, pois, de acordo com a autora, quando contextualizamos algo através da nossa prática, estamos renovando nosso saber e nosso conhecimento.

De fato, acredito que nosso papel como pedagogos, ensinando a teoria do teatro é de tentar analisar da melhor forma aquilo que vemos, isto é, assinalar os movimentos, as correntes, uma evolução, relacionar as práticas, contextualizá-las. E para isso é preciso saber manter-se aberto às diversas práticas, mas também às teorias, incluindo aquelas das outras disciplinas, a fim de importar saberes de um domínio para outro. É apenas assim que renovamos verdadeiramente o campo da prática. Em outras palavras, é preciso saber não permanecer fixados em nossas certezas e nossos conhecimentos (FÉRAL, 2009, p. 262).

Posteriormente às aulas teóricas pensei em como trazer algo prático com aquele tema e em como abordar o conteúdo usando do personagem “Vanessão”. Outro ponto calculado foi se a aula seria inteira com o uso do personagem ou se a professora proponente dessa pesquisa também teria sua participação. Portanto, foi preciso nesse processo de criação da aula prática que se pensasse e avaliasse a mesma, pois:

---

<sup>5</sup> Teatro, Dança, Música, Artes Visuais e Artes Audiovisuais.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação da prática corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1994, p. 83).

Dando consistência à questão da importância de se pensar e avaliar a prática, Freire (1994) destaca sobre a necessidade de um planejamento adequado para que consigamos ter resultados através da prática. Segundo o autor, não importa o tempo que gastamos planejando, mas precisamos saber ao certo quais serão as condições, os instrumentos e os meios que dispomos para aplicar a prática. Somente assim seremos capazes de discernir os objetivos que queremos alcançar com ela. Desse modo, era importante pensar sobre a preparação da aula prática que seria aplicada na turma do 3º ano B, pois o que fosse realizado seria uma experiência nova, uma criação que dependeria da relação, aceitação e disposição dos alunos enquanto ouvintes.

Mas a prática exige também seu planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo. Às vezes a avaliação nos ensina que, se os objetivos que tínhamos eram corretos, os meios que escolhemos não eram os melhores. Às vezes percebemos também, através da prática da avaliação, que os prazos que havíamos determinado não correspondiam às nossas reais possibilidades (FREIRE, 1994, p. 84).

Igualmente abordando ideias sobre a importância de um bom planejamento, Rosa Iavelberg (2003), ao se referir ao tema sobre a formação educacional do professor de arte (formação pedagógica), afirma o quão é importante o professor ser autônomo, participativo e interativo para com todos os que estão inseridos na comunidade educacional, uma vez que, ao criar coisas novas ele se torna produtor de conhecimento e criador de propostas pedagógicas capazes de relacionar conteúdo e método de forma produtiva.

O saber educacional envolve saber sobre processo de aprendizagem e organização da situação didática; saber sobre a gênese da aprendizagem de conceitos, princípios, procedimentos e valores; selecionar os conteúdos na concretização do planejamento e conhecer a relação entre conteúdo e método (IAVELBERG, 2003, p. 53).

Diante de tais expostos e após pensar e avaliar o que de prático seria aplicado na sala de aula, bem como seria aplicado, o passo seguinte foi colocar no papel o planejamento da aula. Resolvi dividir a aula em 3 (três) momentos. O momento inicial seria dado pela professora, ou seja, sem o uso do personagem, mas seria algo para descontrair e chamar a atenção da turma, inclusive fora do tema escolhido “Modernismo”, alguma coisa para ser um jogo de abertura antes de dar início à matéria. Para tal, criei uma paródia de uma música sertaneja, música esta do gosto dos alunos, de forma a tornar a situação interessante para eles. Na letra procurei colocar dentre outras coisas, o “Enem” enquanto tema, provas e a importância da Arte dentro desse contexto para, de certa forma, através do jogo, chamar a atenção dos alunos para a importância de estudar e o quanto a Arte é fundamental nesse caminho. Além disso, foi interessante trabalhar com a música, outra área de atuação da aula de Arte e poder, mesmo sem ser um personagem e de forma sutil, operar a teatralidade sendo a professora Vanessa e não o “Vanessão”, pois “Um outro ritmo corporal, uma ressignificação material, ou mesmo outra cadência vocal carregam o cotidiano de teatralidade, distanciando-se de encenações, trata-se de ações sutis, às vezes invisíveis.” (ALTEMAR, 2018, p. 29).

Abaixo, a letra da paródia cantada pela proponente dessa pesquisa. O nome da música é “Eu sei de cor”, intérprete Marília Mendonça, falecida recentemente em um desastre aéreo. A escolha dessa música se deu por ser uma canção que a turma do 3º ano B já ter mencionado que gostava e, assim, cogitei “chegar mais perto” dos alunos cantando algo que fosse dos seus gostos.

#### **Eu sei de cor**

É, já tá quase formando, né?  
 Já tá no terceirão, pois é  
 Prepara porque o ENEM já vem chegando  
 Enquanto cê dá mole ele tá estudando  
 E toda a sua desculpa eu sei de cor  
 Mas não se engane, porque vai ficar pior  
 Use o tempo para não se arrepender  
 Simulados você vai fazer  
 Se tentar colar é zero pra você  
 Lembre-se, toda matéria é importante  
 Não vai deixando a Arte pra outra hora  
 Pois quem acha que ela não tem seu valor  
 Quando abre o ENEM vê a questão e chora  
 Estude, estude pois tudo é importante  
 E boa sorte na hora da prova  
 E quando se der conta já passou  
 Corre pro abraço é só orgulho agora.

No momento em que a letra fosse executada e esta experiência será analisada mais profundamente mais adiante, não estaria acontecendo uma atuação, mas a professora estaria em estado performativo, andando entre as carteiras, olho no olho dos alunos, envolvendo-os através da letra irreverente e do jeito de cantá-la. Tal atitude seria uma porta de entrada para o personagem entrar em sala e encontrar um espaço mais descontraído e ter uma abertura ao que aconteceria a seguir. De tal modo, pode-se dizer que assim como o ator que está em cena performando ações e em interação com a plateia, no instante em que propus como recurso para chamar a atenção dos alunos a utilização de uma paródia, como professora, também estava através do jogo e da performance, buscando uma interação com os alunos e adotando estratégias estéticas que serviriam como um “meio de campo” para a entrada do personagem.

Quando o ator está no espaço da atuação teatral, ele performa ações, entretanto as intenções mudam, pois ele está encenando uma ação que exige dele uma preparação específica. Ele deseja comunicar-se com o público, é evidente, entretanto, essa interação é feita por intermédio da ação. O professor, por outro lado, obedece a um ritual mais ou menos organizado, se utilizando de alguns recursos performáticos equalizados diferentemente de quando está no palco, provavelmente menos potente em intensidade, no que refere à encenação, entretanto, esses professores não atuam todo o tempo. Eles usam recursos performáticos para manter a atração e a criação dos alunos. Mas apenas enquanto isso é necessário (BELLO; ICLE, 2013, p. 10).

Terminado o jogo com a paródia, seria iniciado o segundo momento em que a professora se despediria dos alunos, sairia da sala e entraria no “corpo” do personagem, fazendo o ritual que de costume sempre fez, ou seja, cumprimentando os alunos, indo em direção de um ou outro aluno mais agitado, relacionando-se, interagindo conforme os diálogos fossem surgindo. Tudo isso com a voz e o jeito caricato já existente do personagem, dado que, “Se o corpo aparece, portanto, como lócus da performance, a voz é, com efeito, um desdobramento potente do corpo. Ela conduz, também, de maneira performatizada, essas docências performáticas que procuramos aqui descrever.” (BELLO; ICLE, 2013, p. 8). A seguir seria a hora de introduzir a prática para os alunos.

Já que a matéria era Modernismo escolhi trabalhar com pinturas desse período, pinturas estas que estavam ilustradas nas páginas do livro didático usado na aula, mas dentro da proposta que imaginei, faria uma hibridização entre as linguagens (Artes Visuais e Teatro). Dentre as imagens selecionadas estavam: 1ª – “Morro da Favela”, de Tarsila do Amaral; 2ª – “Menino com lagartixas”, de Lasar Segall; 3ª – “Cinco Moças de Guaratinguetá”, de Di Cavalcanti; 4ª – “O Homem Amarelo”, de Anita Malfatti; 5ª – “A Estudante”, de Anita Malfatti; 6ª – “Tropical”, de Anita Malfatti; 7ª – “Caipira Picando Fumo”, de Almeida Jr; 8ª –

“Mulher com Sombrinha”, Claude Monet; 9ª – “Jardim de Luxemburgo”, de Eliseu Visconti; 10ª – “Abaporu”, de Tarsila do Amaral. Ao todo foram 10 (dez) imagens selecionadas, das quais os alunos, divididos em grupos de 5 (cinco) ou 4 (quatro) pessoas, teriam que escolher livremente somente uma imagem, por grupo. Abaixo, as imagens citadas na ordem descrita acima:



1ª

2ª

3ª



4ª



5ª



6ª



7ª



8ª



9ª

10<sup>a</sup>

Após a escolha da imagem seria dada a instrução do que fazer com a mesma. Dessa forma, segundo meu planejamento, seria pedido que cada grupo, de posse de sua imagem e, baseado na parte teórica sobre o Modernismo que havíamos estudado em aulas anteriores, fizessem em seu caderno as seguintes observações e perguntas, tentando respondê-las, claro, à respeito das imagens ou dos personagens que nelas estavam pintados: Quem são? De onde eles vêm? O que estão fazendo? Imagine que eles irão sair da pintura, pra onde irão?

Procurei elaborar uma prática que mexesse com o lado criativo dos alunos, com o lúdico, com a imaginação e, sobretudo, tentei desenvolver algo que provocasse a curiosidade em descobrir mais sobre aquelas figuras. Tudo isto, dentro do personagem “Vanessão”, daí imagina-se a voz e o corpo do mesmo repassando estas instruções.

O sentimento estético e o sentimento lúdico se constituem e são mantidos através da imaginação - que se reforça. Isso ocorre porque as emoções suscitadas pelo faz-de-conta e pelas artes são emoções inteligentes, quer dizer, possuem origem anímica, se constituem através da imaginação - são conscientemente provocadas (JAPIASSU, 2003, p. 81).

Como mencionado pelo autor citado acima, a imaginação era o ponto chave da prática a ser realizada pelos alunos, era preciso apenas uma provocação que veio em forma de uma imagem, no caso. Após esta primeira etapa do planejamento pensei em como ligar as duas linguagens (Artes Visuais e Teatro) as quais eu queria trabalhar e, já que na parte teórica sobre o Modernismo tocamos no assunto sobre a preocupação do artista da época em representar a identidade e as manifestações culturais da população do local em que se vive, tentei pensar em algo que levasse essas considerações acima descritas. Assim, refletindo sobre o embasamento teórico me fundamentei em dois trechos específicos do livro didático de Arte da escola. São eles:

Os modernistas, baseados nos rompimentos formais da arte europeia, pregavam liberdade de expressão, sem as regras rígidas do passado, ao mesmo tempo em que buscavam representar a realidade brasileira... O Modernismo brasileiro, especialmente em seus primeiros anos, teve um caráter nacionalista: buscava nas raízes do povo e suas manifestações culturais, fruto das misturas entre índios, africanos e europeus, uma identidade nacional (BOZZANO; FREINDA; GUSMÃO, 2013, p. 291).

Partindo dessa premissa, a ideia colocada no planejamento foi que eles teriam que fazer uma pequena cena, com começo, meio e fim, inspirados nas pinturas que tivessem escolhido. As cenas teriam que conter as respostas para as perguntas às quais escrevi mais acima na pesquisa e, assim como o que está sendo pontuando na citação acima sobre o Modernismo, os grupos teriam que criar a cena pensando na realidade do lugar em que vivem, ou seja, trabalhar o regionalismo, buscando as raízes da nossa cidade de Lagoa Dourada, bem como dos povoados pertencentes à cidade, caso o aluno fosse da Zona Rural, tentando assim, trazer uma identidade própria para o trabalho. Dessa forma, várias sugestões seriam dadas para que os alunos pudessem abrir uma variedade de possibilidades para a tarefa/cena/jogo/performance a ser executada. Dentre as sugestões estariam inclusas: pessoas “caricatas” da cidade, imitações, características que definem um bairro ou um povoado, linguagem característica da região, gírias, coisas que fazem a cidade de Lagoa Dourada ser reconhecida na região, como o rocambole, o jumento Pêga; as festas regionais como Festa do Peão de Boiadeiro, Festival Zé do Mato, Festa do Rocambole, Encontro de Motociclistas, festas de peão que acontecem nos povoados da cidade em épocas distintas, “cenas” ou momentos que já aconteceram em lugares públicos e que ficaram famosas por ser uma cidade pequena, como por exemplo, “A briga na feirinha da cidade”, etc. Tais sugestões seriam passadas pelo “Vanessão” que poderia se colocar em uma situação das citadas, encenando como ficaria o trabalho caso a escolha fosse a briga exemplificada anteriormente. Tudo isso embasado na pintura escolhida, ou seja, teríamos que identificar elementos das pinturas nas cenas. Para tal trabalho “Vanessão” daria o nome de “Modernismo Lagoense”. Dessa maneira, os alunos estariam se apropriando dos conhecimentos e das realidades de onde vivem, jogando/ brincando com costumes e culturas, usando da Arte para gerar a comunicação e, principalmente, treinando suas capacidades de criação através do lúdico. “O próprio contexto educativo”, afirma Ialveberg,

[...] pode gerar conteúdos com a inclusão das culturas locais nos planejamentos escolares. A escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades nem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, pois, se o fizer, correrá o risco de esses

alunos preferirem a vida extraescolar...

Estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano, no tempo e no espaço.

A Arte tem papel fundamental na recuperação da cultura dos alunos, favorecendo sua identificação com os conteúdos da aprendizagem (IALVEBERG, 2003, p. 22)

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (NÓVOA *et al*, 2011, p. 6)

Conforme os autores citados acima, não existe diálogo nem compreensão do outro sem treinar a leitura, a escrita e a comunicação e, através dessa proposta de prática elaborada pela proponente dessa pesquisa, os alunos também treinariam tais elementos, pois antes de executar as cenas seria preciso que as mesmas fossem escritas em seus cadernos em forma de roteiro para que eles pudessem ler posteriormente e se guiar nas cenas, uma vez que, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1990, p. 11).

### 3.2 EXECUÇÃO DA AULA “MODERNISMO LAGOENSE”: VANESSA X “VANESSÃO”

Após planejamento da prática era chegada o momento de executar as ideias contidas no mesmo. É importante salientar que a aula foi composta por dois momentos: o primeiro em que a professora proponente dessa pesquisa deu a aula sem o personagem e um segundo momento em que o personagem entra em cena/aula. Ainda refletir nas relações que foram estabelecidas nos dois momentos, isto é, como os alunos reagiram diante das duas presenças. Quais foram as indagações? Como foi o tratamento para com ambos? Houve diferença na aula quando era a professora em sua forma “normal” e quando foi o personagem quem aplicou? Como foram estabelecidos os diálogos? Todas estas questões precisam ser avaliadas para uma futura análise dos resultados obtidos com essa pesquisa e o que de importante se pode tirar dessa experiência, tanto na visão da professora, quanto na visão do aluno, bem como tudo o que ocorreu no espaço da sala de aula pode contribuir para a educação.

Além de todas as questões pontuadas acima, a prática seria interessante no sentido de conferir aos alunos a demanda de performar, isto é, acostumados a ver a professora trazer um personagem em sala, seria o momento de eles experimentarem como é estar na “pele” de um personagem, como é estar com papéis invertidos, ser olhado por todos através de personagens e ainda, como se entregar a isso sabendo que nas histórias que ali fossem contadas teria muito de nossa cultura, de nosso povo, de nossas raízes e vivências. Dessa forma, seria capaz de haver um revezamento de conhecimentos, ou seja, a professora estaria aprendendo um pouco do ambiente em que eles vivem, numa troca de experiências e saberes, trazendo assim inúmeras possibilidades para trabalhos e performances futuras.

Quando as situações de ensino-aprendizagem assumem características observadas em proposições performativas e a sala de aula passa a ser compreendida como espaço performativo, regido por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, é constituído um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina; um espaço propício a explorações de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento (ICLE; BONATTO, 2017, p. 20).

Nesse contexto repleto de ideias e com planos de trocas de experiências, a aula denominada “Modernismo Lagoense” ocorreu no dia 06 (seis) de Novembro de 2019, na referida turma do 3º ano B. Como era de costume no ritual diário ao entrar em uma sala de aula, entrei, cumprimentei a turma, fiz a chamada e avisei que a aula seria diferente naquele

dia. Logo percebi a feição de curiosidade no rosto dos alunos. Após minha fala, liguei o computador, a TV e coloquei na tela um “caraoquê” para que os alunos pudessem ouvir o som da música a qual eu iria cantar a paródia. Em seguida, peguei uma cadeira, coloquei no centro da sala, subi e, com uma caneta na mão, fazendo referência a um microfone, comecei a cantar a letra da paródia. A performance musical foi acontecendo. Desci da cadeira. Andei entre os corredores formado pelas carteiras. Apontava para um ou outro aluno, dependendo do que falava a letra. Como exemplo, o trecho que dizia “enquanto cê dá mole ele tá estudando”, aproveitava para apontar para aquele aluno que geralmente era desinteressado da turma, falante, que incomoda quando o professor tenta explicar a matéria, ao passo que para o aluno que “tá estudando”, apontava para aquele que era considerado por todos, o aluno dedicado da turma. Dessa forma, aproveitava da performance para passar um recado em forma de brincadeira, já que, “Brincar não é apenas uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÉRE, 2002, p. 19-20).

Os alunos ouviram atentos a letra da paródia, sorriram e pareceram se divertir com a brincadeira. Ao final aplaudiram e notei certa euforia nos mesmos, pois começaram a conversar entre si, fazendo com que houvesse dificuldade ao iniciar a explicação da prática. Pensei em chamar o “Vanessão”, mas segundo o planejamento ele só entraria no segundo momento da aula. Seria preciso pensar em outra estratégia para introduzir a parte prática, uma vez que, “Os alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por pressão externa. Isso não implica a não-diretividade, mas a proposta de conteúdos de ensino e o incentivo a cada aluno para navegar pelas relações que estabelece entre os conteúdos da aprendizagem, a própria cultura e a vida pessoal.” (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Assim, ao notar dificuldade ao dialogar com a turma resolvi escrever no quadro os números das páginas que continham as pinturas a serem trabalhadas e as questões a serem pensadas sobre as imagens, já expostas no planejamento. Logo que comecei a escrever alguns alunos começaram a perguntar se era para copiar e eu respondi que não precisava, que era apenas para guiá-los na atividade que iríamos executar. Aos poucos, a escrita no quadro e as indagações foram trazendo a atenção dos alunos e, por conseguinte, foi possível explicar no que baseava a atividade prática. Expliquei aos alunos que eles teriam que imaginar situações para os personagens das pinturas e associar a teoria que havíamos estudado aos mesmos, bem como refletir sobre a regionalização, isto é, pensar nas raízes culturais de nossa cidade e povoados para criar uma cena com começo, meio e fim. Cena esta, que estaria também escrita

no caderno e posteriormente seria apresentada para os outros grupos e para a professora. Dessa forma, pude notar no rosto dos alunos uma expressão de curiosidade e excitação acerca das instruções passadas, pois eles foram incentivados a ler novamente a teoria para pensar no que criariam com a mesma. As conversas paralelas de antes foram transformadas em discussões sobre o que deveria ser feito, pois havia muita empolgação da por parte dos alunos naquele momento, criando assim, um ambiente favorável para a entrada do personagem “Vanessão”.

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não-preconceituosa com a diversidade das culturas (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Segundo a autora citada acima, o interesse nas aulas de arte pode partir de um diálogo entre professor e aluno, gerando assim, melhorias nas condições da vida e reconstituindo o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre arte, sem reduzir o processo a moldes já existentes e que muitas vezes são falhos, pois, “Muitas vezes o professor é absorvido pelo cotidiano escolar reproduzindo, nas aulas, ideias alheias, as quais encontram em planejamentos prontos ou em livros didáticos que não estimulam a reflexão” (IAVELBERG, 2003, p. 55). Assim, para um melhor aproveitamento dos conteúdos, as vezes é necessário recriar o que já está imposto, mudando as ideias, implementando novas coisas, a fim de trazer estímulos para os alunos, mudando também o jeito de ensinar.

De acordo com Libâneo (1990) existem certas características no processo de ensino tradicional que precisam ser repensadas. É preciso mudar o formato de ensino em que o professor passa a matéria e o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. Assim, segundo o autor, o aluno apenas responde aos exercícios ficando limitados e não tendo participação ativa na construção do conhecimento. Dessa maneira, “Subestima-se a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência de pensamento” (LIBÂNEO, 1990, p. 78). O autor afirma que o ensino tem que ser muito mais do que somente isso, ou seja, o professor deve incentivar os alunos a pensarem criticamente, estimulá-los a usar o raciocínio e não “mastigar” o conteúdo e aplicar aos alunos como forma de cumprir um planejamento ou dar conta do que foi estipulado em um período determinado de tempo. É

preciso que os alunos e os professores aspirem pensar “consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática” (LIBÂNEO, 1990, p. 78). Ainda de acordo com o autor:

É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos. Muitos professores querem, a todo custo, terminar o livro até o final do ano letivo, como se a aprendizagem dependesse de “vencer” o conteúdo do livro. São ideias falsas. O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça. Além disso, é mais importante uma aprendizagem sólida e duradoura daquilo que se ensina do que adquirir um grande volume de conhecimentos.

Por essa razão, é fundamental, que o professor domine bem a matéria para saber selecionar o que é realmente básico e indispensável para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 78- 79).

As palavras do autor citado acima expressam muito bem o que foi planejado e idealizado pela proponente dessa pesquisa na aula “Modernismo Lagoense” aqui analisada, pois a forma como a prática foi aliada à teoria foi capaz de fazer com que os alunos usassem a criatividade para dar vida ao que viam no livro e na matéria escrita no mesmo. Deste modo, foi possível dar a importância que o livro didático tinha nesse processo, bem como uni-lo à vida dos alunos que foram capazes de ligar os conhecimentos teóricos às suas vivências e experiências pessoais. Além disso, os alunos puderam experimentar como é “pensar com sua própria cabeça”, já que eles tinham apenas uma imagem e provocações feitas pela professora para dar conta de criar uma cena, desenvolvendo assim, suas capacidades de pensar. Somado a isso e ainda refletindo as palavras do autor, foi preciso dar vida ao conteúdo teórico, o que precisou de imaginação e domínio da matéria por parte da professora. Além disso, no momento em que os alunos desenvolvem/criam histórias ligadas à realidade do local em que vivem, conseguem desenvolver o seu intelecto e suas experiências ganham importância ao ponto de fazer com que o aluno se interesse pela atividade e a faça com gosto. Sem contar a importância de associar o livro didático a algo significativo e vivo para os alunos. “O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (LIBÂNEO, 1990, p. 80).

A respeito do conceito de capacidades cognoscitivas, Libâneo (1990) coloca que:

São as energias mentais disponíveis nos indivíduos, desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades se verifica no decorrer do processo de transmissão-assimilação de conhecimento e é, ao mesmo tempo, condição para a aquisição e aplicação dos conhecimentos. Do complexo de capacidades cognoscitivas podemos destacar: a exercitação dos sentidos, a observação, a percepção, a compreensão, a generalização, o raciocínio, a memória, a linguagem, a motivação, a vontade (LIBÂNEO, 1990, p. 80).

Através da prática proposta da aula aqui analisada, pode-se dizer que os alunos estariam propensos a trabalhar as capacidades cognoscitivas pontuadas pelo autor, sendo capazes de assimilar os conhecimentos teóricos sobre o movimento Modernista, ligá-los às suas realidades e compreender a matéria através de uma forma integrada às suas vidas. Além disso, aplicar a Arte e o lúdico nesse processo, pois “o lúdico está intrínseco no brincar e garante que a capacidade de brincar se manifeste em toda a vida do ser humano.” (HUIZINGA, 2001, p. 124).

Diante de um ambiente em que a criatividade estava tendo um “solo fértil” e os alunos com liberdade para pensar no que fazer com tudo o que já havia sido coletado de informações até aquele momento, foi o momento ideal para a entrada do personagem “Vanessão”. Foi então que, no momento em que os alunos estavam empolgados e distraídos em seus grupos discutindo o que fariam, a proponente dessa pesquisa saiu da sala sem ser notada pelos alunos e entrou novamente, agora com o “Vanessão” e seu jeito extravagante. Assim que adentrou à sala, já foi falando grosso e cumprimentando os alunos, com a frase que já é de costume: “Vanessão chegou hem!”. Ao passo que os alunos foram chamando o personagem e contando para ele o que estavam fazendo, “Vanessão” perguntou se queriam ajuda e eles disseram que sim. Ele pegou um livro didático, selecionou uma das pinturas das quais os alunos estavam trabalhando (no caso a escolha foi “Mulher com Sombrinha”<sup>6</sup> de Claude Monet), e começou a fazer uma demonstração de uma cena baseada na imagem. Os alunos começaram a observar a performance e acharam graça da representação. Imagina-se que seja porque o personagem

---

<sup>6</sup> A pintura mostra Camille e Jean, esposa e filho do pintor Monet. “A mulher encontra-se no alto, vista de baixo, destacando-se do céu repleto de nuvens enquanto se vira num movimento rápido. A pincelada é espontânea, lisa e por vezes apenas esboçada, cria, de forma convincente, o movimento em que a figura humana e a natureza se encontram amalgamadas. Sente-se o vento e o jogo de luz solar de uma maneira extraordinariamente fresca e direta.” <https://arteeartistas.com.br/mulher-com-sombrinha-o-passeio-claude-monet/> (Acesso em 16/04/2022).

tem uma voz grave, um jeito masculino, tudo isso num corpo de mulher e, a imagem escolhida retrata uma mulher com um vestido esvoaçante, portando uma sombrinha e um menino ao seu lado. “Vanessão” começou a caminhar pela sala, foi até a mesa do professor, pegou uma sombrinha que estava dentro da mochila da professora Vanessa e começou a improvisação. Na mesma, o personagem estava caminhando como se estivesse num dia de Domingo da Festa do Peão de Lagoa Dourada, dia típico em que ocorre o concurso de marcha e pessoas de toda a região visitam a cidade para prestigiar a festa. Na cena, o personagem fez uma simulação como se fosse a mulher da pintura, só que a mesma era moradora do Bairro do Bom Jesus (bairro de Lagoa Dourada), separada e que havia ido a festa com seu filho, a fim de encontrar um namorado. No momento da performance, expressões que costumam ser faladas e fatos que acontecem nessa festa iam surgindo aos poucos. Os alunos assistiam a tudo e eu pude sentir em suas risadas que eles se identificavam com o que era representado, sem contar que alguns relataram lembrar-se de cenas parecidas que viram ou ficaram sabendo na ocasião da festa. Assim, a performance ia tecendo relações entre o real e o imaginário, entre os fatos e as “fofocas” típicas de cidade de interior.

Somado a isso, foi possível pensar nas relações sociais, culturais, gênero, na vida cotidiana, trazendo uma aproximação da matéria contida no livro com o dia a dia dos alunos, suas experiências e vivências.

Talvez a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o performer, e os alunos, a plateia. Entretanto, longe de reduzir a relação ensino-aprendizagem a um clichê formado pela aplicação da metáfora teatral e espetacular, os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras (ICLE, 2010, p. 6).

Ao final da performance/exemplo do personagem “Vanessão”, a sala de aula se apresentava como um ambiente descontraído, isto é, os alunos estavam animados e empolgados para criarem suas cenas. Foi o momento em que o personagem se despediu e saiu da sala para então dar lugar à criatividade dos alunos. Ao adentrar novamente à sala, a professora percebeu o quanto os alunos estavam animados para produzirem suas cenas com base em experiências já vividas e em pessoas caricatas de seu bairro/rua e, sobretudo, foi possível notar o quanto seria interessante a apresentação daquelas cenas dentro da sala de aula, pois eles transportariam as suas realidades para dentro do contexto escolar o que nos leva a refletir que “quando se tem em mente o princípio de que é a partir do corpo do jogador

que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de "espaço adequado" para a ocorrência do teatro. É ele jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria a área da representação.” (PUPO, 2001, p. 183).

Como atividade de “influência”, a performance é sempre relação, portanto, embora aqui estejamos nos debruçando sobre os professores, pensar a docência como performance implica, sempre, pensar o aprender como performance, também. Se os professores estão “em performance”, performando suas ações, dando-se a ver de modo mais ou menos codificado socialmente, da mesma forma, os alunos performatizam suas ações e uma troca constante de posições entre observar e se dar a ver caracteriza a sala de aula (BELLO; ICLE, 2013, p. 2-3).

Cabe ainda considerar dentro desse contexto o “poder” e a força que o personagem “Vanessão” exerce sobre os alunos, uma vez que, eles parecem sentirem mais à vontade quando o mesmo está performando em sala, ou seja, é como se houvesse uma “influência” que se dá através da aplicação do jogo, do lúdico, trazendo assim um novo olhar do aluno que observa e se inspira para também performar e transformar a sala de aula em um local de troca de experiências. Local este que modifica o modo de aprender e faz com que a professora, sem o uso do personagem, também repense a sua prática de modo a ter um corpo que seja mais significativa e que traga prazer ao tentar repassar seus conhecimentos sendo ela mesma, ao mesmo tempo em que aprende coisas novas junto aos alunos, isto, sem o “Vanessão”. Assim, “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.” (FREIRE, 2000, p. 52).

### 3.3 A EXPERIÊNCIA DO PONTO DE VISTA DO ALUNO: ANÁLISE ACERCA DA CENA “CAIPIRA PICANDO FUMO”

Ao chegar finalmente o momento de os alunos entrarem em cena era grande a expectativa por parte de todos, principalmente por parte da professora proponente dessa pesquisa, já que seria o momento de analisar se a ideia de unir uma matéria contida no livro com a cultura local e com as experiências vividas pelos alunos, traria algo de interessante que desse conta de ser útil de alguma forma para os alunos em suas vidas posteriores à escola. Um dos pontos importantes que seria o objetivo de tal atividade prática, além de ensinar a matéria de forma lúdica e de tornar a aula mais atrativa e prazerosa para o aluno, era fazer com que o aluno aprendesse algo através de um jogo, pois na hora de fazer um exame como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, é mais fácil lembrar a teoria quando se tem uma brincadeira que norteia a mesma. Cito esse exame em específico, porque é o próximo passo que os alunos da faixa etária atendida pela escola de Ensino Médio dão após saírem do mesmo e um dos grandes medos dos alunos, pois representa algo ligado às suas vidas futuras, carreira, profissão. Dessa forma, a atividade prática realizada por eles vem somar de forma a possibilitar que o aluno amplie seus conhecimentos acerca da realidade que o cerca e crie um meio de comunicação através da forma como expressa a sua realidade. Daí mais um motivo para operar o teatro na educação.

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 1998, p. 78).

Partindo da premissa acima, uma das cenas escolhidas para análise no sentido de tentar expressar a experiência vivida pelos alunos no momento da ação proposta (cena “Modernismo Lagoense”) foi a cena baseada na pintura “Caipira Picando Fumo<sup>7</sup>”, de Almeida Júnior. Embora todas as cenas realizadas pelos diferentes grupos da sala ficaram

---

<sup>7</sup> Segundo Margaret Ambroisi, “Caipira Picando Fumo” mostra a imagem de um homem de meia idade, forte, de rosto marcado pela dureza da vida, que usa uma camisa branca de mangas compridas que vão até o punho, com uma abertura em forma de V no peito, e uma calça amarronzada, gasta, com a barra dobrada quase no meio da perna. Esta obra ficou conhecida pela contribuição regionalista da pintura brasileira e por incentivar um rompimento (ao menos na temática) dos argumentos europeus reconhecidos pelo pintor ituano. A pintura do “Caipira Picando Fumo” nos dá possibilidade de percebermos a relação homem-terra. A obra chama a atenção não só para o estudo dos costumes, mas, sobretudo para a questão natural da existência do caboclo nas terras do interior paulista.” <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/caipira-picando-fumo-almeida-junior/>. Acesso em 23/04/2022.

muito interessantes se pensarmos em tudo o que foi solicitado na atividade prática, esta cena em específico ficou muito rica em detalhes sobre o lugar, as pessoas, as expressões e a realidade de nossa cidade, ou seja, o regionalismo, a cultura local em que vivem os alunos pertencentes ao grupo escolhido nesta análise.

Eles pediram um tempo para se arrumarem e arrumarem o espaço da sala em que aconteceria a performance teatral, gerando um suspense e curiosidade em quem aguardava, pois foi o único grupo que se preocupou de fato em trazer um figurino para a atividade proposta. Os demais grupos trouxeram objetos que seriam importantes para as suas cenas, mas não tiveram a preocupação em trazer figurinos. Assim que estavam prontos, foi possível perceber pelo cenário improvisado por eles, que o local em que a cena aconteceria seria um bar, visto ter cadeiras, mesa, garrafas de bebida, cigarro de palha, palhas e copos. Havia uma música sertaneja ao fundo e alguns personagens sentados nas cadeiras, já em cena. Eis que a porta da sala se abriu e entrou um aluno travestido de mulher: vestido curto, peruca, sandália rasteirinha, bolsinha a tira colo. O mesmo entrou dançando e gritando o nome de outro personagem que ainda não havia entrado em cena e pedindo uma cachaça (bebida típica brasileira), no caso aqui específico ele pediu uma “pinga do Afonso”, bebida produzida em nossa cidade. Ao falar o nome do dono do bar ficou claro que se tratava de um bar localizado em um bairro de nossa cidade chamado Gamarra, bairro este, em que os alunos do grupo moram e também famoso por ter vários bares/botecos e pelos homens moradores do bairro frequentarem muito os mesmos todos os dias da semana e beberem em excesso. O bar escolhido para a cena dos alunos é muito conhecido na cidade, frequentado apenas por homens, possui uma máquina daquelas que você insere uma moeda e toca uma música de sua escolha. Na nossa cidade dá-se o nome de “copo sujo” para esse tipo de bar e, no caso, o personagem travestido de mulher é referência de uma única mulher moradora do bairro que frequenta o bar junto aos homens.

No momento em que a cena teve início, as risadas começaram de forma muito forte na sala, por todos, uma vez que tudo o que ali acontecia trazia memórias e referências conhecidas pela turma. Segundo Bergson (1983) o riso é provocado por aquilo que as pessoas se identificam ou mesmo pela ruptura de algo, ou seja, o riso nos remete a natureza humana e é algo coletivo. De acordo com o autor, “o nosso riso é sempre o riso de um grupo” (BERGSON, 1983, p. 13), ou seja, o que causa o riso é fruto do compartilhamento de ideais de pessoas que pertencem a um mesmo grupo social. Dentro do contexto da cena isso ficou evidenciado, pois na cidade, só de falar que mora no “Gamarra” a pessoa já é taxada como

alcoólatra, isto é, já recebe uma classificação por pertencer a um grupo social.

Dando continuidade à cena, o personagem principal fez sua entrada. Abriu a porta e entrou com um cigarro de palha atrás da orelha e um canivete em suas mãos. Estava claro para quem observava que se tratava do personagem da pintura “Caipira Picando Fumo”, mas nos olhos curiosos e inclusive no da professora, estava o questionamento de quem seria, no contexto do bairro, aquela pessoa. Ele se sentou, pôs-se a fazer outro cigarro de palha calmamente, semblante triste como de quem pensava em algo. Pés descalços, camisa um pouco suja e de mangas compridas, calça com dobras até o meio da perna. Imediatamente o outro personagem que já havia entrado veio ao seu encontro, o chamando pelo nome e, logo, os alunos já souberam quem era a “figura”, ou seja, mais um morador do bairro que sempre frequenta o bar. O personagem da vida real é um homem separado da esposa, com uma história de vida triste devido a uma tragédia vivida em sua família que culminou com a separação da esposa e filhos e, por esse motivo, acabou por passar mais tempo de sua vida nesse bar do que em sua nova casa. O diálogo entre os dois personagens principais em cena foi se desenvolvendo e trazendo mais comicidade para a mesma, pois o que estava travestido de mulher puxou o “caipira” para dançar e tentava animá-lo a todo custo. Ao final da cena, ambos estavam alcoolizados e saíram abraçados, falando que iam para o “Festival Zé do Mato”<sup>8</sup> cantar e “afogar as mágoas”.

Ao fim da cena era visível a empolgação de toda a turma, tanto no olhar de quem realizou a mesma, quanto nos olhares dos alunos/plateia. Foi possível perceber o quanto é “rico” trabalhar com algo que os transporte para a vida real, pois “a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares que tenham ressonância na vida dos alunos.” (LIBÂNEO, 1996, p. 39). Dessa forma, quando a proponente dessa pesquisa apropriou-se de pinturas famosas do movimento Modernista para trazer a cultura local e fatos da vida do cotidiano dos alunos, pode-se dizer que houve a popularização dos interesses, garantindo, assim, um ensino que transformasse a visão dos alunos ao ver a teoria sendo modificada através de suas experiências próprias. Assim, foi possível perceber que:

Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar (IAVELBERG, 2003, p. 10).

---

<sup>8</sup> Festa típica da cidade de Lagoa Dourada em que acontecem shows de artistas locais e da região.

Segundo Libâneo (1990), quando o professor estimula o gosto pelo estudo, trazendo a matéria de uma maneira que reflita na vida dos alunos e, sobretudo, deixa que os mesmos pensem através de atividades que viabilizam uma ligação entre a realidade vivida por eles, ele está, de fato, educando. “Em cada um dos momentos do processo de ensino”, afirma Libâneo,

[...] o professor está educando quando: estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias; preocupa-se com a solidez e com o desenvolvimento do pensamento independente; propõe exercícios de consolidação do aprendizado e da aplicação dos conhecimentos. A realização consciente e competente das tarefas de ensino e aprendizagem torna-se, assim, fonte de convicções, princípios de ação, que vão regular as ações práticas dos alunos frente a situações postas pela realidade (LIBÂNEO, 1990, p. 99).

Assim, pode-se dizer que dentre as cenas apresentadas pelos alunos e que tiveram ligações diretas com a cultura dos mesmos, destacando-se aqui a cena inspirada na pintura “Caipira Picando Fumo”, havia muito da vida real de cada indivíduo que na frente da sala de aula se apresentava. Os alunos puderam ser protagonistas de histórias ligadas aos seus cotidianos e puderam explorar suas experiências através dos personagens ali criados. Foi notório o prazer na face de quem observava, ou seja, a matéria teórica muitas vezes considerada chata pelos alunos tornou-se mais leve da forma como foi aplicada, isto é, com o uso do lúdico e do jogo. Vale ressaltar ainda que:

A arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais nas comunidades e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais (IAVELBERG, 2003, p. 23).

Dessa forma, até mesmo aqueles alunos que se consideravam tímidos puderam ser incluídos dentro desta atividade, uma vez que, como os grupos eram compostos por mais alunos, nem todos precisariam “encarnar” o personagem, pois várias outras funções poderiam ser feitas como criar o contexto da história, narrar, preparar o cenário. A aula “Modernismo Lagoense”, além de ser inclusiva, foi motivadora para os alunos, tentando suprir, mesmo que minimamente, as inquietações postas no início dessa pesquisa à respeito da necessidade de aulas que fossem mais atrativas para os adolescentes.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 36).

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar como é estar à frente, no lugar do professor e, principalmente, vivenciar um personagem, algo que é comum a eles no contexto diário através da figura do “Vanessão”. Mas no momento da apresentação houve uma inversão dos valores e uma troca entre a figura do professor e os alunos no centro das atenções, dotados de autonomia, destituindo ainda a ideia de “poder” que já foi discutido em outros momentos dessa pesquisa quando nos referimos à escola. Nesta troca, ocorrem relações entre os indivíduos que dela participam e ambos, professor e alunos, aprendem um pouco um com o outro.

### **3.4 A EXPERIÊNCIA DO PONTO DE VISTA DO PROFESSOR: ANÁLISE ACERCA DA OBSERVAÇÃO DAS CENAS**

Estar sentada em uma sala de aula, ocupando o lugar que geralmente é designado ao aluno, é sempre uma experiência instigadora. Trabalhar com o teatro nas aulas de arte é ainda mais desafiador, pois em sua grande maioria, os alunos têm certa resistência em fazer atividades que demandam levantar de seus lugares em sala para ir à frente, se expor, principalmente quando esse público é formado por adolescentes. As “desculpas” às quais eles dão incluem ter vergonha, até mesmo dizer a velha expressão “eu não vou pagar mico”. Existe uma resistência que pode ser fruto do próprio meio em que são educados ao longo da vida, através de métodos arcaicos como já mencionados em outro capítulo desse texto. Daí a insistência da proponente dessa pesquisa em trazer um personagem para dar aula em seu lugar e de tentar fazer com que os alunos possam assimilar a matéria através de personagens. Quando os alunos têm um estímulo que vem da própria professora, imagino estar motivando os mesmos a pelo menos tentarem e, ao estar sentada em sala observando e analisando aquelas cenas que ali aconteciam, foi possível perceber o quanto foi proveitoso insistir no lúdico, no jogo, na performance e no personagem para a realização daquela atividade.

Se, na vida cultural de hoje, o teatro é necessário, é porque algo, proporcionado pela experiência teatral, ainda é imprescindível; do mesmo modo, pode-se dizer de sua presença solicitada no ambiente escola. Qual a necessidade do ensino de teatro? É de se esperar que aquilo que o teatro oferece enquanto produção cultural aproxime-se de determinadas experiências (estéticas, vivenciais, políticas) que, de alguma forma, se relacionam ao conhecimento (ANDRÉ, 2007, p. 91).

De acordo com a autora citada acima, através do jogo teatral “idealiza-se o sujeito da experiência como um sujeito total ou sensível que atua com todas as suas capacidades: intelectivas, físicas, emocionais e intuitivas” (ANDRÉ, 2007, p. 109). Assim, ao trabalhar com a atividade prática sobre a matéria do Modernismo, os alunos puderam desenvolver todas estas capacidades, além de trabalharem com a livre expressão e com os contextos de vida próprios, trazidos do espaço em que vivem e convivem. Na visão da professora que observava o desenrolar das ações foi nítido como houve um desenvolvimento crescente em cada etapa do trabalho, ou seja, até mesmo aqueles alunos que antes haviam sido contrários a apresentar, o fizeram e disseram que foi mais divertido aprender dessa forma do que através de uma prova ou trabalho escrito, como geralmente é feito ao longo do bimestre escolar.

André (2007) coloca ainda, a questão da importância do jogo teatral na escola para

fins de criação coletiva, trabalhando assim a socialização entre as pessoas. A autora comenta que este tipo de procedimento foi muito utilizado pelos profissionais dos anos 70 e que os jogadores, assumindo o papel do dramaturgo, improvisavam temas sugeridos pelo coletivo para no final obterem um texto cênico completo. “Nesse processo de criação, cada atuante funciona como parte de um todo motivado pela ação lúdica coletiva que, por sua vez, o coloca em movimento na relação com os parceiros, servindo também como um excelente dispositivo para a socialização.” (ANDRÉ, 2007, p. 111).

Pensando sobre este aspecto, a aula “Modernismo Lagoense” teve em suas bases de planejamento, total preocupação com a questão de como fazer com que os alunos trabalhassem em coletivo e que suas histórias de vida fossem condizentes a cada grupo, isto é, na escolha dos grupos, foi sugerido que eles próprios escolhessem com quem iriam trabalhar, pois não seria interessante, por exemplo, um aluno de algum povoado da zona rural trabalhar com um aluno de algum bairro específico, uma vez que suas vivências e modos de vida são díspares. Se o aluno é morador do mesmo bairro ou próximo ao bairro do outro ficaria bem mais fácil para que eles, despertarem o significado da palavra socialização, já que a mesma, segundo o Dicionário de definições de Oxford Languages, quer dizer: “ação ou efeito de desenvolver, nos indivíduos de uma comunidade, o sentimento coletivo, o espírito de solidariedade social e de cooperação.” Dessa forma, foi desenvolvida a vontade de trabalhar juntos em nome de fatos que era do conhecimento dos mesmos, usando expressões que seriam conhecidas por todos do grupo através da cooperação de cada um que ali jogava e criava, ou seja, o que aconteceu naquela divisão de grupos foi fruto de uma identificação social.

Por conseguinte, pode-se dizer que, ao planejar uma aula prática do modelo como foi proposta a aula “Modernismo Lagoense”, vários fatores tiveram que ser pensados, elaborados e, principalmente, calculados os riscos de dar toda a autonomia para os alunos, principalmente no que se refere à escolha dos grupos, pois algum aluno correria o risco de não se escolhido para participar de grupo nenhum e isto geraria um incômodo na sala de aula. Vale ressaltar ainda a importância de um bom planejamento e do professor estar sempre atento dentro do processo de ensino, buscando sempre inovar e estimular o desejo dos seus alunos em conhecer matéria de formas diferentes das do cotidiano escolar, pois isto pode ser transformador e os resultados podem ser positivos como o foi no caso aqui especificado.

O processo de ensino abrange a assimilação de conhecimentos, mas inclui outras tarefas. Para assegurar a assimilação ativa, o professor deve antecipar os objetivos de ensino, explicar a matéria, puxar dos alunos conhecimentos que já dominam, estimulá-los no desejo de conhecer a matéria nova. Deve transformar a matéria nova

em desenvolvimentos significativos e compreensíveis, saber detectar o nível de capacidade cognoscitiva dos alunos, saber empregar os métodos mais eficazes para ensinar, não um aluno ideal, mas alunos concretos que ele tem à sua frente (LIBÂNEO, 1990, p. 89).

A respeito dos alunos, vale salientar que, assim como ressalta o autor acima citado, o trabalho do professor não é nada fácil, porque o mesmo não lida somente com alunos “ideais”, mas com alunos reais, “concretos”, que tem suas dificuldades, suas deficiências, seus medos, angústias, problemas, timidez. Alunos que preferem, talvez, nem se aproximar tanto do professor e insistem em manter a velha hierarquia de poder já tanto mencionada nessa pesquisa. Sobretudo, “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo.” (FREIRE, 2002, p. 31). Além disso, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2002, p. 31).

Como bem dizem as palavras de Freire (2002) cada aluno é um ser único e cada um vai reagir de forma diferente quando colocada a tarefa de realizar uma atividade prática e, no ponto de vista da proponente dessa pesquisa, o que mais dificultava a execução das atividades propostas era a timidez e o medo de se expor. Daí a necessidade de respeitar e dar autonomia para os alunos de modo que eles não fossem coagidos a fazer algo que, em suas mentes, fosse algo impossível e que causasse o desprazer em realizar, uma vez que, a ideia era justamente o oposto: trabalhar algo em sala que chamasse a atenção dos alunos e que desse conta de sair dos moldes antigos de ensinar, como o uso de livro didático, provas, trabalhos teóricos, que são importantes mas causam ansiedade na maior parte dos alunos.

Ainda salientando sobre a importância de planejar algo diferente, sobretudo o quanto as artes são essenciais nesse processo e na busca pelo novo, em entrevista concedida à André Luiz Lopes Magela e publicada na Revista Urdimento, Andreas Schleicher<sup>9</sup> afirma que vivemos em mundo em que quando se pensa em futuro pensamos imediatamente em tecnologia e inteligência artificial. Assim sendo, segundo Schleicher (2020), se quisermos ficar à frente do nosso tempo, as escolas precisam desenvolver humanos que tenham a capacidade de entender suas mentes e experiências pois, através das artes, outros campos de conhecimento podem ser acessados. Portanto, se o educador quer ter sucesso na forma como educa, precisa trazer algo que desperte a curiosidade do aluno, ajudando-o a desenvolver suas capacidades perante um mundo incerto e complexo. Diante de tais expostos, ao analisar as

---

<sup>9</sup> Andreas Schleicher nasceu na Alemanha e tem formação em física e matemática. É diretor do Directorate of Education and Skills da OCDE e coordena o PISA.

cenas realizadas pelos alunos, foi possível perceber que é possível despertar a curiosidade do aluno através de uma atividade que não esteja ligada à tecnologia ou às redes sociais, ou mesmo sem o uso do celular, mesmo sabendo que caminhamos para esse futuro em que a tecnologia estará cada dia mais presente na vida dos alunos. A aula “Modernismo Lagoense”, usou apenas de pinturas e das experiências e vivências, ou seja, da cultura dos alunos para a concretização de um trabalho que foi prazeroso e divertido de assistir.

Bem, hoje em dia, a educação não é mais apenas sobre ensinar algo aos alunos, mas sobre ajudá-los a desenvolver uma bússola confiável e ferramentas para navegar com confiança através de um mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto. Sucesso na educação hoje diz respeito a identidade, é sobre agência e é sobre propósito. Trata-se de criar curiosidade – abrir mentes, compaixão – abrir corações, e é sobre coragem, mobilizando nossos recursos cognitivos, sociais e emocionais para agir. E essa também será nossa melhor arma contra as maiores ameaças de nossos tempos: ignorância – a mente fechada, o ódio – o coração fechado e o medo – o inimigo da agência. Tudo isso mostra por que as artes se tornaram tão centrais para a educação (SCHLEICHER *apud* MAGELA, 2020, p. 11-12).

Ao falar em centralidade das artes na educação, a proponente dessa pesquisa acha importante destacar outro trecho da mesma entrevista citada acima, no qual, Thalia Goldstein<sup>10</sup> afirma que as artes valem não somente dentro da educação, mas também para além de outros domínios não artísticos. Além disso, no mesmo trecho é destacado o quanto as artes são fundamentais para pesquisas dentro dos campos não artísticos:

[...] as aulas de artes devem ser incluídas na educação para seu próprio interesse como partes de uma educação cultural e plena. Sua ajuda para outros domínios não artísticos é incidental à principal razão pela qual elas devem ser incluídas na educação, e é fundamental tanto reconhecer esse fato quanto estimar de modo correto (nem demais nem de menos) as pesquisas sobre o que as artes realmente fazem para campos não artísticos. As habilidades artísticas e teatrais têm sido medidas por muito tempo dentro das próprias formas de educação artística, embora não de modo formalizado em um contexto psicológico (GOLDSTEIN *apud* MAGELA, 2020, p. 20).

Desse modo, no que se refere à experiência do ponto de vista do professor, baseado nas cenas apresentadas e nos personagens que ali apareceram e que trouxeram um pouco de cada local, de cada cultura específica, a proponente dessa pesquisa almeja encerrar este estudo, que teve um caminho percorrido que foi desde a performance improvisada, à

---

<sup>10</sup> Professora de psicologia do desenvolvimento aplicada na George Mason University – EUA. Seu trabalho é focado em como competências sociais e emocionais em crianças se conectam com o engajamento em jogos de faz-de-conta, teatro, drama, e outras atividades de imaginação.

construção do personagem, bem como a posterior elaboração de personagens por parte dos alunos, pontuando as contribuições que toda a junção desses elementos tentaram dar conta de produzir material que seja possível fonte de pesquisa para o processo de aprendizagem. Uma vez que a professora que aqui escreve é formada em Teatro e relata a sua experiência no campo da performance (algo que não é novo), mas é a sua experiência, isto é, fonte de estudos e pesquisas sobre práticas, vivências e observações realizadas durante um período considerável de tempo dentro de sala de aula.

## CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Como proposto no início dessa pesquisa, é de real valor analisar e refletir quais são as contribuições para o processo de aprendizagem dadas pela performance e pela criação e execução de um personagem próprio em sala de aula, a fim de conceber um auxílio na atuação do professor e, além disso, como todos os recursos aqui descritos podem ser úteis para a educação teatral no Ensino Médio, refletindo ainda em como toda a metodologia pode afetar na aprendizagem de alunos do ensino básico.

É importante ressaltar de início o quanto o professor de Arte é privilegiado no sentido de lecionar uma matéria na qual existem várias possibilidades de se ensinar os conteúdos, ou seja, enquanto os demais professores costumam ficar presos a livros, provas, trabalhos escritos e teorias que, na maioria das vezes, são cansativas para os alunos, através da arte abre-se um leque de alternativas possíveis no ato de ensinar. Um conteúdo teórico pode ser transformado em teatro, em música, em dança, em alguma atividade audiovisual ou mesmo visual, em um jogo ou em uma performance e, assim, o aluno é capaz de aprender de forma mais livre e posteriormente associar aquela “brincadeira” que foi realizada com o conteúdo teórico que estava em seu livro didático, por exemplo.

Em entrevista concedida a André Magela, já citada em outro capítulo desta pesquisa, Ellen Winner<sup>11</sup> pontua sobre o assunto acima descrito pela proponente dessa pesquisa. Quando indagada sobre o que seria capaz de gerar motivação em alunos e professores no que se refere à educação, a psicóloga coloca que outras matérias deveriam adotar o método das aulas de artes em seus conteúdos, pois isso geraria um engajamento por parte dos alunos:

As crianças tendem a ser mais motivadas e engajadas em aulas de artes do que outras disciplinas, pois outras matérias são frequentemente ensinadas de forma não prática, onde os alunos se sentam passivamente e ouvem. Outras matérias deveriam tomar emprestado o método de estúdio das artes para envolver as crianças na realização de projetos durante o tempo de aula, enquanto o professor circula para consultas individuais. Isso provavelmente aumentaria a motivação e o engajamento dos alunos (MAGELA, 2020, p. 21).

Ainda na mesma entrevista, destaca-se outra fala à respeito do quanto a arte pode contribuir no processo de aprendizagem. Segundo Stéphan Vincent-Lancrin<sup>12</sup> a arte na

---

<sup>11</sup> Psicóloga, professora no Boston College, especialista em psicologia da arte. Colaborou no Project Zero, da Universidade de Harvard, projeto que desde 1967 realiza pesquisas sobre artes e cognição. Fonte: <https://www.bc.edu/bc-web/schools/mcas/departments/psychology/people/faculty-directory/ellenwinner.html>

educação é muito importante, porque ela funciona de forma diferente das outras disciplinas. Embora o analista pontue que a arte às vezes é vista como algo que não seja tão relevante quanto as outras matérias e, em partes isso é fruto do próprio estigma atribuído à matéria, em que, muitas das vezes, é colocada como de baixo comprometimento e como um mero momento de recreação para os alunos após “assuntos mais importantes”, ele também coloca que, por outro lado, a arte pode ser capaz de funcionar de forma diferente para os alunos e para o melhor. Dessa forma, segundo Lancrin (2020):

Eles dão feedback individualizado, desafiam os alunos, fazem-nos trabalhar em suas emoções e ir além delas, fazem com que eles experimentem o estado de fluxo, fazendo-os trabalhar em coisas que eles gostam mas que são desafiadoras, etc... Em muitos aspectos, a força da educação artística não deve ser encontrada na forma como ela se transfere para outros domínios, mas como ela fornece um método para um melhor ensino e aprendizagem (VINCENT-LANCRIN *in* MAGELA, 2020, p. 22).

Assim, analisando as palavras citadas acima, pode-se dizer que a arte e todas as áreas que ela abrange é capaz de fornecer subsídios para as outras disciplinas. Por isso, a experiência com a performance e o personagem criado pela proponente dessa pesquisa constituem uma material que pode ser analisado e posteriormente operacionalizado por outros professores, em situações diversas. O uso dos métodos aqui explanados pode (futuramente) fazer parte do planejamento de professores que não sejam da área do Teatro, uma vez que, o próprio ato de ser professor, de ensinar e todos os rituais que acontecem no dia a dia em sala de aula já configuram uma performance. Restaria apenas um estudo mais aprofundado a fim de, através de performance, repensar seus corpos e formas de agir em aula para criação de seus próprios personagens.

Entrementes, se podemos reconhecer a docência como uma performance é porque ela está inserida num campo social, ela faz parte de grupos que se articulam em práticas sociais de alguma forma ritualizadas. Assim, o conceito de performance permite pensar nas ações sociais como pertencentes ao universo performativo. (BELLO; ICLE, 2013, p. 2).

Dessa forma, como mencionado acima, se considerarmos que a aula em si já é um jogo performático, cabe aos professores de outras disciplinas buscarem bibliografias de autores que dialogam com o campo da performance, bem como metodologias ativas ligadas à

---

<sup>12</sup> Analista sênior do centro de pesquisa e inovação educacional (CERI) da OCDE. Doutor em economia e mestre em administração de negócios e filosofia. Fonte: <https://fr.linkedin.com/in/stephan-vincent-lancrin>

área das artes para fins de criações de atividades práticas ligadas ao teatro, para que haja um aprimoramento de seus planejamentos e execuções de aulas. Assim, através de aulas dinâmicas e práticas, pode-se dizer (por experiência) que os alunos terão mais vontade de realizar as aulas, deixando de lado a necessidade de usar recorrente o celular e as mídias sociais no momento em que estiverem em sala.

Os resultados obtidos, tanto com a criação do personagem pela professora que aqui escreve quanto pela composição dos personagens por parte dos alunos nas atividades descritas nesta pesquisa, foram muito enriquecedores. Essa constatação se sustenta diante do entusiasmo e da atenção dos alunos por muito mais tempo, comparando com experiências anteriores ancoradas nos métodos convencionais de ensino. Além disso, trabalhar com atividades ligadas ao cotidiano cultural dos alunos, trouxe uma nova visão na forma de como enxergar esse aluno e suas reais necessidades, ou seja, através de uma atividade que buscou a “leitura de mundo” do aluno, que colocou em cena suas experiências, vivências, foi possível conhecer melhor esse aluno e assim, tentar entender como lidar com o mesmo, buscando sempre a interação e o bem estar entre professor e aluno. Assim, através do bom relacionamento, é muito mais provável que o professor consiga dar uma aula em que não seja o tempo todo interrompido com conversas paralelas e desinteresse no ato de aprender.

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2002, p. 42).

Segundo Freire (2002) é preciso que o professor saiba diferenciar os vários modos de agir do aluno em sala, uma vez que, se estou à frente sendo percebido por eles, também tenho o dever de perceber como está sendo minha aula, se tenho que mudar os métodos, avaliar como está sendo meu desempenho. É preciso estar alerta o tempo todo aos sinais dados por eles, para que aconteça um aprendizado democrático, já que, segundo o autor, “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 2002, p. 36).

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o

educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2002, p. 38).

Refletindo acerca das palavras do autor citado acima, pode-se destacar mais uma contribuição dessa pesquisa para o ensino, uma vez que, o interesse ao estudar novas metodologias e planejamentos de aulas no Ensino Médio, veio da observação feita pela professora proponente dessa pesquisa, que, teve esse cuidado ao notar que algo não ia bem e que precisava mudar urgentemente. Assim, o espaço pedagógico foi, naquele momento de reflexão, “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” posteriormente, como mostram os resultados obtidos após mudanças comportamentais e na forma de ensino descritas nessa pesquisa. Quando se observa uma mudança nos hábitos e comportamentos dos alunos (para melhor), deve se considerar todo o processo que gerou tais mudanças.

Além disso, foi importante poder repensar sobre a prática pedagógica e tentar compreender que a realidade vivida em sala de aula é muito diferente de tudo o que se aprende na Universidade, isto é, estudamos vários conceitos e analisamos o que vários pesquisadores da área das artes disseram, mas quando “pisamos” na escola nos deparamos com um cenário bem diferente e temos que nos adaptar e moldar nossas técnicas. Segundo Libâneo (2005), tal reflexão não é uma tarefa fácil, muito menos aderir à mudanças, pois:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Para tanto, na busca de estratégias para tentar melhorar os conteúdos das aulas, bem como o relacionamento e receptividade dos conteúdos por parte dos alunos, foi possível concluir através dessa pesquisa que, o caminho percorrido entre a performance até à “personagilização” do professor foi de fundamental importância dentro desse quadro de mudanças realizados pela proponente dessa pesquisa. Foi preciso compreender o quanto a arte seria capaz de dar vida a algo que estava sem esperanças, no que estava desmotivado e por isso, abalado.

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.

A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana.

Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos.” (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Desse modo, o desafio de tentar algo novo através de jogos promoveu uma maior interatividade e participação nas aulas, gerando novas formas de se relacionar e de enxergar os conteúdos, sendo necessário reavaliar todo o processo que estava instaurado, em meio a uma realidade tecnológica e a um mundo globalizado que faz com o professor precise repensar de fato a sua prática.

Acreditando que a escolarização, a cultura e a economia no novo milênio vão exigir dos educadores brasileiros uma reavaliação de suas percepções rotineiras, há solicitação quanto à construção de pontes no mais amplo sentido do termo, para atingir o outro, e a pedagogia do teatro pode contribuir para essa tarefa. (KOUDELA, 2005, p. 10).

Tal processo obteve êxito perante um longo e árduo trabalho de buscas e experimentações, no intuito de fazer com que algo novo acontecesse no outro, mas para isso foi preciso mudar a si próprio e entender que não estamos nunca prontos e sempre será preciso estudar e perceber novas formas de ensinar e que, nesse processo, estaremos sempre aprendendo, seja com os próprios erros, com os acertos e principalmente em contato com o outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa foi possível analisar o quanto o personagem pode agregar nas aulas de Arte a fim de promover um ambiente mais descontraído e fértil no que se refere às trocas de experiências, bem como o quanto todo o caminho de buscas, descobertas e aprendizados podem ser úteis para outros professores que interessarem se aventurar no campo da performance e da “personagilização” da figura do professor.

Com as experiências vividas em sala através da figura do “Vanessão”, dos dados produzidos que ocorreram junto aos alunos e de todas as atividades pedagógicas realizadas dentro do escopo e epistemologias trabalhadas nesse trabalho, foi possível refletir como é importante estar ciente de que sempre é preciso adaptar, mudar os rumos e recriar metodologias. Desse modo sendo possível produzir planejamentos de aulas mais eficientes e interessantes, sempre pensando no lugar que a arte ocupa dentro desse contexto e de como professores de outras disciplinas podem adotar e operacionalizar tais métodos como forma de modificar o olhar e as atitudes dos alunos em suas aulas, de maneira a fomentar um processo de formação continuada através das experiências teatrais para um possível fortalecimento das relações com seus alunos. De acordo com as observações feitas a respeito das inquietações da equipe pedagógica da Escola Estadual Abeilard Pereira, foi de grande valor poder analisar as contribuições geradas pelas atitudes performativas que posteriormente desencadearam na criação e estruturação de um personagem, bem como todo o processo foi necessário para repensar planejamentos e avaliações no Ensino Médio. Em especial, foi muito satisfatório ver os alunos atuando dentro de atividades teatrais ligadas às suas culturas e/ou em jogos que aderiram o uso da tecnologia para a sua realização, mostrando que é possível criar algo que integre conteúdo e tecnologia em um ambiente tido como opressor devido aos moldes antigos de ensino, ou seja, o celular como uma ferramenta para a construção do saber.

Koudela (2017), em seu livro “Jogos Teatrais”, escreveu a seguinte frase ao se remeter aos caminhos percorridos no “faz de conta” realizados em jogos com seus alunos: “Vejo um caminho. Às vezes tortuoso, apontam curvas e trilhas sinuosas. De repente a estrada é larga para dar novamente em uma picada onde se torna necessário até abrir o caminho com a foice” (KOUDELA, p. 147). Ao ler essa frase, é possível perceber que todo o processo que gerou e que influenciou essa pesquisa foi fruto de um longo caminho tortuoso e cheio de incertezas e inseguranças, vindas de uma professora recém-formada e que se deparou com um cenário totalmente diferente do que imaginava quando adentrou em sala de aula e foi colocar em prática o que havia aprendido em sua formação. Dessa forma, os desafios não foram fáceis e,

muitas das vezes, foi preciso criatividade e imaginação para operar algo em um ambiente que, ora era uma “estrada larga”, ora era preciso “abrir o caminho com a foice”, isto é, no momento em que o “Vanessão” surgiu, de forma improvisada e inesperada pela primeira vez, foi possível perceber que ele seria a ferramenta/foice que abriria os caminhos da vontade de estudar, da imaginação dos alunos, da interação e da vontade de buscar sempre algo novo que fosse capaz de gerar resultados positivos nas aulas.

É importante ressaltar que essa pesquisa é somente um caminho e que o personagem está sempre em construção. Não existe nada novo, acabado, pronto, pois: “Ensinar exige consciência do inacabado” (FREIRE, 2002, p. 28). Mesmo porque, tudo o que ocorreu durante o processo relatado, aqui, faz parte de uma reflexão diária a respeito da prática docente e de como o que a proponente dessa pesquisa relatou pode auxiliar outros professores a também recriar suas estórias em sala de aula.

Ainda vale salientar que sem a cooperação dos alunos e de toda a equipe pedagógica da escola, nada teria dado certo. O protagonismo dos alunos foi fundamental nesse processo e vê-los através de personagens foi, acima de tudo, gratificante. Mesmo diante de todas as dificuldades encontradas ao longo de todo esse tempo, foi possível reforçar a ideia de que “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2002, p. 46). Tais mudanças começam por nós mesmos, nossas vontades e necessidades de fazer algo novo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTEMAR, Larissa Maria Santos. *Teatralidades no espaço escolar: uma investigação com crianças da educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSAZXL7Y/1/disserta\\_ao\\_final\\_larissa\\_alte\\_mar.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSAZXL7Y/1/disserta_ao_final_larissa_alte_mar.pdf)>. Acesso em: 27 ago. de 2022.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço Inventado: O Teatro Pós-Dramático na Escola. UNESP. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, 2008. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3knxMrcNMkR33cKDFhw8Dhd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 ago de 2022.
- \_\_\_\_\_. Escola é lugar para artes? *Anais ABRACE*, v. 9, n.1, p. 1 – 4, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1394/1507> Acesso em: 27 ago de 2022.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BELLO, Márcia Pessoa Dal; ICLE, Gilberto. Pode o professor ser um performer? In: *36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 2013, Goiânia. Anais da Reunião Nacional da Anped, Anped, p. 1 - 14.
- BERGSON, Henry. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BONATTO, Mônica Torres; ICLE, Gilberto. *Entre ensinar performance e ensinar teatro: possibilidades para a educação escolarizada*. In: *37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 2015, Florianópolis. Anais da Reunião Nacional da Anped, p. 1-16.
- BONATTO, Mônica Torres; ICLE, Gilberto. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. In: *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. de 2022.
- BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. *Arte em Interação – Volume único: Ensino Médio*. 1º Ed. São Paulo: IBEP, 2013.
- BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISCHIMOTO, Tizuko (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CARNASSALE, Gabriela Josias. *O ensino de canto para crianças e adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Artes), Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Perigee Books (G. P. Putnam's Sons), 1934.
- FÉRAL, Josette. Teatro Performativo e Pedagogia-Entrevista com Josette Féral. In: *Revista Sala Preta*, v. 9, p. 255-267, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57410>. Acesso em: 27 ago. de 2022.
- FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: *Revista Sala*

*Preta*, v. 08, p. 197-210, 2008.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel, *Ditos e Escritos V: Ética Sexualidade, Política*, Rio de Janeiro: Forense, 2006.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito – Curso no Collège de France (1981- 1982)*. São Paulo : Martins Fontes, 2018.

\_\_\_\_\_. *Dits et Écrits – III*. Paris: Gallimard, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Dits et Écrits – IV*. Paris: Gallimard, 1994b.

\_\_\_\_\_. *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard, 1976.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. In: *Estudos avançados*, v. 15 n. 42, p. 259-268, 2001.

GONÇALVES, Jean Carlos. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Teatralidade, Performance e Educação. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 13 - 20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pcNrRsXhZfmZ86NjLHkFrrb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. de 2022.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia como cuidado de si*. São Paulo: HUCITEC, 2010.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9 – 27, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/23682> Acesso em: 27 ago. de 2022.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11 – 21, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/15861>>. Acesso em: 27 ago. de 2022.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. Caipira Picando Fumo, Almeida Junior. In: *História das Artes*, 2022. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/caipira-picando-fumo-almeida-junior/>>. Acesso em: 27 ago. de 2022.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Os jogos teatrais na pré-escola: O desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

KAPROW, Allan. A educação do an-artista II. In: *CONCINNITAS 6 - Revista do Instituto de Artes da UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em <http://issuu.com/websicons4u/docs/revista6>

KERLAN, Alain. A Experiência Estética, uma Nova Conquista Democrática. In: *Revista Brasileira dos Estudos da presença*, Porto Alegre, v.5, n.2, p.266-286, maio/ago. 2015. Disponível em [www.seer.ufrgs.br/presenca](http://www.seer.ufrgs.br/presenca)

\_\_\_\_\_. À la source éducative de l'art. In: *STAPS*, n. 102. 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-staps-2013-4-page-17.htm#> Acesso em 27 ago de 2022.

KIRBY, Michael. Happenings – an introduction (1965). In: SANDFORD, Mariellen R. *Happenings and other acts*. London and New York: Routledge, 1995.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v. 3, n.2, 2005. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Arte/artigos/metodo\\_teatro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf) Acesso em: 27 ago. de 2022.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. *Léxico do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. Nós ainda brincamos como vocês brincavam?. In: *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 34 p. 83 – 103, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/112064> Acesso em: 27 ago. de 2022.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos*. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

LICHTE, Erika Fischer. A cultura como performance: Desenvolver um conceito. In: *Sinais de cena*, Lisboa, n. 4. p. 73 – 80, 2005. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/12426>>. Acesso em: 27 ago. de 2022.

MAGELA, André Luiz Lopes. Recusa e Adesão: resistência entre estudos da cognição e a educação teatral. In: *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1 – 29, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/presenca/article/view/102372> Acesso em 27 ago. de 2022.

MAGELA, André Luiz Lopes. Abordagem somática na educação teatral. In: *Revista Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa, UFPB, v. 8 n. 1, jan/jun. 2017.

MAGELA, André Luiz Lopes. OCDE e Educação Teatral. Entrevista com: Andreas Schleicher, Stéphan Vincent-Lancrin, Ellen Winnerm Thalia Goldstein. In: *Urdimento*, Florianópolis, v.3, n.39, p.1 - 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18036> Acesso em: 27 ago de 2022.

MAGELA, André Luiz Lopes. Se o ordinário ocupa o palco (e a sala de aula). In: *Moringa Artes do Espetáculo*, João Pessoa, UFPB, v. 10 n. 2, jun-dez. 2019.

MONET, Claude. *Mulher com sombrinha* (O passeio), 1875. Disponível em: <<https://arteartistas.com.br/mulher-com-sombrinha-o-passeio-claude-monet/>>. Acesso em: 16 abr. de 2022.

NARDIM, Thaíse. As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver. In: *Revista-Valise*, v. 1, n. 1, julho de 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/19892>

NÓVOA, António; GANDIN, Luís Armando; ICLE, Gilberto; et al. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. In: *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533 – 543, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21170> Acesso em: 27 ago de 2022.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PALACIOS, Jesús. O que é a adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1995. p. 263 – 272.

PEREIRA, Ana Leonor; CARNASSALE, Gabriela Josias. A voz cantada infantil: pedagogia e didática. In: *Revista de Educação Musical da APEM*, Lisboa, n. 132, p. 33-45, 2009.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wzdqPKjymZgRKYT6hJkdQwy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 ago. de 2022.

PUPO, Maria Lúcia de Souza. O lúdico e a construção de sentido. In: *Revista Sala Preta*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, v.1, p. 181 - 187, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023>>. Acesso em: 27 ago. de 2022.

REVEL, Judith. *Foucault – conceitos essenciais*. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar Representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance?. In: *O percevejo*, Revista de Teatro Crítica e Estética, Rio de Janeiro, n. 12, 2006. Disponível em: <[https://www.academia.edu/34892223/SCHECHNER\\_Richard\\_O\\_que\\_e\\_performance](https://www.academia.edu/34892223/SCHECHNER_Richard_O_que_e_performance)>. Acesso em: 27 ago. de 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Projeto Político-Pedagógico*: E. E. Abelard Pereira. 2020.

SNEED, Gillian. Dos Happenings ao Diálogo: Legado de Allan Kaprow nas práticas artísticas “relacionais” contemporâneas. In: *Revista Poiésis*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes, n 18, p. 169-187, Dez. de 2011. Disponível em [http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis18/Poesis\\_18\\_TRAD\\_Happenings.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis18/Poesis_18_TRAD_Happenings.pdf)

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

THEIS, Ivo Marcos. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. In: *Urbe*. Revista Brasileira de Gestão Urbana (*Brazilian Journal of Urban Management*), v. 5, n. 1, p. 133-148, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/b5hsS8jrLQTNG44w9sK3KBf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 ago de 2022.

VIDOR, Heloise Baurich. *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIDOR, Heloise Baurich. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. In: *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 9 – 17, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008009>. Acesso em: 27 ago. de 2022.