

Teatro e Educação: Poéticas, Criatividades e Transformação Social



Marcos Machado
Organizador

CEEINTER EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

T253

Teatro e educação: poéticas, criatividade e transformação social. [livro eletrônico] / [organização Marcos Machado].-- Florianópolis: CEEINTER Editora, 2025.
PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-86114-45-4

1. Arte-educação. 2. Prática docente. 3. Docência em teatro. 4. Ensino em teatro. 5. Transformação social. I. Título.

25-004

CDD-792.07

Índices para catálogo sistemático:

Teatro: 792.07

Kethllen Barroso Martins - Bibliotecária - CRB-
11/760

DOI: 10.56579/ebook.teatro-educacao.2025



EQUIPE EDITORIAL EDITORA CEEINTER

Editor-Chefe

Me. Ewerton da Silva Ferreira
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Editor Assistente

Dr. Jeremyas Machado da
Silva
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Assessoria Editorial

Allan Mamedh de Souza
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Eduardo Lima
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Felipe Ziembowicz Schreiner
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Maria Fernanda Avila Coffi
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Valeria Vinci Zinelli da Costa
Centro de Estudos
Interdisciplinares

Diagramação e Arte

Caio Santana de Barros

Conselho Editorial

Dr. André Vilhena de Oliveira -
Brasil

Dr. Alberto Elisavetsku –
Argentina

Dra. Carolina Cândida da Cunha
– Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa
Gonçalves da Costa – Portugal

Dr. Diogo Jacintho Barbosa –
Brasil

Dr. Emiliano Carretero Morales –
Espanha

Dra. Jaqueline de Melo Barros -
Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho
Quadrado – Brasil

Dra. Jenny González Muñoz –
Venezuela

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin –
Brasil

Dra. Nidianne Nascimento
Vilhena – Brasil

Dra. Rita de Cássia Grecco dos
Santos – Brasil

Dra. Silvina Inés Merenson –
Argentina

Dr. Tauã Lima Verdan Rangel –
Brasil

Sumário

Prefácio Marcos Machado	5
DAS RELAÇÕES ENTRE A DOCÊNCIA E O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES AS SOBRE AS PRÁXIS DOCENTES José Oreste Lopes de Souza Moura, Dante Augusto Galeffi DOI: 10.56579/teatro-educacao.c1	7
O TEATRO POLÍTICO NA ESCOLA: UMA LUTA CONTRA A CENSURA ARTÍSTICA E PELA FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO Ady Estellita DOI: 10.56579/teatro-educacao.c2	19
TEATRO VICENTINO: APROXIMAÇÃO COM GRADUANDOS EM LETRAS EM DUAS AULAS Marina Gialluca Domene, Venerson Cardoso Capuano Fontellas DOI: 10.56579/teatro-educacao.c3	30
A CENA COMO CAMPO DE ESCUTA: PRÁTICAS TEATRAIS E FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL Marcos de Souza Machado DOI: 10.56579/teatro-educacao.c4	41
A PRÁTICA DE JOGOS TEATRAIS A PARTIR DOS CINCO SENTIDOS Soane Nascimento Lima, Karolaine Santos Silva DOI: 10.56579/teatro-educacao.c5	55
Pósfacio Marcos Machado	66
Sobre o organizador da obra	67



PREFÁCIO

Não é simples falar de teatro sem antes convocar a memória. Ele chega como um sopro de infância, um rastro de corpos, vozes e silêncios que insistem em permanecer. O teatro, aqui, não é apenas uma disciplina ou técnica, mas gesto de encontro: a mão que se estende, a palavra que ressoa, o silêncio que escuta. Talvez seja isso que nos move – a vontade de inventar presenças no meio das ausências.

Este livro nasce desse desejo coletivo. São textos que se cruzam como rios distintos, mas que desembocam no mesmo mar: o da arte que educa, inquieta e transforma. Cada autor que aqui escreve traz consigo não apenas conceitos ou métodos, mas sobretudo experiências que se tornaram carne, suor, resistência. Ao reunir estas páginas, afirmamos que o ensino do teatro não é luxo, mas necessidade vital, um modo de respirar em tempos de sufocamento.

Este livro nasce no entrelugar em que a arte encontra a escola e a vida: ali onde a experiência deixa marcas e vira pensamento. As páginas que o compõem partem de práticas concretas, de memórias encarnadas, de processos de criação e ensino que escolheram a autoetnografia e a experiência como matéria de conhecimento – não como ornamento, mas como método: aquilo que nos passa, nos afeta e nos transforma vira texto e, por isso mesmo, torna-se partilhável. É nessa chave que o conjunto dialoga com uma tradição de pesquisa que legitima a reflexão situada e a escrita de si como gesto rigoroso e político, especialmente quando o foco é a formação humana pela arte.

Ao reunir autores e percursos diversos, a obra responde a três urgências do nosso tempo:

1. Recolocar a escuta no centro da pedagogia do teatro – como gesto ético, estético e político, que suspende a pressa do juízo e reconhece a inteligência de quem aprende, fazendo da cena um território de encontro e invenção.

2. Afirmar o teatro como prática crítica na escola, enfrentando as várias camadas de silenciamento e controle sobre as artes – das formas explícitas de censura às filitragens econômicas e institucionais que limitam a criação e o acesso.

3. Costurar universidade, escola e comunidade por meio de experiências sensoriais e colaborativas, nas quais jogo, corpo e criação coletiva são vias de aprendizagem e de ampliação do repertório sensível dos estudantes e docentes.

Do ponto de vista editorial, esta coletânea assume uma aposta: articular densidade teórica e chão de sala. Aqui, a leitura de clássicos, os debates sobre política e educação e os relatos de oficinas e estágios não se excluem – se atravessam. O livro, assim, não se limita a defender que o teatro educa; ele mostra como educa, onde tropeça, com quem se faz e o que desloca quando investe na formação integral.

O livro se abre com o artigo de José Oreste Lopes de Souza Moura e Dante Augusto Galeffi, Das relações entre a docência e o ensino de teatro na educação, que nos convida a pensar a prática docente como atravessada pela sensibilidade e pelo compromisso ético com a formação. Ao articular LDB, BNCC e a reflexão sobre a formação continuada, o texto evidencia que o ensino de teatro só ganha sentido quando se faz humano, crítico e capaz de reinventar o cotidiano escolar.

Na sequência, Ady nos apresenta O teatro político na escola, em que enfrenta as tensões entre arte, censura e formação integral. Ao ampliar a noção de censura para além da interdição estatal, incluindo a lógica do capital e da indústria cultural, o autor evidencia

que ensinar teatro na escola é também disputar narrativas, criar brechas de liberdade e oferecer aos estudantes ferramentas para compreender e transformar a realidade.

O terceiro artigo, Teatro Vicentino: aproximação com graduandos em Letras em duas aulas, de Marina Gialluca Domene e Venerson Cardoso Capuano Fontellas, desloca-nos ao passado para atualizar o diálogo com a contemporaneidade. Ao apresentar Gil Vicente como dramaturgo de fronteira – entre o medieval e o humanista –, os autores mostram como o estudo do teatro clássico pode inspirar debates atuais sobre moral, sociedade e educação, demonstrando a vitalidade do ensino de literatura dramática nos cursos de Letras.

Já em A cena como campo de escuta, de Marcos de Souza Machado, a escrita assume tom autoetnográfico. O texto emerge da prática com jovens e adultos em oficinas teatrais, propondo a escuta como gesto pedagógico radical. Ao narrar processos de criação coletiva, improvisação e elaboração crítica, o autor tensiona a fronteira entre ciência e arte, testemunho e teoria, convidando-nos a repensar o papel formativo da cena.

Por fim, A prática de jogos teatrais a partir dos cinco sentidos, de Soane Nascimento Lima e Karolaine Santos Silva, traz a experiência de um estágio supervisionado que transformou corpo e percepção em matéria de aprendizado. O teatro sensorial, estruturado pelos cinco sentidos, evidencia como jogo, improvisação e criação colaborativa não apenas aguçam habilidades artísticas, mas também aproximam sujeitos, fortalecem vínculos e tornam a aprendizagem uma experiência viva e multissensorial.

Lidos em conjunto, os artigos formam um mosaico que reafirma o teatro como prática de escuta, crítica e invenção. Se em alguns momentos a ênfase recai na docência e nas políticas educacionais, em outros aparece a urgência de enfrentar as formas explícitas e veladas de censura às artes.

A coletânea também mostra que os clássicos dialogam com o presente, que a cena pode se tornar território de escuta e criação coletiva, e que a aprendizagem se faz viva quando passa pelo corpo sensível e pelos sentidos. Juntas, essas vozes revelam que ensinar teatro é sempre formar para a humanidade.

Este livro habita a fronteira entre a universidade e a prática pedagógica. Ele dialoga com marcos teóricos – Freire, Boal, Larrosa, Rancière – sem renunciar ao chão da sala de aula, dos corpos em movimento e da memória das oficinas.

Com isso, cumpre dupla função: fortalece o campo da pesquisa em Teatro-Educação e, ao mesmo tempo, oferece caminhos concretos para artistas e docentes. É uma obra que circula entre mundos, mostrando que o teatro não cabe em fronteiras rígidas: ele se afirma sempre como gesto de encontro e transformação.

Que este livro seja, portanto, mais do que um conjunto de artigos: que seja uma travessia. Que cada leitura convoque o leitor a se deixar tocar, a se demorar nos gestos pequenos que constroem o ensino, nas vozes que se erguem contra o silêncio, nas cenas que se fazem de carne e memória. O teatro, afinal, só existe quando alguém decide escutar o outro – e é nesse encontro que a educação se reinventa. Que estas páginas possam, então, abrir frestas para novos começos, lembrando-nos sempre que a arte não cabe apenas nos palcos: ela cabe, sobretudo, na vida. Boa leitura!

Marcos Machado

Organizador da obra

1.

DAS RELAÇÕES ENTRE A DOCÊNCIA E O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO: reflexões sobre as práxis docentes

José Oreste Lopes de Souza Moura¹

Dante Augusto Galeffi²

¹ Doutorando em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB-PPEJA). E-mail: horestesmoura46@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9617-8433>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento. Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica. E-mail: dgaleffi@uol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0875-2552>



Resumo

O presente artigo intitulado: “Das relações entre a docência e o ensino de teatro na educação: Reflexões sobre as práxis docentes” tem como objetivo geral refletir sobre a ação do ensino e docência do teatro para educação. Seguindo dos seus objetivos específicos: verificar a importância da docência em teatro que capacite o profissional para uma educação humana e sensível; compreender como é importante o ensino de arte na educação pautado nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), na própria Base Comum Curricular (BNCC); bem como identificar a importância da formação continuada para o ensino e educação sobre a arte-teatro. A metodologia de pesquisa é bibliográfica com técnicas na pesquisa exploratória. Espera-se que a pesquisa contribua na formação docente de pesquisadores e estudantes na área de teatro. Os teóricos que serão abordados perpassam o universo da construção do fazer docente, à luz de teóricos como: Barbier (1994), Boal (2009/2013), Freire (1978, 1996, 2013), Benincá (1998), Moura (2013/2022), entre outros.

Palavras-Chave: Arte-Educação; Prática Docente; Docência em Teatro; Ensino em Teatro; Formação continuada.

Introdução

Ao se adentrar no contexto que envolve o ensino e à docência no contexto do Teatro tendo como proposta alinhar a pesquisa com o ensino e aprendizagem, viés importante para o processo de construção e difusão do conhecimento que norteiam os saberes docentes e sua relação com o ensino e aprendizagem. É sobretudo, compreender a importância na qual o ensino e a aprendizagem na área da docência em teatro vêm assumindo nos dias atuais uma postura voltada para novos paradigmas nos quais o trabalho com o teatro torna-se um leque de possibilidades para aprendizagem e capacitação dos profissionais da área e dos estudantes assistidos por essa que é considerada uma grande arte.

Para desenvolver um trabalho com o teatro é importante observar que o mesmo requer sensibilidade e acima de tudo um olhar sensível sobre o olhar que encanta a todos desde das suas primeiras aparições na Grécia. Diante do exposto, cabe ao profissional da educação seja ele/a professor/a conhecer as particularidades do contexto da arte-educação no prisma do teatro, pois a sensibilidade e expressão viva no teatro soma-se ao próprio limiar de construção da aprendizagem, é a partir do interesse e da forma como o teatro é difundido com práticas e metodologias que esse pode ser um grande divisor que auxilia o profissional a busca pela diferença na sua prática docente.

O artigo intitulado: “Das relações entre a docência e o ensino de teatro na educação: Reflexões sobre as práxis docentes”, busca trazer uma reflexão sobre o papel do docente e o ensino do teatro e das diversas manifestações que arte possibilita. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre a ação do ensino e docência do teatro na educação, seguindo dos seus objetivos específicos que se desdobram em três:

verificar a importância da docência em teatro que capacite o profissional para uma educação humana e com o olhar sensível; compreender como é importante o ensino de arte-teatro na educação pautado no viés da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394-1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e Constituição Federal (CF/1988) bem como identificar como acontece os processos de formação continuada para o ensino e educação sobre a arte-teatro.

Metodologia

A metodologia que será aplicada no artigo é a pesquisa de base bibliográfica, à luz de teóricos que abordam a temática em destaque, como também o contexto da educação, a sua relação com o ensino e à docência em teatro. Espera-se com artigo reflexões docentes e sua própria reflexão-ação-práxis na busca por novas formas de pensar e dialogar com a educação no ensino e aprendizagem da arte-teatro.

A descrição que se sugere a pesquisa parte do princípio pelo qual a necessidade de mudanças sociais seja alinhada as práticas e atividades lúdicas no campo do teatro traçando um processo facilitador de ensino e aprendizagem na vida de cada participante.

O Docente em teatro e a sua atuação humana e olhar sensível

Dentro da atual conjuntura educacional é importante ressaltar o quanto a influência da arte e do teatro pode transformar vidas. E, isso não ocorre simplesmente pelo fato do teatro ser uma das artes mais antigas, isso ocorre pela própria ação na qual essa arte enquanto possibilidades eleva a sensibilidade e o humanismo, pois é a partir desse extrato que se observa como esse processo eleva também a grande escuta sensível. Ardoino (1987, p. 189) afirma que a escuta sensível procura “oferecer sentido ao sujeito e nunca impor sentido”.

Refletir sobre a escuta como uma escuta-ação que é espontânea e se adapta perfeitamente ao acontecimento que é humanizado a partir das próprias particularidades e da própria experiência cognitivas que são entrelaçadas na docência traçando um elo entre o teatro e as suas montagens cênicas permitindo o ator/atriz inserir uma abordagem crítica na composição das suas personagens e na sua atuação dialógica dentro da apresentação cênica.

O ensino e aprendizagem que é humanizado parte de uma premissa que fortalece o ensino do teatro como uma proposta de ação que se vincula a educação como uma ação-reflexão-práxis. Em meios as mais diversas situações o teatro é marcado por sensibilidade por uma dimensão educativa e social pela qual os seu envolvidos, vem ganhando ainda mais visibilidade no contexto da educação, por ser uma proposta que configura a educação como princípio emancipador.

Como bem afirma o pesquisador e professor Dr. Dante Augusto Galeffi:

Tudo isso projeta-nos no âmbito dos novos agenciamentos coletivos produzidos no seio das relações intersubjetivas de coprodução do conhecimento. E isto porque, sobretudo, não há mais lugar para o atomismo das épocas anteriores e hoje se requisita um analista cognitivo polilógico cuja maior especialidade é a conectividade e a tradução de regimes de signos diversos (...) (Galeffi, 2019, p. 228).

Dessa forma, os profissionais da educação precisam começar a pensar sua prática e a sua formação continuada, nota-se que um número considerável de profissionais da educação estão ressignificando a sua forma de ver o teatro como uma possibilidade para mediar a aprendizagem atraindo profissionais que são engajados e encorajados a colocar esse processo para ir além.

Moura (2022), salienta a necessidade humana com novas práticas metodológicas e com o trabalho colaborativo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do teatro como uma maneira de se desvencilhar de práticas tradicionais, e dessa forma corroborando com o pensamento do educador Freire:

No discurso freiriano destaca-se a necessidade do diálogo e esse diálogo traz consigo uma carga semântica do prefixo de negação “des”, que representa a negação do diálogo alienador. Logo, é importante que o oprimido traga sua vasta leitura sobre o universo da realidade dominada. É nessa ótica que cabe ao oprimido [...] almejam uma sociedade igual e de direito para todos (Moura, 2022, p. 50).

Nessa perspectiva a proposta do docente precisa ser proativa, observando o teatro e arte um campo fértil e de muitas possibilidades na construção que pode difundir ainda mais conhecimento para vida, sendo essa um estado de criação que envolve os docentes como pessoas humanas na busca por proporcionar um teatro humano e com uma escuta-ação.

O ponto de partida para caminhada faz da travessia na qual se observa a compreensão da cultura e da sensibilidade humana e a formação docente em teatro e suas relações com os vários soslaios, uma formação que estabeleça reflexão-ação-práxis que caminhe no próprio limiar da sensibilidade e a própria humildade algo necessário para o docente e nas palavras do educador Freire: E essa caminhada, essa travessia a gente faz a partir de onde está, é da compreensão da cultura, é da sensibilidade histórica que a gente tem que desenvolver na gente, isso tudo demanda essa humildade a que eu me referia (Freire, 2013, p. 87).

Assim como, se busca o processo de formação continuada no contexto da docência e do ensino em teatro, vale mensurar que o teatro contribuir significativamente para o desempenho de competências e habilidades dos discentes e que essa ação se dar a partir das relações com a interdisciplinaridade. E, assim reafirma Ana Mae Barbosa:

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Barbosa, 1998, p. 38).

O processo que envolve os saberes e práticas educativas requer docentes que sejam tocados, no seu ato de ensinar não parte apenas do docente, mas sim dá troca entre os seus pares, e, isso envolve docentes, colegas de trabalho e toda equipe escolar. Uma vez que a perspectiva que constrói o caminho para ser professor torna-se uma grande travessia com incertezas, ambiguidades e com muita formação para que este realmente tenha consciência da função educativa e social pela qual a educação é movida, e, é isso que faz com que cada um ou cada uma possa construir seu modo de ser e de estar na profissão trazendo metodologias inovadoras e práxis educativas humanizadas.

À medida que o professor refletir processualmente sobre o seu próprio comportamento pedagógico, poderá tomar consciência de si e do outro, condição necessária, embora não suficiente, para uma ação ética e cientificamente intencionada (Benincá, 1998, p.133).

Ao passo que é construída essa reflexão consciente da realidade docente, possibilita compreender o processo pedagógico, tanto da sua atuação docente como a observação do seu colega de profissão. E, é, assim que a consciência se torna esclarecedora de si em uma ação ética e cientificamente intencionada dentro do contexto educacional humana, sensível e amorosa. Conforme Freire:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (1996, p. 11).

Cabe uma reflexão sobre o teatro pautado na filosofia freiriana, visto que o educador desenvolve o seu processo educativo no contexto cognitivo a partir das trocas diárias entre os seus pares, não existe o saber mais ou um saber menos existem saberes multiplicados, divididos, somados, nunca subtraídos, pois a essa última ação a educação precisa reafirmar seu compromisso ético e estético para o docente e o ensino, visto que ao se calar diante do aprender fazer estamos nos negligenciando o ato de ensinar quando apenas um que ser o detentor do saber.

Destarte, refletir sobre a formação da docência no teatro envolve e, permite ao profissional uma ação-reflexão-práxis, na conjuntura nas quais precisamos estar atentos como profissionais e desejos de ver um processo que ainda mais consiga destravar e

trazer a educação e o ensino do teatro-arte com qualidade que estejam se mobilizando na busca por novos conhecimentos e difundindo-os.

O ensino do teatro pautado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular

Compreender como é importante o ensino de arte-teatro na educação pautado no viés da Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro 1996 (LDB 9394/1996) e na própria Base Comum Curricular de 20 de dezembro 2017 (BNCC Portaria nº 1.570) é a proposta que se pretende traçar nessa seção, visto que é necessário ter em mente que além do processo de formação docente se faz necessário que as leis e dos documentos com suas portarias oficiais sejam pautados numa dimensão multi/inter/disciplinar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, apresenta em seu artigo e nos seus parágrafos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2017).

O que vem acontecendo na grande maioria das escolas do país, começa a ganhar uma nova dimensão a partir das novas redações dadas pela LDB (9394/96) no que tange ao ensino e arte para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Isto posto, mostra a grande importância do ensino de arte que fortalece uma aprendizagem que prisma pela qualidade e acima de tudo que possa ver realmente que os estudantes estão inseridos nesses contextos e conhecendo a arte em suas mais diversas categorias.

É a partir do conhecimento científico e das práticas vivenciadas com a arte que as Leis são necessárias, pois, antes da própria promulgação da LDB (9394/96), a arte não tinha um valor sensível e científico era algo para "se passar o tempo dentro das escolas, em outras palavras o estudante nas sextas-feiras ir para escola para pintar os desenhos prontos e mimeografados pelo docente que pouco destravava essa ação, nesse extrato observa-se parte de uma escrevivência enquanto docente e estudantes na qual, sempre estávamos à mercê do que o educador trazia enquanto proposta." [grifo meu]

Nos dias atuais é perceptível como essa ação docente tomou outro lugar o docente tem mais formações continuada, tem outras possibilidades de enxergar a dimensão da

arte e trazer novidades uma vez que a arte envolve vários processos e vários mecanismos entre eles se destacam a dança, o teatro, a música, as expressões e ações regionais. Para Boal:

Na raiz da árvore estão os três elementos com os quais se percebe o mundo: a palavra, o som e a imagem. A estética do oprimido estimula a descoberta das possibilidades produtivas e criativas por meio desses elementos para a promoção da sinestesia artística que impulsiona o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança (Boal; Santos, 2009, s/p).

Os elementos que envolve o processo de estética mostrado por Boal (2009), parte da premissa da própria estética do oprimido estimulada por possibilidades e raízes que criam elementos e promove uma sinestesia da própria concepção da arte revolucionando o próprio pensamento humano possibilitando conhecer e conceber aos seus envolvidos autoestima e autoconfiança muito presente na escola atual.

Por vezes o texto teatral apresenta uma necessidade que contagia ao leitor em face da sua natureza poética e da transdução que é a inspiração para leitura teatral, poética e criativa que é uma ação própria de quem faz teatro, a natureza poética explanada no texto é importante no processo de validar e estimular a arte.

O estímulo à participação comunitária nos processos teatrais está diretamente relacionado à dimensão dialógica que compõe a essência do teatro do oprimido. Este se opõe à imposição da unilateralidade coercitiva do monólogo derivada da limitação do direito ao diálogo e propõe que todo mundo pode ensinar e todo mundo pode aprender (Boal, 2003, s/p.).

O teatro do oprimido apresenta uma rede que se alinhar as próprias leis que se observava como um estado da própria arte na ação participativa e coletiva, assim o discurso de Boal (2003), propõe um aprendizado coletivo no qual todos são envolvidos e todos precisam ser acima de tudo participante dessa coletividade.

Em contraponto a essa ação a própria LDB (9394/96) e a Constituição Federal de 1988 tanto para arte como também para os envolvidos com a arte sendo uma arte plural frente a necessidade de construção de significados pelos quais a arte se faz presente no dia a dia de todos os envolvidos.

Logo, ao examinar a Constituição Federal de 1988 em seu Título II – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, vemos que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança (C.F., Art. 5º)”.

Após a dimensão da Constituição Federal (C.F 1988), é notório como é importante legitimar que arte e o teatro têm muitas nuances que englobam o processo de formação profissional e coletiva, por se tratar de segmentos que auxiliam a própria condição de

garantir os direitos humanos, por outro lado, a LDB (9394/96), ver uma arte dinâmica uma arte coletiva e plural o estudante é convidado a entender e fazer a arte passando assim a ser protagonista dessa escuta-ação.

Para Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se destaca os componentes curriculares dentro da arte; a música, o teatro, a dança e as artes visuais os componentes que contemplam a BNCC estão organizados a partir de cinco unidades temáticas e as unidades temáticas se organizam a partir de seus objetos do conhecimento que fazem referência às habilidades e competências que se busca alcançar o desempenho de habilidades e competências de cada estudante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surge com uma proposta nova para o ensino e aprendizagem é a partir da própria proposta das dez competências que se constrói mecanismo de investigação diagnóstica para o desempenho do estudante, salientando que desde da LDB (9394/96), já se falava e buscava que fosse feito um documento referencial para que os estudantes e profissionais da educação país pudessem se articular para que fosse o meio mais viável na soma de aprendizagem de qualidade, sem com isso o estudante não perde o aprendizado.

Com a proposta das competências é recomendado para seguir as trilhas no fortalecimento de objetivos a serem adquiridos pelos estudantes tendo em vista a capacidade de criação, interpretação, análise da produção cultural e contexto do mundo, pois como dito anteriormente a BNCC, já eram uma proposta vinculada a LDB (9394/96).



Fonte: Domínio público: Revista Nova Escola (2024).

Portanto, como visto acima no organograma as competências que estão alinhadas a BNCC se tornam uma forma de credenciar as subjetividades e dar conta de desenvolver

trabalhos que incorpore o sentido da arte e de como essa é uma dimensão que agrega saberes e sentidos para uma educação de qualidade e para vida.

Formação continuada para os professores de arte-teatro

A formação continuada para os profissionais da arte no próprio contexto atual mostra sentidos específicos e possibilita identificar o grau de importância que se faz necessário uma vez que esses profissionais, atualmente tem uma gama de possibilidades para desenvolver atividades que contemplem a arte na conjuntura atual.

Observa-se as possibilidades de conhecer as interações que regem o ensino da docência em teatro como forma de agregar conhecimentos e facilitar as potencialidades na esfera acadêmica e projetando para educação básica. As ferramentas que dialogam com a formação continuada possibilitam vários fatores que realmente estejam dispostos a aprender e a viver o teatro.

A docência em teatro é algo singular e sensível que possibilita que o profissional da área traga um estudo teórico e científico levando o teatro e sua cultura para os meios mais necessários numa linha que pode facilitar o fazer pedagógico numa trilha que é perpassada pelo crescimento e suas diversas potencialidades. Segundo Augusto Boal:

Não leva a cultura ao povo, mas oferece meios estéticos necessários para o desenvolvimento de sua própria cultura, com seus próprios meios e metas. Não apenas educa nos elementos essenciais de como se pode fazer, mas, pedagogicamente, estimula os participantes a buscarem seus caminhos (Boal, 2009, p. 166).

Também sobre esse aspecto, Tardif e Raymond (2000, p. 211) comentam:

Em outras palavras, as situações de trabalho parecem irredutíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber (Schön, 1983), segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios etc.).

No que tange às pesquisas voltadas para formação de docentes engajados por uma formação que seja acima de tudo um processo de escuta-ação, e olhar sensível frente ao que o teatro dentro de seus vários desdobramentos como uma corrente que move a construção de aprendizagens que flui no próprio processo de ação humana em meio complexidade que bem é destacada por Edgar Morin.

Sem o intuito de simplificar – com consciência em relação à complexidade que o tema envolve e que não se encerra aqui – propõe-se a busca de alternativas no dia a dia que contemplem: a conscientização do educando (e do educador), a possibilidade de ação transformadora, da práxis (enquanto elemento formador e libertador do ser humano, no sentido de realização enquanto sujeito, ator social), passando por algo que está intrinsecamente ligado a tudo isso, que é a quebra do pensamento capitalista entranhado em nossa sociedade; talvez assim seja possível começar a vislumbrar uma nova escola (Morin, 2011, p. 34).

Assim sendo, a proposta de Morin dentro da complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender propõe uma formação para construção de escola nas quais os sujeitos sociais que são os atores dessa ação possam solidificar o seu trabalho no processo transformador numa práxis educativa, libertadora e como ação que quebre os elementos e pensamentos capitalistas. O presente artigo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e as experiências do próprio pesquisador que atuando nesse contexto da educação em docência em teatro ver a necessidade de elevar os estudos sobre a própria experiência humana, ou seja, o trabalho que paute a sensibilidade e olhar sobre a arte-teatro.

Resultados e discussões

Os resultados e discussão apresentado no cerne da docência em teatro buscou traçar reflexões sobre o fazer docente, o ensino e aprendizagem apresentando três seções: a primeira seção buscou trazer uma reflexão sobre o olhar sensível e humano pelo qual perpassa o universo do teatro; a segunda seção trouxe paralelos entre a LDB, BNCC e C.F a terceira seção respaldou a formação continuada do profissional dentro da arte-teatro.

Espera-se como resultado do trabalho outras reflexões que não ficaram limitadas apenas ao artigo, mas na própria ação de difundir essas reflexões docente com um posicionamento crítico dos profissionais que estão na da educação com o ensino de arte bem como com suas esferas (dança, música, teatro) e os desdobramentos elencados pela LDB, que traça as particularidades entre a docência e o ensino e a própria linha dos dois incisos na valorização das particularidades locais e regionais.

Como resultado, o artigo também explanou a necessidade atual da importância da formação continuada em serviço e como essa auxilia no próprio fazer docente em sala de aula, mostrando o trabalho que envolve os docentes e a condução do ensino no teatro.

Considerações finais

As reflexões apresentadas nesse artigo sintetizam a necessidade de observar o quanto o teatro como arte e proposta educacional pode fortalecer novas possibilidades de aprendizagem que podem significativamente auxiliar novas práticas educacionais no tocante ao ensino de arte-teatral no contexto educacional brasileiro para estudantes da educação básica.

Por conseguinte, destacar os trabalhos que envolvem a cena teatral como marco nas vivências da atual sociedade que muito busca novas possibilidades de aprendizagem no cerne da docência em teatro contribuindo de forma significativa para criticidade pedagógica e para os trabalhos no campo da arte.

Referências

- ARDOINO, J. **Finalement Il n'est jamais sans. Education Permanente.** Número 87. Paris. 1987.
- ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania.** In: BUFFA, Ester. Educação e cidadania. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARBIER, René. **Sobre o Imaginário.** Em Aberto. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan. /Mar, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BENINCÁ, Elli et. al. **Em busca de um método para a ciência pedagógica.** Espaço Pedagógico, Passo Fundo: Ediupf, v. 5, n. 1, p. 129-153, 1998.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALEFFI, Dante Augusto. Transdisciplinaridade e Educação do Futuro. **Transdisciplinaridade e coprodução de conhecimento: uma proposição polilógica,** p. 221 a 228, Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1989.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555 out/dez 2014.

MOURA, José Oreste Lopes de Souza. **Guia Prático para professores do Ensino Fundamental II – Centenário de Vinicius de Moraes (Sarau Literário)**. Editora Escala, São Paulo, SP, 2013.

MOURA, José Oreste Lopes de Souza. **O caminho das mulheres na Educação de Jovens e Adultos da evasão ao recomeço**, Editora CRV, Curitiba, 2022.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

2.

O TEATRO POLÍTICO NA ESCOLA: uma luta contra a censura artística e pela formação integral do educando

Ady Estellita³

³ Ady é licenciado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB). Arte-educador, busca aliar a produção artística com o ensino das artes. É professor de teatro e de musicalização infantil. Como pesquisador, seu foco é no estudo das artes ligadas à educação integral, para que os estudantes aprendam artes como um meio para a elevação de suas práticas sociais. <https://orcid.org/0000-0002-5737-0120>



Resumo

O presente artigo busca demonstrar a relação entre teatro político e educação, destacando a importância de práticas pedagógicas que busquem propiciar aos estudantes ferramentas para conhecerem a realidade em que vivem para que intervenham nela de maneira objetiva e consciente. Discute ainda as censuras modernas às artes, ampliando o conceito geralmente utilizado que leva em conta apenas a censura direta, estatal, mas que esquece a censura do capital e indiretamente estatal que vigora ainda nos dias de hoje, impedindo uma arte verdadeiramente livre, o que nos impõe ainda mais a tarefa hoje de derrubar os muros que separam o público e os artistas, através de métodos pedagógicos que usem das artes políticas como prática social para a formação integral dos educandos.

Palavras-Chave: Formação Integral; Teatro Político; Pedagogia Teatral; Censura Artística; Educação.

Introdução

O teatro, tal qual a educação, é sempre uma prática política. Mas devemos tratar do que isso significa, para que não acabemos por confundir estas três categorias: arte, educação e política. Como afirma o pesquisador da educação, Charlot, “tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada” (Charlot, 1983, p. 13), mas nem todo fenômeno é político da mesma maneira (Charlot, 1983).

Saviani (2006), ao tratar da relação entre educação e política, deixa claro que não podemos confundir os dois, compreendendo que, apesar de ambos serem parte de um mesmo fenômeno, são coisas separadas. Para o autor, enquanto a política trata de relações antagônicas, e por isso o objetivo é vencer; na educação, por tratar de relações não antagônicas, o objetivo é antes convencer (Saviani, 2006).

O mesmo vale para o fenômeno teatral, como uma arma na luta de classes (Boal, 2019) que, assim como a educação, trabalha de maneira dialógica, em busca do convencimento. A história o demonstra. As artes, e aqui o teatro em específico, foi sempre utilizado nas mais diferentes sociedades na discussão de ideias (Dias, 2023). Na sociedade de classes, esse papel do teatro se torna ainda mais explícito, ora sendo usado para justificar as ideias da classe dominante, ora sendo utilizado na luta por uma nova sociedade, lutando por uma nova cultura, novos costumes e nova moral.

Um dos exemplos mais famosos que temos desse segundo papel do teatro foi sua utilização na Grécia antiga, quando se acirrou na sociedade ateniense uma luta entre os democratas (escravistas) e os aristocratas (escravistas). Na época, o teatro ganhou grande proeminência, mas o foco não era entreter, a arte não era vista como mercadoria. Antes, o foco era na escrita teatral e na forma desta, servindo “quase como um discurso jurídico, tinha como base a pretensão de realmente ser uma arma de convencimento” (Dias, p.23, 2023). Sendo a única diferença entre o teatro e as discussões da Ágora, para

os helenistas Vidal-Nanquet e Vernant (2014), que no primeiro aos argumentos eram acrescidas as emoções. O literário, Carpeux, em consonância com essas ideias, afirmou que o grego

frequentava o teatro para se deixar convencer da justeza de uma causa. (...) Assim, a tragédia grega era uma discussão parlamentar na qual se debatia, lançando-se mão de todos os recursos para influenciar o público. (...) [A] vitória [nos concursos de peças] não cabia ao maior poeta ou melhor poesia dramática, mas (...) à peça na qual o mito estava reinterpretado de tal maneira que o público se convencia dessa interpretação (Carpeux, 2012, p. 37-8).

Outro pesquisador que analisa a fundo essa relação será o teatrólogo Augusto Boal a partir da obra Poética, de Aristóteles, em seu livro Teatro do Oprimido (2019). Criará, a partir dessa análise, o seu conceito de Sistema Coercitivo Aristotélico. A partir desse conceito, Boal buscará demonstrar como as tragédias gregas, ao dar a um protagonista quase perfeito uma grande falha, definida como harmátia, que será a causa de derrocada do protagonista, estarão na realidade apontando para o espectador que aquela falha deve ser corrigida nele próprio.

O grande mérito de Boal será demonstrar como esse mesmo sistema segue sendo utilizado hoje, principalmente nos filmes e peças, ainda que de maneira mais complexa, com mais possibilidades. Além disso, o autor expõe como esse Sistema é utilizado ao longo da história pelas classes dominantes, assim como ainda o é, só que de maneira mais mascarada que na Grécia Antiga, devido ao domínio do capital, que, invertendo as relações sociais e tratando-as como simples relações financeiras de troca de mercadoria, faz parecer que as mercadorias não têm história, não tem produção humana, não fazem parte de um sistema social – o chamado fetiche da mercadoria por Marx, em sua homônima obra, O Capital (2017). Assim, as obras artísticas parecem se reduzir a simples produtos para o consumo, sem ideologia ou classe, desconectadas de quaisquer relações de produção, e, portanto, neutras – o invólucro perfeito para a transmissão ideológica pelas classes dominantes, sob o rótulo de “entretenimento”, e de “neutralidade”.

Os únicos momentos em que no capitalismo notamos mais claramente que as obras artísticas têm grande função social, e que são controladas por uma estrutura de classe, é quando há censura direta a estas através do Estado. Isso porque a censura não existiria caso a arte não influenciasse a sociedade, e as obras censuradas dão um vislumbre acerca de quais ideias são subversivas em determinada sociedade.

No teatro brasileiro, a censura estatal ocorreu durante a maior parte de nossa história pós-colonização. Na obra Censura em Cena, da pesquisadora Cristina Costa (2006), é possível observar como a censura se manteve constante ao longo dos mais diversos governos do séc. XVIII até os dias de hoje, ainda que mudando a forma de ser executada. Poucos foram os momentos de maior liberdade artística e criativa por parte dos artistas de cena.

O mais interessante da obra da autora, no entanto, é sua análise da transição e do pós-ditadura militar de 1964, no que tange ao fazer artístico. A autora relata que quem mais lutou contra a censura, nos anos finais da ditadura, foram os próprios empresários, inclusive a Rede Globo. Mas não por razões benevolentes, mas, sim, financeiras, pois, conforme se desenvolvia a tecnologia, ficava mais difícil um controle estatal da informação, o que acaba por pesar mais sobre as grandes empresas, mais fáceis de controlar.

Os outros dois principais motivos para o fim da censura, segundo a autora, foram as mudanças artísticas da década de 60, que passaram a reunir diferentes linguagens artísticas, dificultando a censura clássica, que era principalmente textual; e a queda da URSS, que desarticulou os principais movimentos de esquerda no país à época (Costa, 2006).

No entanto, o fim da ditadura militar não significou o fim da censura no país. Para a autora, o Estado, mesmo com a constituição cidadã, não abdicou

de sua função controladora das artes e da cultura, mas (...) encontrou novas formas de manipulação: as leis de incentivo à cultura e a própria justiça comum, sempre disposta a exercer seu poder sobre a criação artística em favor dos seus interesses privados e de Estado. A indústria cultural se tornou, nas últimas décadas, um filtro que colabora com o poder na escolha daquilo que vai ou não a público (Costa, 2006, p. 262).

Define ainda, a autora, que a censura tem um claro papel econômico, pois ela “faz aumentar o respeito e consideração pelos artistas estrangeiros e enfraquece a produção nacional” (Costa, 2006, p. 262). Assim, a censura exerce um papel determinante na divisão social do trabalho, favorecendo os países imperialistas em detrimento daqueles que são dominados, como o Brasil.

Matta defenderá, por exemplo, que caso o Brasil houvesse feito na década de 60 uma legislação similar à que imperava nos Estados Unidos na época, poderíamos ter estabelecido um verdadeiro mercado cinematográfico (Matta, 2007). Ao contrário, o que ocorreu foi uma desmantelamento do cinema nacional à época, sob pretexto de censura, para uma maior influência e dominação do cinema norte-americano no país. Para sobreviver, o mercado artístico brasileiro, em especial o cinema, vai acabar se ligando ao Estado, a partir das leis de incentivo. E assim, a produção artística fica à mercê dos desígnios políticos de cada momento específico, a depender de que pessoa ou grupo encontra-se no poder, tal como é ainda hoje por falta de um mercado artístico estabelecido (Gatti, 2005). Mantém-se assim o velho coronelismo, agora sob a égide de um capitalismo de tipo burocrático (Souza, 2010), em que os artistas, sem um mercado artístico estabelecido acabam ou por ficar à mercê dos interesses imperialistas estrangeiros, ou dos governos e de seus desejos políticos para as artes.

Portanto, a censura, longe de ser uma ferramenta ocasional utilizada apenas por governos despóticos, é, antes, um instrumento complexo, que é utilizada a todo momento de maneiras diferentes: o não desenvolvimento de mercados artísticos nacionais para

favorecer os mercados imperialistas; o não fomento a obras que não se encaixam nas categorias principais de vendas; as tramoias jurídicas de diversos tipos; as escolhas das obras para incentivo público; e, é claro, a proibição de veiculação de obras devido ao seu conteúdo.

Cabe ressaltar que, na censura econômica, não podemos reduzir o seu caráter político, pois tanto as empresas ao escolherem em que investir, quanto os mercados internacionais ao promoverem a si mesmos ou a seus lacaios nacionais, sempre tem por trás uma questão política: a sua escolha ideológica e seu domínio político. Seu controle econômico do que é ou não produzido é também uma escolha ideológica, que é, por sua vez, uma base de sustentação de seu domínio político. Que por vezes as classes dominantes nacionais e internacionais tenham de promover produtos artísticos dos quais discordam ideologicamente, pela força econômica de tal produto, é a exceção que comprova a regra. Pois, tão logo uma determinada tendência artística se mostra vendável, logo seus financiadores buscam adaptá-las a seu gosto, tal como fizeram com estilos musicais como o sertanejo, que nasce como termo guarda-chuva para diversos fenômenos musicais populares dos camponeses e trabalhadores rurais brasileiros, para se tornar um estilo musical simplificado e dominado economicamente pelos grandes latifundiários, sob a nomenclatura atual de agronegócio.

Frente a isso, cabe aos educadores das artes, com olhar crítico quanto às influências do capital sobre o fazer artístico e o papel das artes, olhar ao contrário para a potencialidade das obras artísticas em exercer verdadeiro papel político, papel esse que sempre foi o verdadeiro papel das artes, negado nas sociedades de classe para encobrir que toda obra artística sempre tem grande caráter ideológico, consciente ou não, que determina o verdadeiro papel social daquele produto artístico.

Teatro político no Brasil

No Brasil, em especial, o teatro se conformou como uma trincheira na luta de classes. Logo durante a colonização portuguesa, lado a lado do teatro como catequese, propagandeando a ideologia da classe dominante da época, formavam-se danças populares que mantinham a cultura indígena e mesmo retratavam suas resistências, como podemos ver ainda hoje nas obras que chegaram a nós (Andrade, 2002). Anos depois, o teatro, já nos palcos, assumiu um papel na luta contra a escravidão, atuando “na linha de frente do abolicionismo na década de 1880” (Faria, 2022, p. 24). Até mesmo mulheres chegaram a ser autoras abolicionistas em seus tempos, com textos que chegam a nós talvez mais hoje do que em sua época (Silva; Olinto, 2021).

Também no capitalismo, o teatro brasileiro assumiu o seu papel devido à luta de classes. Ainda no séc. XVIII começava a se desenvolver no Brasil um teatro de cunho anarquista, ideias que chegaram no Brasil em conjunto com operários imigrantes italianos e espanhóis, sendo inclusive muitas das primeiras peças operárias apresentadas em italiano (Hipólido, 2011). Aos poucos foram-se criando peças brasileiras, que tinham ainda por mote educar os operários na luta política, ainda em grande parte imigrantes.

Com a Primeira Guerra Mundial, o teatro brasileiro deu mais um salto nas suas características nacionais, devido ao seu isolamento da Europa (Magaldi, 2004). E na década de 30 e 40 surgirá um teatro de cunho nacionalista e politicamente engajado, agora tendendo mais para as ideias marxistas, com Guarnieri, Oduvaldo Viana e Augusto Boal. A partir desse período, teremos experiências grandiosas de teatro político aliado à educação, como o Teatro Experimental Negro (TEN), de Abdias de Nascimento; o Movimento de Cultura Popular (MCP); e principalmente os Centros Populares de Cultura (CPCs). Esse último foi dirigido pela União Nacional dos Estudantes (UNE), na década de 60, época em que a entidade era a mais combativa entidade estudantil. As peças produzidas pelos CPCs eram levadas a estudantes, operários e camponeses, e tinham como princípio elevar a consciência política deles. Mas também passaram a ter como propósito a criação de peças com operários e camponeses, ainda que não tenha chegado a ser um elemento principal desse projeto. Conforme afirma o pesquisador Villas-Bôas, quanto ao período:

em raros momentos, artistas, intelectuais, estudantes, estiveram tão afinados com a estratégia de lutas de camponeses e operários, dispostos a correr riscos semelhantes e a lutar pela democratização radical da estrutura social brasileira (Villas-Bôas, 2014, p. 201).

Esses projetos foram desestruturados com o acirramento da ditadura militar no Brasil, principalmente com a perseguição às Ligas Camponesas (Villas-Bôas, 2014), que ameaçavam acabar com a dominação, à época, de quatro séculos de dominação do latifúndio. Como consequência, muitos artistas foram perseguidos e exilados.

Um desses artistas, Augusto Boal, desenvolveu no exílio, ao longo da década de 70, seus métodos de Teatro do Oprimido (TO). Essa experiência será de grande importância para a construção do teatro político como pedagogia, pois o TO tem como característica própria um propósito pedagógico, de ser um ensaio para a vida (Boal, 2019). E isso não é por acaso, pois Boal se baseou na obra de Paulo Freire para a criação de sua estética teatral.

A utilização de situações reais e a coringagem da plateia, que pode assumir os personagens e buscar resolver a trama, permite que mesmo não-atores possam participar do fenômeno teatral, ainda que tenham pouco ou nenhum conhecimento de teatro. Mas além disso, o teatro de Boal assume sempre uma característica diretamente política, seja no Teatro Debate, em que determinado tema é apresentado, busca-se uma solução e depois discute as soluções encontradas pela plateia; no Teatro Invisível, em que os espectadores não sabem que estão vendo uma cena de teatro; o Teatro Legislativo, utilizado por Boal para buscar soluções para bairros, comunidades, escolas e questões políticas; e as demais modalidades constituídas, todas acabam por servir à luta política e às comunidades. Mas cumpre também função pedagógica, em que o público ao mesmo tempo aprecia a arte e a usa na prática, aprendendo a atuar enquanto o faz, e utilizando do teatro para uma função social, maior que ele mesmo.

Teatro político e formação integral

Ana Mae Barbosa (2001), ao discutir o ensino das artes visuais, irá propor a Metodologia Triangular, que depois será conhecida como Abordagem Triangular. Essa proposta interrelaciona “o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte” (Nunes, 2004, p. 229), e será amplamente adotada no ensino das artes.

Vemos que o teatro político de Boal acaba por cumprir ao menos parte dessas características em sua proposta, ligando a apreciação (no caso, a espetação) ao fazer (a atuação). Boal era consciente dessa relação, e buscava efetivamente transformar o espectador em um espct-ator, quebrando essa contradição entre quem vê e quem faz teatro.

Essa perspectiva pedagógica do ensino do teatro, historicamente construída no Brasil através da relação entre artes e luta de classes, é um avanço e um retorno ao mesmo tempo. Avança em relação aos métodos antigos do ensino artístico, que por vezes focavam apenas em um dos pés da tríade – a história, a produção técnica, ou a apreciação; e ao mesmo tempo um retorno ao modo de produção teatral pré-capitalista, ainda hoje muito popular longe das academias, em que se aprende arte fazendo e apreciando arte, muito comum às artes populares, como nas danças dramáticas brasileiras, que até os dias atuais é costume que os aprendizes passam anos seguindo seus mestres até assumirem seus papéis.

Além disso, nessa conceituação dá-se importância à formação artística integral do educando, compreendendo que ele saber arte significa que ele é capaz de produzir arte. Essa visão, segundo Nunes (2004), não considera Arte e cultura, e Arte e cognição como excludentes. Para a autora, essa consideração, comum no modo de produção capitalista, acaba por mistificar a arte para os estudantes, transformando-a numa mera mercadoria a ser apreciada, sem a necessidade de nenhuma educação para tal.

Ao contrário, toda obra artística é, ao contrário, “uma necessidade humana vital”, que tem “como objeto específico o próprio homem” (Nunes, 2004, p. 204).

Como se percebe, a concepção de arte como representação simbólica, configurada e produzida pelo ser humano, no sentido de fazer uma leitura da vida humana materializada ou objetificada na feitura de uma obra de arte é autêntica, vital e capaz de comunicar a realidade às pessoas como um trabalho imaterial; como fazedores sensíveis, em ações reflexiva e intelectual e não como trabalho material, como mercadoria alienada sob o ponto de vista do capital (Nunes, 2004, p. 204).

A arte, muito mais que um simples objeto estético, de apreciação, assume, com essa conceituação, um profundo papel político e social. A “criação artística, do mesmo modo que a ciência, leva-nos ao conhecimento da essência dos fenômenos, enriquece o homem com novos conhecimentos” (Yegorov, 1961 apud Nunes, 2004, p. 204). Por isso, a própria formação integral do educando deve ter como princípio o ensino artístico.

A Educação Integral, segundo Souza e Gomes (2019), é um princípio da educação marxista, que busca uma formação omnilateral do educando, “possibilitando o domínio do conhecimento e do trabalho produtivo”, e não bastando o ensino “voltado apenas à prática ou apenas à teoria” (Souza; Gomes, 2019, p. 300), sendo necessária a união de ambos.

Dois grandes expoentes teóricos dessa teoria serão Antônio Gramsci, como um dos principais teóricos dessa teoria, e Marakenko, que efetivamente buscou colocá-la em prática na URSS, além de ter aportes de outros grandes teóricos, como Lenin e Mao, segundo Frigotto (Frigotto apud Souza; Gomes, 2019).

No Brasil, essa conceituação pedagógica ficou muito conhecida a partir de educadores como Frigotto e Saviani. Esses autores, conscientes de que as condições no Brasil são diferentes para a educação das possibilidades de educadores em países socialistas, buscam adaptar essa metodologia para avançar a educação mesmo nos países ainda capitalistas, e mesmo os subjugados ao imperialismo, como o Brasil, transformando as escolas em verdadeiras trincheiras na luta ideológica e política.

O método de Saviani, descrito primeiro em seu livro Escola e Democracia (2008), acresce à educação o mesmo papel político ao qual destacamos ao teatro. O ensino acaba sempre servindo a alguma classe determinada, e a classe dominante buscará que a educação a sirva. No entanto, os educadores têm um papel ativo na luta para que a escola, ao contrário, sirva à elevação política do educando (Saviani, 2008).

Para o autor, a escola deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social. No entanto, o início e o fim não são iguais, pois, no início, o professor e os alunos “encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (Saviani, 2008, p. 56), enquanto, ao final, “os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida” (Saviani, 2008, p. 58).

Essa concepção pedagógica em muito se liga com a prática do teatro político. Também no teatro, o conhecimento tem início e fim na prática social, pois as linguagens artísticas são uma das maneiras de expressão de ideias e de vivência humana plena. E como linguagem artística, o fazer teatral se divide em dois: a forma e o conteúdo. Gramsci alertava que a arte política deve dar atenção a ambas essas partes (Nunes, 2004). E também no ensino artístico deve-se ater-se ao ensino da arte enquanto técnica, como ao ensino de dar conteúdo e propósito à técnica artística, ensinando como o fazer artístico encaixa-se no fazer social, quebrando enfim qualquer conceito da arte enquanto mercadoria, e retornando-a a seu devido local como prática social humana.

Para além de Augusto Boal, outros professores e teatrólogos buscaram através do teatro político, elevar tanto o conhecimento político dos estudantes, como da prática artística. Alguns o fizeram seguindo os passos de Boal, como as experiências da Brigada Patativa do Assaré, que surge em colaboração com Boal. Nessa experiência, camponeses produziram peças que tratavam da luta pela terra, a partir de histórias reais de lutas pela terra (Villas-Bôas, 2019).

Outras experiências afastam-se mais ou menos das ideias de Boal, mas também são grandes experiências do teatro político. A Escola Nacional Florestan Fernandes –

Centro Oeste (Gonçalves et al, 2016), em seu processo criativo, buscará evitar a divisão do trabalho, com todos estudando e participando “de todos os momentos da produção artística, ainda que haja quem se especialize, dirija ou tome as decisões finais de determinada área da produção” (Dias, p. 63, 2023). Outra experiência interessante é a relatada Marilsa Miranda de Souza em seu livro *Imperialismo e Educação no Campo* (2010), em que as crianças de uma escola de uma área camponesa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Rondônia encerram para seus pais a conquista da terra. Nesse processo, as crianças e os que chegaram após a conquista da terra aprendem sobre a sua história, e os pais e os que lutaram relembram e repensam sua história (Souza, 2010). É ensinado teatro e muito mais tanto aos que fazem, quanto aos que veem. E mais que isso, ensina-se não apenas teatro, mas o que é o teatro, qual a potencialidade e o objetivo daquela arte. Em uma palavra, qual a sua função enquanto prática social.

Considerações finais

Se buscamos a formação integral dos educandos, para que estes se formem de maneira omnilateral, devemos pensar sempre, em conjunto com que métodos de ensino e quais conteúdos ensinados, como esses conteúdos podem gerar uma prática social mais consciente e elevada dos educandos. E a prática teatral, como a de demais conteúdos artísticos, é uma parte essencial desse processo, pois as linguagens artísticas, e o discurso artístico são métodos de conhecer os fenômenos que nos cercam e de expressar ideias acerca deles, e o não conhecimento das próprias linguagens artísticas por parte dos educandos acaba por privá-los de toda uma gama de signos e significados transmitidos através dessas linguagens (Nunes, 2004), como também os priva da capacidade de criar seus próprios signos para se expressar, deixando de participar e de compreender a sociedade com tanta profundidade quanto poderiam, e de exercer uma atividade humana essencial, que é o fazer artístico.

Para além disso, o ensino do teatro político, isto é, do teatro como prática social, eleva o conhecimento dos educandos quanto ao papel da arte na sociedade, e lhes agrega ferramentas para discutir, descobrir e propagandear ideias, em busca de verdadeiras mudanças sociais. Quebra ainda a ideia aceita em nossa sociedade da arte como mercadoria, que aliena o fazer artístico da imensa maioria e mistifica as artes, que deixam de ser vistas como parte integrante de determinado modo de produção social, acobertando, com isso, o seu caráter de classe e de transmissora da ideologia dominante.

E a compreensão do papel invertido que a arte recebe em nossa sociedade permite aos educandos atuar de acordo com as possibilidades correntes, com plena consciência das censuras que ocorrem em nossa sociedade, especialmente para aqueles cujas obras artísticas debatem ideias políticas avançadas e revolucionárias, em cada período determinado. Sabendo disso, eles estarão preparados para criar conteúdos artísticos de acordo com seus objetivos, dando ênfase maior ao conteúdo ou à forma a depender de seu propósito, e conscientes de qual o conteúdo ideológico de suas obras. Neste momento, os estudantes estarão, tal qual na proposta de Saviani, no mesmo patamar dos professores, tanto artística, quanto politicamente.

Referências

- ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Garnier, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- CARPEAUX, Otto Maria. **A Literatura greco-latina por Carpeaux**. 1. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- COSTA, Cristina. **Censura em Cena**. São Paulo, SP: Editora Imprensa Oficial, 2006.
- DIAS, Ady José Estellita Lins de Castro. **Arte de Classes: uma busca pela emancipação do teatro das formas de produção capitalistas**. Trabalho de conclusão de curso (graduação) — Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas, 2023.
- FARIA, João Roberto. **Teatro e Escravidão no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022.
- GATTI, Adriano Pereira. **Distribuição e exibição na indústria cinematográfica brasileira (1993-2003)**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- HIPÓLIDE, Eduardo Gramani. O teatro anarquista e o conceito de arte na imprensa operária de 1901 a 1922. **Projeto História**, São Paulo, n. 43, p. 545-558, dez. 2011.
- MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.
- MATTA, João Paulo Rodrigues. Políticas públicas federais de apoio à indústria cinematográfica brasileira: um histórico de ineficácia na distribuição. **Terceiro encontro de estudos multidisciplinares em cultura**. Salvador, 2007.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2004.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Emily Wanzeller da; OLINTO, Lídia. (Re)conhecendo dramaturg(i)as: um olhar sobre os escritos de Maria Angélica Ribeiro, Amélia Rodrigues e Josefina Álvares de Azevedo. **XI Congresso da Abrace**, v. 21, 2021.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990**. 2010. 389 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

SOUZA, Marilsa Miranda de; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Educação integral na URSS: experiências de Marakenko na colônia Gorki e na comuna Dzerjinski. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 15, n. 32, abr.-jun., p. 297-315, 2019.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre Emmanuel. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

VILLAS-BÔAS, Rafael Litvin. Quando Camponeses Entram Em Cena: trabalho teatral do MST e a interface com a linguagem audiovisual. **MOVIMENTOS SOCIAIS EM CENA**. Rev. Bras. Estud. Presença 9 (4), 2019.

3.

TEATRO VICENTINO: aproximação com graduandos em letras em duas aulas

Marina Gialluca Domene⁴

Venerson Cardoso Capuano Fontellas⁵

⁴ Marina Gialluca Domene é mestra em literatura brasileira pela Universidade de São Paulo, atualmente está terminando seu doutorado em literatura portuguesa na mesma instituição. Ao longo de sua trajetória acadêmica, tem-se dedicado sobretudo ao estudo da Idade Média e do século XVI. Tem experiência como professora, atriz e palestrante. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-5928>

⁵ Venerson Cardoso Capuano Fontellas é doutorando em Letras (Literatura Portuguesa) pela USP, possui mestrado em Letras (Literatura Portuguesa) pela USP (2023), graduação em Pedagogia pela Unesp (2019) e graduação em Letras pelo Uni Sant'Anna (2015). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino-aprendizagem de Literatura. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9486-4535>



Resumo

Este trabalho tem a pretensão de, na medida do possível, relatar a experiência de dois professores convidados para ministrar duas aulas na graduação em Letras sobre o teatro vicentino. Para isso, adotou-se a metodologia expositiva dialogada, que permite, mesmo ao conceituar o tema, a construção de conhecimento entre discentes e docentes. Entre os assuntos abordados, aqueles que pareceram despertar maior atenção por parte dos professores foram: os tipos sociais, a trilogia das barcas e a dança macabra. Notou-se, por fim, o envolvimento dos alunos com a temática, uma vez que a obra vicentina dialoga com questões ainda presentes na sociedade contemporânea, o que, em suma, gera reconhecimento.

Palavras-Chave: Gil Vicente; Idade Média, ensino de literatura; Humanismo.

O que vale o que o século faz?

A morte logo tudo desfaz

E não cuida de refazê-lo.

(*Os versos da morte*, Hélinand de Froidmont)

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar o conjunto de duas aulas que fizeram parte do Seminário de Literatura Portuguesa: do Humanismo a Camões, oferecido aos alunos de graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Antes, é importante destacar que esse evento integrou a disciplina Literatura Portuguesa I, oferecida no primeiro semestre de 2025, nos períodos matutino e noturno.

Para sua realização, foram convidados alunos do doutoramento em Literatura Portuguesa, bem como especialistas capazes de contribuir de forma significativa para a formação dos estudantes. Além disso, buscou-se criar um espaço onde fosse possível a construção de conhecimentos entre discentes e docentes com diferentes níveis de experiência.

Quanto às aulas que serão apresentadas, os professores responsáveis — que são os autores que vos falam — ficaram encarregados de abordar o dramaturgo português Gil Vicente, bem como textos de sua obra. Nesse sentido, achamos relevante dividir o conteúdo em pelo menos duas aulas: 1. Gil Vicente: um humanista? e 2. Estéticas vicentinas. Embora os títulos das aulas orientem os temas, os objetivos principais incluem, de forma geral, a apresentação, ainda que resumida, da vida e obra do autor, além da discussão de pelo menos um de seus textos.

Não é uma novidade, mas é preciso frisar que os cursos de Letras, no que diz respeito à literatura, devem transitar por textos de diferentes épocas, sociedades e gêneros literários. Nesse sentido, Gil Vicente, enquanto grande nome do teatro português, ainda parece ter muito a dizer na contemporaneidade. Consonante a isso, destacamos a

importância de Franchetti (2022), ao ressaltar a produtividade do acesso a um corpus da literatura de língua portuguesa.

No mais, é importante destacar que as aulas foram realizadas para grupos com uma média de vinte pessoas, o que chama nossa atenção para um aspecto: a heterogeneidade desses grupos. Mesmo que os alunos estejam mais ou menos no mesmo estágio da graduação, eles apresentam características específicas. Essas diferenças estão relacionadas a diversos fatores, mas talvez a mais evidente seja a questão dos horários: matutino e noturno. Isso ocorre porque os alunos do turno da noite, geralmente, trabalham durante o dia.

Quanto à heterogeneidade, ela também é um tema presente entre os professores. Isso porque as aulas foram planejadas de forma conjunta, com objetivos e métodos estabelecidos, mas não se limitam a isso, já que os autores possuem formações e experiências diferentes, o que influencia de maneira significativa o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, concluímos que cada aula é única, resultando em processos de aprendizagem singulares.

Ademais, destacamos que adotamos a metodologia expositiva dialogada, já que esta “busca desenvolver o ponto de vista crítico do aluno, tentando fazer com que ele desenvolva uma opinião sobre o tema e até com que ele vá aprendendo a se expressar quanto ao que quer dizer” (Dias Junior e Feitosa, 2016, s. p.). Além disso, nesse processo são consideradas também as habilidades dos alunos, o que, em suma, enriquece a aprendizagem de todos.

Gil Vicente: um humanista?

A primeira aula sobre o autor português Gil Vicente teve como objetivo, antes de tudo, apresentar o dramaturgo, seu texto literário e seu contexto de produção. Para isso, o ponto de partida foi uma pergunta-problema: Gil Vicente: um humanista? Essa pergunta-problema oferece benefícios, pois conduz os alunos, tanto pelo que é apresentado quanto pelos debates que ela suscita, em direção a uma resposta. Ou seja, os estudantes e o professor trabalham juntos com o objeto de aprendizagem e, ao final, chegam a um entendimento comum. Nesse sentido, podemos nos apoiar em Paulo Freire (1989), que afirma: “A pergunta é fundamental, engajada na prática. [...] É necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta” (Freire, 1989, p. 3).

Além disso, a escolha pela pergunta-problema também se fundamenta na existência de um debate ainda atual sobre o teatro vicentino, isto é, embora o autor esteja situado no período histórico daquilo que entendemos por humanismo, há uma valorização, por outro lado, dos ideais medievais em sua obra.

A esse respeito, mesmo que essas aulas tenham sido ministradas para alunos de graduação, optou-se, no começo do encontro, por retomar um material com forte apelo para a educação básica, ensino médio, discutindo alguns pontos que carecem de atenção. Observemos

***[...] o caráter do teatro vicentino não é teocêntrico. A obra de Gil Vicente preocupa-se essencialmente em retratar o homem em sociedade, criticando-lhe os costumes e tendo em vista reformá-los. Trata-se, portanto, de uma obra com missão moralizante e reformadora. Não visa atingir instituições, mas os homens inescrupulosos que as compõem. As peças de fundo religioso, portanto, não almejam difundir a religião nem converter pecadores, mas demonstrar o ser humano em geral [...]* (Cereja e Cochar, 2009, p.41, grifo nosso)**

Diferentemente do que sugere o texto, defendemos que o teatro vicentino possui, sim, caráter teocêntrico; por isso, colocamos o tema em discussão. E, sim, sua obra é moralizante, como evidenciam os autores, e para isso ela se vale do crivo cristão, dos pecados que, se não forem abandonados em vida, podem levar ao inferno, como se observa, por exemplo, em *Auto da Barca do Inferno* (1517), do mesmo autor. Sobre isso, e para fortalecer nossa argumentação junto aos alunos, destacamos: “Embora vivendo em pleno Renascimento, para Gil Vicente o homem não era a medida de todas as coisas. A concepção teocêntrica da vida e a fidelidade aos valores espirituais ainda norteiam sua visão crítica” (Tufano, 1981, p. 72).

Dessa forma, surgiu a hipótese entre os alunos de por que Gil Vicente vem sendo considerado um autor humanista. A resposta, ao que parece, é bastante simples: o autor vive e constrói sua obra no marco temporal que entendemos por humanismo, ou seja, nos séculos XV e XVI. Além disso, não podemos esquecer a proximidade temporal entre o fim da Idade Média (1453) e a provável data de nascimento de Gil Vicente (1465). Não é à toa que o professor Massaud Moisés destaca que seu teatro serviu

***de ponte de trânsito, traço de união, entre a Idade Média e a Renascença, fixou em suas peças o momento em que as duas formas de cultura se defrontam, uma, para terminar (ou melhor, para diminuir o seu influxo e domínio), a outra, para começar. Daí seu duplo (quando não triplo ou quádruplo) caráter, como apontamos ao tratar dos tipos de peça: é um teatro que tem, na exata medida do tempo, olhos voltados para trás, contemplando o mundo que morria (e a que Gil Vicente pertencia por ideologia e formação), e para frente, na intuição feliz do novo rumo tomado pelo embate das ideias* (Moisés, 2013, p. 58).**

Assim sendo, podemos considerar a obra vicentina como estando em um período de transição; ou seja, localizada no tempo-espço do humanismo, mas ainda voltada aos princípios medievais. Sob essa perspectiva, interessou-nos, ainda, analisar coletivamente um dos textos literários do autor para que ficasse evidente, de forma clara, aquilo que temos discutido.

Antes, vale destacar que entendemos as aulas de literatura para o ensino superior sob duas perspectivas: 1. é importante valorizar o texto literário e 2. não é possível ignorar o contexto de produção. Ou seja, mesmo essas aulas sendo aplicadas a alunos de graduação, que, em teoria, possuem maior capital cultural, é relevante que as discussões

partam do texto literário — neste caso, do texto dramatúrgico — e, a partir dele, sejam também abordadas questões do contexto de produção. Na mesma direção apontamos:

A literatura não é um conhecimento que pode ser transmitido, mas precisa ser experienciado. Dessa forma, aulas apenas expositivas não colaboram para o desenvolvimento da habilidade leitora, sendo mais efetivas aulas em que o texto seja lido (silenciosamente ou não), discutido, debatido, interpretado, compreendido; deve haver um processo de interação entre leitor, texto e autor (Fontellas, 2023, p. 92-93).

Nesse contexto, optou-se pela obra "O velho da horta" (1512) para apresentar o autor, pessoa e o dramaturgo, artista. Uma vantagem é que as peças de Gil Vicente não são extensas, podendo ser inclusive lidas em sala de aula. Mesmo assim, para garantir maior fluidez na aula, decidimos apresentar o texto transposto para um teatro de bonecos, com montagem da Cia PeQuod, estreada em 2001 no Teatro do Jockey, no Rio de Janeiro, e premiada em 2003 pelo Prêmio Maria Clara Machado. Atualmente, essa versão está disponível em formato on-line, por meio de gravação de vídeo.

A referida peça, tanto na sua versão integral quanto na sua transposição, ilustra de forma bastante fiel a obra do autor, pois permite discutir as características do teatro vicentino. Entre essas características, aquela que, pelo menos, nos pareceu exigir maior atenção para compreender o teatro vicentino foi a questão dos tipos sociais. Afirmamos isso porque a peça tem como enredo um velho, casado, que se apaixona por uma moça muito mais nova, quando ela visita sua horta para comprar verduras. Além dessas personagens, aparecem também um parvo (servo do velho), a mulher (esposa do velho), a alcoviteira (Branca Gil), um alcaide (governador de castelo) e os beleguins (oficiais de justiça).

A peça evidencia uma crítica social, já que cada personagem, especialmente aquela mais problemática — o Velho —, faz alusão aos comportamentos de determinados grupos da sociedade portuguesa do século XVI, o que resulta na concepção de tipos sociais, uma característica marcante na obra vicentina. Sobre isso, destacamos: "As personagens das obras vicentinas são formadas por tipos, isto é, personagens planas nas quais estão acentuados os atributos específicos de uma classe ou profissão, distinguindo-se pela linguagem, pela maneira estereotipada de pensar e de agir" (Campato Junior, 2016, p. 36). Além disso, é possível observar um certo tom moralizante, o que reforça nossa tese de outrora a respeito de sua relação com as ideias medievais e, por que não dizer, teocêntricas.

Chamou nossa atenção, ao refletirmos sobre o teatro vicentino, que algumas de suas críticas, mesmo após mais de 500 anos, ainda reverberam na atualidade, tanto além quanto aquém-mar. Isso é, em suma, um aspecto positivo nas aulas de literatura, pois gera reconhecimento por parte do leitor. Nesse sentido, valemo-nos das palavras do professor Bernardes (2017, p. 187): "Poder escutar os autores de outras épocas equivale a um privilégio enorme. Significa, de algum modo, escutar a voz dos mortos".

Nesse sentido, é possível fazer comparações entre os comportamentos sociais de outrora e os de hoje. Por exemplo, assim como Gil Vicente faz uma crítica aos velhos,

em O Velho da horta, que abandonavam seus casamentos em busca de aventuras com moças mais novas, na sociedade contemporânea, essa prática ainda parece ser condenada.

Por fim e não menos importante, destacamos que os alunos se mantiveram motivados durante a aula, o que reforçou nosso objetivo de uma aula expositiva dialogada; ou seja, que não fosse o professor o protagonista, mas, sim, os alunos em contato com o objeto de aprendizagem. Outro ponto positivo, foi a projeção da peça O velho da horta, a qual julgamos que a companhia fez muito bem a transposição, com algumas pequenas adaptações que dialogam com o contexto brasileiro do século XXI, o que permitiu, inclusive pelo humor (caráter também encontrado no teatro vicentino) maior interesse dos alunos pela obra.

Poéticas Vicentinas

Na semana seguinte, nosso objetivo era trazer para a sala de aula um estudo a respeito da obra vicentina. Para fins de exemplo, escolhemos o Auto da barca do Inferno. O ponto de partida da análise era a relação entre este texto e a morte, explorando inclusive a influência exercida pela dança macabra, uma forma de expressão artístico-literária difundida entre os séculos XIV e XVIII.

Tendo em mente que este seria o primeiro contato de muitos com um texto do século XVI, optamos por usar uma edição de ortografia mais atualizada, em detrimento da adotada para uma pesquisa de doutorado, por exemplo. Nossa opção foi o volume Gil Vicente: Autos, organizado por Cleonice Berardinelli. Considerando que a leitura de um texto teatral já traz, por si só, uma dificuldade de leitura, essa escolha teve o objetivo de diminuir os obstáculos de entendimento.

Planejávamos que o texto fosse enviado pelo menos cinco dias antes da aula, para que os alunos pudessem lê-lo e formular suas próprias impressões a seu respeito. Entretanto, por uma falha com o sistema, isso não foi possível. Como resultado, boa parte dos alunos não teve a oportunidade de realizar a leitura da peça previamente. O que poderia ter prejudicado a aula, entretanto, acabou sendo uma oportunidade para perguntar-lhes não apenas das suas opiniões acerca do que leram, mas também das suas expectativas daquilo que leriam. Para muitos, o tema principal da obra parecia

Começando a aula com uma conversa aberta sobre a peça, os alunos pareceram mais confortáveis para fazer perguntas e levantar hipóteses. Também os convidamos a ouvir o Poema 28, dos Versos da Morte, de Hélinand de Froidmont, que abriu a discussão a respeito da importância do tema da morte na peça.

O primeiro dado para o qual buscamos chamar a atenção dos alunos foi o contexto de encenação da peça. O Auto da barca do Inferno é a primeira peça da chamada Trilogia das barcas. Este é o nome que damos ao conjunto formado — de maneira planejada por Gil Vicente ou não — pelo Auto da barca do Inferno, encenado nas matinas de Natal de 1517; pelo Auto da barca do Purgatório, encenado nas matinas de Natal de 1518; e pelo Auto da barca da Glória, encenado alguns dias antes da Páscoa de 1519. Em cada uma das peças, o cenário é um porto com duas embarcações: uma capitaneada por um Anjo, que irá zarpar rumo ao Paraíso; a outra tem como arrais um Diabo e levará seus

passageiros ao Inferno. Uma sequência de almas humanas entram em cena para descobrir qual é a embarcação a que estão destinadas.

Isso é relevante pela significância que essas datas têm no calendário litúrgico católico. Na Páscoa, consuma-se a salvação (Evangelho de São João 19:30) através da morte e ressurreição de Cristo, que se sacrifica pelo perdão dos pecados da humanidade. Cumpre-se, portanto, a promessa da Graça. O Natal, por outro lado, celebra o nascimento de Cristo, momento em que a salvação não está consumada, de maneira que serve para nos lembrar da necessidade de um Salvador. Se, no Auto da barca da Glória, as personagens acabam sendo salvas pela misericórdia divina, o mesmo não pode ser dito das duas primeiras peças, em que cada alma é justamente julgada pelos seus feitos em vida.

A discussão da peça tem início nos capitães das barcas: o Anjo e o Diabo. Perguntamos aos alunos acerca do comportamento de cada um e do que eles representam. Para esta última pergunta, as respostas variaram pouco: o Anjo representava a salvação, enquanto o Diabo representava o mal, o pecado e a danação eterna.

Quanto ao comportamento, a comicidade e a acidez do arrais infernal foram unanimidade. Sua atitude zombeteira e cruel com relação à maioria das personagens chamou a atenção, por exemplo, quando ele diz ao Fidalgo: “Ó namorado sandeu, / o maior que eu nunca vi!” (Vicente, 2012, p. 128). Isso se dá porque essas personagens estão condenadas ao Inferno e, portanto, sob seu domínio. Sua condenação é devida aos pecados cometidos em vida, com especial ênfase para a crueldade e tirania do Fidalgo e a desonestidade do Sapateiro, da Alcoviteira e do Corregedor. Essas personagens tem o objetivo de servir de alerta ao público que, apesar de cortesão — e, portanto, proveniente de uma classe muito mais elevada —, deveria ser capaz de enxergar sua própria má conduta na cena.

Entretanto, há algumas personagens contra quem sua troça não surte efeitos. O primeiro é o Parvo Joane, que, sendo pecador, ainda é considerado inocente: o próprio Anjo diz que ele “por malícia não errou [erraste]” (Vicente, 2012, p. 137). Desta forma, ele está seguro contra as ameaças do Diabo, e pode enfrentá-lo com ofensas e obscenidades em profusão. Os quatro Cavaleiros também estão salvos por terem sido mártires da fé; isso lhes confere um ar quase como o de santos, e isso também impede que o Diabo zombe deles. Também os torna altivos, indiferentes ao arrais infernal que tenta chamá-los para sua embarcação, enquanto são recebidos com honras pelo Anjo. Esta atitude alheia é a mesma descrita no *contemptus mundi*, que comentaremos a seguir: é a postura adotada pelos santos ao escolherem direcionar seu olhar para a eternidade, ao invés das circunstâncias terrenas.

José Cardoso Bernardes (2001), professor da Universidade de Coimbra, afirma que uma das principais fontes da Trilogia das barcas é a dança macabra, também chamada dança dos mortos ou dança da morte. Esta é uma forma de expressão artístico-literária que perdurou por mais de quatro séculos, do fim do século XIV até as últimas décadas do XVIII, que articula textos e imagens encontrados em igrejas, cemitérios, livros e espaços públicos, como observa Amanda Lopes de Freitas (2014, p. 65), sendo comum a representação da Morte como personagem principal. Sua origem está ligada ao

contemptus mundi, um tipo de literatura monástica que abordava a efemeridade da vida, a decomposição do corpo e a necessidade de se olhar para a vida eterna.

Contudo, com a atuação das ordens mendicantes a partir do século XIII, essa reflexão se amplia para o público em geral. As pregações franciscanas, dominicanas e agostinianas incorporam o contemptus mundi, associando-o à necessidade de arrependimento e piedade diante da morte (Dujacovic, 2004, p. 18). A difusão da dança macabra se intensifica entre os séculos XIV e XV, em um contexto de convivência intensa com a morte, devido à fome, à peste e às guerras. Como resume Schmitt (2017, p. 209), “vida e morte se misturavam de maneira inextricável naqueles séculos”.

A dança macabra apresenta a Morte chamando vivos para uma dança. Os mortos, que aparecem em diferentes estágios de decomposição, já estão dançando. Johan Huizinga (2021, p. 259) nota que, inicialmente, apenas homens figuravam nas danças, sendo as mulheres incorporadas a partir do século XV. Antes da adoção da figura do esqueleto — a morte secca — no século XVII, a morte era representada como cadáveres em decomposição. A dança macabra de Michael Wolgemut nas Crônicas de Nuremberg (1493), por exemplo, mostra-nos a Morte tocando um clarinete. Um corpo levanta-se do túmulo, enquanto outros três já dançam. Aquele que ainda está em decomposição tem dificuldade para fazê-lo, mas os outros dois, já desfeitos da carne e do apego à vida mundana, movem-se livremente.

Segundo Huizinga (2021, p. 246), três ideias fundamentais organizam a dança macabra: a memória dos que um dia tiveram glória, a contemplação da decomposição do corpo e a certeza de que ninguém escapa à morte. Essas ideias ecoam textos bíblicos como Eclesiastes 3:1-2: “Para tudo há um tempo... tempo de nascer e tempo de morrer”. Também estão presentes nos já mencionados Versos da Morte, escritos no século XII. Esses poemas foram usados em sermões e pregavam o “santo temor” aos vivos, em reconhecimento do poder da Morte (Froidmont, 1996, p. 15; p. 28).

A Trilogia das Barcas, de Gil Vicente, reflete a estética da dança macabra ao apresentar personagens de diferentes classes sociais inexoravelmente atraídas para a morte. Desta forma, a dança macabra revela-se não apenas como uma expressão artística, mas também uma ferramenta pedagógica que articula espiritualidade, crítica social e imaginação visual — um lembrete incessante da fragilidade da vida e da universalidade da morte, e o texto vicentino prova-se, além de uma fonte de entretenimento, uma ferramenta de crítica social e edificação.

Nosso objetivo era mostrar aos alunos, por um lado, a importância da temática da morte e, por outro, a profunda agudeza da crítica social vicentina. As perguntas e comentários que recebemos ao final da aula mostraram-nos que os alunos estavam engajados e interessados com o tema. O fato de nos procurarem para falar de seus futuros acadêmicos foi evidência, ainda, do conforto que sentiram para discutir seu interesse na construção do conhecimento.

Encerrando a aula: considerações finais

Ao longo das duas semanas em que ministramos aulas no âmbito da graduação em Letras na Universidade de São Paulo, buscamos plantar nos alunos o

interesse pela riqueza da obra de Gil Vicente e dos estudos a seu respeito. Para tanto, as ferramentas que mais valorizamos foram o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

Na primeira aula, tínhamos por objetivo apresentar Gil Vicente e os estudos vicentinos aos alunos. Tínhamos uma hipótese de que, devido à retirada do dramaturgo lusitano das listas de livros dos principais vestibulares do país, muitos alunos não teriam tido contato com ele ao longo do Ensino Médio. Isto se comprovou ao perguntarmos quantos já conheciam Gil Vicente: mais da metade dos alunos tinha ao menos ouvido este nome durante as aulas de literatura na escola; entretanto, menos de um terço havia lido alguma de suas peças. Portanto, nossa primeira aula precisava dar conta de apresentar o homem Gil Vicente ao mesmo tempo em que corrigia impressões e estereótipos errôneos que com tanta frequência circulam.

O principal deles foi a noção de que Gil Vicente era um autor humanista, uma classificação fixa no âmbito escolar que não se sustenta durante uma análise da sua obra. Buscamos provocar a reflexão crítica dos alunos, levando-os a comparar as características do Humanismo com aquilo que se pode perceber do teatro vicentino. Através da leitura e discussão de *O velho da horta*, tivemos o objetivo de evidenciar aspectos gerais deste conjunto de mais de quarenta peças: as personagens-tipo, a direção moral e doutrinária sempre presente da Igreja Católica, a crítica social, a sátira...

A segunda aula serviu como uma continuidade à primeira. Dedicamo-nos à leitura do *Auto da barca do Inferno*, à sua relação com a morte e à influência que este texto sofreu da dança da morte. Escolhemos esta peça justamente por ser uma das mais exemplares de todo o teatro vicentino e, certamente, a mais conhecida. Seu caráter cômico e divertido poderia ajudar os alunos a aproximarem-se do autor, e as questões abordadas ajudariam a descortinar parte da cultura portuguesa nos Quinhentos.

Pretendíamos construir uma análise que desse conta das principais características da peça, passando novamente pelas personagens-tipo e explorando questões como a presença de alegorias na peça, tanto entre as personagens como a própria trama, e algumas de suas referências na cultura do Medievo tardio. A relação com a arte sacra e a dança da morte abriram a possibilidade para um diálogo interartes fundamental na compreensão de determinados aspectos da cultura quinhentista, bem como um novo horizonte de conhecimento para os alunos, este sendo em si mesmo um convite a conhecer novas formas de expressão.

Gil Vicente teve uma importância primordial na história do teatro e da literatura portugueses e lusófonos — cabe aqui lembrar a relação direta entre o *Auto da barca do Inferno* e o *Auto da Compadecida*, do brasileiro Ariano Suassuna. Ainda assim, tem sido cada vez menos estudado no currículo da educação básica. Acreditamos que um novo olhar sobre sua obra pode renovar o interesse pelo teatro vicentino e pela literatura antiga de maneira geral, de forma a levar os alunos a construir novas relações e a discutir de maneira crítica a trajetória que resultou na cultura do século XXI. A reação dos alunos de Letras mostrou-nos que, de fato, é possível proporcionar novas discussões, despertando interesses de um novo público.

Referências

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Danças da vida e da morte nas Barcas de Gil Vicente. **EHUMANISTA**, v. 1, p. 12-27, 2001.

BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo Veintiuno, 1997.

CAMPATO JUNIOR, João Adalberto. **Manual de literaturas de língua portuguesa: Portugal, Brasil, África Lusófona e Timor-Leste**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Literatura portuguesa em diálogo com outras literaturas de língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2009.

DIAS JUNIOR, Francisco Demontiez; FEITOSA, Marcos Gilson Gomes. As diferenças existentes entre a aula expositiva clássica e a dialogada. **Anais VIII FIPEd...** Campina Grande: Realize Editora, 2016.

DUJACOVIC, Maja. **Dancing the dance of death: cemetery of the innocents and the ramification of the macabre**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em História da Arte, Artes Visuais e Teoria). Universidade da Colúmbia Britânica, Vancouver, Canadá.

FONTELLAS, Venerson Cardoso Capuano. **As implicações da reforma do ensino médio para com o magistério da literatura portuguesa**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2023.tde-17052024-172633>.

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de Literatura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2022.

FREIRE, Paulo. **Virtudes del educador**. São Paulo: Editora, 1989.

FREITAS, Amanda Lopes de. **Gênero moralidade: uma análise de Auto da Alma e Auto da Barca da Glória, de Gil Vicente**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/bd005a68-60f0-4d23-b977-e349cef45e24>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FROIDMONT, Hélinand de. **Os versos da morte; tradução e apresentação de Heitor Megale**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

HUIZINGA, Johan. **O outono da Idade Média**. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2021.

LITERATURA E ENSINO: entrevista com José Augusto Cardoso Bernardes. **Polifonia**, v. 24, n. 36, p. 181–188, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6267>. Acesso em: 30 maio 2025.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

SCHMITT, Juliana. A morte vai à festa: das relações entre o Carnaval e as danças macabras. **Revista Abusões**, v. 5, n. 5, ano 3, p. 204-229, 2017.

TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura portuguesa**. São Paulo: Moderna, 1981.

VICENTE, Gil. **Gil Vicente: Autos; organização, apresentação e ensaios de Cleonice Berardinelli**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

4.

A CENA COMO CAMPO DE ESCUTA: práticas teatral e formação humana na educação não formal

Marcos de Souza Machado⁶

⁶ Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFBA, licenciado em Pedagogia (UFBA), especialista em Coordenação Pedagógica e Tutoria em EAD. Atua como professor da Educação Infantil na Rede Municipal de Feira de Santana e professor-tutor no curso de Licenciatura em Teatro EAD (UFBA). É dramaturgo, diretor e professor de teatro, com experiência na formação de educadores e projetos de arte-educação voltados a juventudes, escuta e criação coletiva. E-mail: marcos.machado@ufba.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-1745>.



Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a potência da cena teatral como espaço de escuta, criação e formação humana, a partir de experiências desenvolvidas em oficinas de teatro com jovens e adultos em contexto não formal. As vivências abordadas se ancoram na criação coletiva, na valorização das subjetividades e na produção de sentidos através do corpo, da voz e da convivência estética. O texto articula relatos de prática com referências teóricas que problematizam a escuta como postura ética e pedagógica, o teatro como linguagem de resistência e o processo formativo como experiência sensível. Autores como Jorge Larrosa, Jacques Rancière, Hans-Thies Lehmann e Walter Kohan fundamentam o debate. Mais do que um método, propõe-se aqui uma pedagogia do teatro que considera o sujeito em sua inteireza e que aposta na arte como lugar de encontro, transformação e partilha.

Palavras-Chave: Teatro-Educação; Escuta; Formação Humana; Prática Pedagógica; Criação Coletiva.

Introdução: teatro, escuta e formação

Este capítulo reúne relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de oficinas de teatro com jovens e adultos, ofertadas pelo Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como parte das ações de extensão universitária. As oficinas foram concebidas como espaços abertos de experimentação artística, formação sensível e construção coletiva de saberes, especialmente voltados a sujeitos que, em sua maioria, nunca haviam tido contato direto com práticas teatrais.

As turmas descritas neste relato foram formadas por jovens adultos, que ingressaram nos módulos de iniciação teatral nos semestres 2024.2 e 2025.1. Eram pessoas com diferentes motivações – do desejo de vencer a timidez ao interesse pela arte como expressão política e criativa. A diversidade dos perfis se revelava tanto nas histórias pessoais quanto nas formas de se relacionar com o corpo, a palavra e o grupo.

Atuar como educador-artista nesse espaço implicou cultivar um olhar atento às singularidades de cada participante, assim como às dinâmicas coletivas que emergem da cena. Ao longo dos encontros, práticas de escuta, improvisação, criação textual e jogo teatral permitiram não apenas o exercício técnico, mas a construção de um território compartilhado de afeto, confiança e invenção.

O trabalho se inscreve em uma perspectiva de formação docente que reconhece a arte como linguagem potente para a leitura crítica do mundo. Parte do princípio de que ensinar teatro é também aprender com os modos de ser, sentir e imaginar dos estudantes, em experiências que atravessam e transformam quem ensina e quem aprende.

Do ponto de vista metodológico, este relato se ancora em uma abordagem qualitativa, com viés autoetnográfico, centrada na vivência concreta do professor-diretor

com seus estudantes. Os episódios descritos foram selecionados por sua potência formativa e por revelarem, cada um a seu modo, os desafios e as possibilidades de um fazer teatral centrado na escuta, na criação coletiva e na crítica social.

Como destacam Ellis e Bochner (2000), a autoetnografia parte da experiência vivida como ponto de partida para reflexões críticas e sensíveis, articulando memória, afetos e análise contextual. A escrita do presente artigo se inscreve nessa lógica, assumindo o risco do testemunho e da exposição como gestos éticos e políticos, que tensionam os limites entre ciência e arte, razão e emoção.

O registro das experiências se deu por meio de anotações de campo, arquivos de textos dramatúrgicos criados em sala, falas dos estudantes, registros fotográficos e memórias vivas. Mais do que uma reconstrução linear, este texto propõe um gesto de elaboração poética e crítica sobre o vivido, em diálogo com os afetos, tensões e sentidos produzidos na cena e no corpo docente.

Deste modo, o objetivo deste artigo é compartilhar três experiências pedagógicas vividas no interior das oficinas de teatro com jovens e adultos no CUCA/UEFS, evidenciando como os processos de criação cênica, escuta coletiva e elaboração artística podem contribuir para a formação sensível, o fortalecimento de vínculos e a emergência de discursos críticos por meio da cena. Trata-se de refletir sobre o teatro como prática educativa que articula afeto, invenção e transformação social.

Para isso, o texto se organiza em três partes: a primeira propõe uma reflexão teórica sobre a escuta como gesto pedagógico; a segunda apresenta relatos de experiências vividas nas oficinas teatrais; e a terceira busca discutir os sentidos formativos dessas vivências à luz de uma pedagogia da escuta e da criação.

A escuta como gesto pedagógico

A escuta, no contexto da prática pedagógica com o teatro, ultrapassa o sentido físico da audição. Ela se torna um gesto ético, político e estético. Escutar, aqui, é suspender a pressa do juízo e abrir-se à presença do outro, às suas singularidades, ritmos, hesitações e potências. No trabalho com jovens e adultos, muitas vezes marcados por experiências escolares anteriores que os silenciaram ou os invisibilizaram, escutar é também acolher e legitimar suas vozes como produtoras de conhecimento.

Segundo Larrosa (2002), a experiência formativa só acontece quando somos afetados por algo e permitimos que isso nos transforme. Nesse sentido, escutar é já um modo de se dispor à experiência. Larrosa afirma: “a experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21). Por isso, não se trata apenas de ouvir o outro, mas de deixá-lo passar por nós, de ser afetado por sua existência.

Esse gesto se articula com o que Rancière (2002) chama de “igualdade das inteligências”. Para o filósofo, o mestre ignorante não parte de uma posição de superioridade sobre seus alunos, mas da confiança radical de que todas as pessoas são capazes de pensar e de aprender, ainda que por caminhos diversos. Escutar, então, é não interromper esse caminho do outro com nossas próprias respostas, “é deixar-se afetar por algo que se apresenta, é acolher o que chega sem pretensão de dominá-lo ou reduzi-lo

ao que já conhecemos” (Kohan, 2007, p. 83). É não se antecipar. É suspender o saber – como propõe o autor – e sustentar a presença do outro com o respeito próprio da infância do pensamento: aquele que não quer dominar, mas brincar, investigar, descobrir junto.

Nas oficinas teatrais, esse princípio se encarna nas práticas corporais e nos jogos. Escutar é, também, dar atenção ao corpo do outro em cena, ao seu tempo de improviso, ao gesto não previsto. Viola Spolin (2017) destaca que o jogo teatral demanda dos participantes um estado de atenção total, no qual escutar, observar e responder de forma espontânea ao outro são condições essenciais para a experiência criativa. A escuta torna-se, assim, a matéria do jogo e não apenas uma atitude mental.

No contexto da formação humana, a escuta pode ser compreendida como aquilo que possibilita o encontro, a co-presença e a confiança. Referindo-se à educação em contextos não formais, Rocha (2013, p. 70) afirma que “o ato de escutar é um ato de amor, pois exige silêncio interior, disponibilidade e desejo real de acolher o outro”. Em oficinas de teatro com jovens adultos, esse desejo precisa se traduzir em escolhas pedagógicas que envolvam o corpo, o olhar e o tempo de cada um. A escuta como gesto pedagógico não é só pré-condição para a criação coletiva, mas é parte do próprio processo de invenção de uma cena.

Assim, escutar no teatro é uma forma de construir mundo. É acolher não apenas a palavra do outro, mas o seu silêncio, o seu tempo, o seu corpo em cena. Escutar é também permitir que o outro fale, mas sobretudo que ele seja.

Relatos de cena: práticas teatrais com jovens e adultos

As experiências a seguir foram vividas nas oficinas de teatro para iniciantes, realizadas no Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA/UEFS, com turmas formadas majoritariamente por jovens adultos. Os relatos não seguem uma cronologia linear, mas foram organizados em torno de eixos temáticos que emergiram da própria prática: a relação com a loucura e o diferente, a crítica ao mundo do trabalho e a escuta como fundamento do coletivo.

Cada experiência apresenta um recorte singular do processo formativo e criativo, reunindo cenas, jogos, falas de estudantes e escolhas pedagógicas que revelam tanto os desafios quanto as potências do teatro como prática educativa. A ideia não é oferecer modelos prontos, mas compartilhar fragmentos de caminho: tentativas, descobertas e encontros vividos no risco da criação.

Experiência 1 - Loucura em Cena

A proposta de trabalhar o tema loucura surgiu a partir da lembrança de um trabalho realizado por Eliana Formiguinha, professora de Teatro, durante um projeto desenvolvido em Lauro de Freitas, em 2018. Recordei que, à época, ela conduziu uma experiência potente relacionada à loucura. Inspirei-me nesse caminho e propus aos estudantes o mesmo tema – e aguardei as ressonâncias. De imediato, houve aceitação entusiasmada.

O grupo considerou a proposta instigante, sobretudo pelas possibilidades de criação cênica que ela oferecia.

A partir da anuência coletiva, solicitei que cada estudante trouxesse uma referência de personalidade histórica ou midiática – antiga ou contemporânea – que, de algum modo, pudesse ser lida como “louca” pela sociedade. Surgiram nomes como Narcisa Tamborindéguy, Raul Seixas, Vincent Van Gogh, Amanda Young, entre outros.

O passo seguinte foi o levantamento de informações: cada participante elaborou uma minibiografia de sua personagem, destacando os elementos marcantes de sua trajetória e as possíveis razões pelas quais ela poderia ser considerada insana, excêntrica ou fora da norma. Em seguida, orientei-os a transformar esses dados em textos escritos em primeira pessoa. Esse exercício foi um ponto-chave do processo, pois abriu espaço para que os estudantes comesçassem a pensar como suas personagens, estabelecendo uma conexão inicial entre ator e papel.

Na etapa seguinte, cada um foi incentivado a aprofundar essa conexão por meio de estudos individuais sobre os gostos, desejos e possíveis trejeitos de suas figuras escolhidas. Aqui surgiu uma discussão interessante: os personagens contemporâneos, por serem mais conhecidos, eram mais fáceis de compor; já os mais antigos ou vinculados a universos fílmicos exigiam pesquisa mais aprofundada e interpretações criativas.

Utilizamos um questionário como base para a construção das personagens, com perguntas como:

- *Qual a aparência física? Qual a idade? Como se movimenta? Como se relaciona com os outros?*
- *Quais são seus traços de personalidade? Há eventos do passado que moldaram sua visão de mundo?*
- *Como essa personagem se comunica? Como é sua voz?*

As respostas a essas perguntas fundamentaram os exercícios posteriores, voltados à incorporação corporal e vocal das personagens.

Em determinado momento do processo, percebemos a necessidade de registrar os textos em um documento compartilhado e pensar na articulação entre os personagens. Foi quando uma das atrizes, Amanda Portugal, se dispôs a transformar os fragmentos individuais em cenas dialogadas. Até então, os textos criados eram, em sua maioria, monólogos, listas, falas soltas ou anotações improvisadas.

A partir desse material bruto, Amanda costurou os trechos em cenas coletivas, estabelecendo encontros, tensões e vínculos entre as personagens. Foi nesse momento que nasceram cenas como a do refeitório, da sala de arteterapia e da investigação do “precioso” perdido – que passaram a estruturar o texto dramático da peça. O trabalho colaborativo seguiu ao longo dos ensaios, com ajustes, improvisações e contribuições criativas pontuais de todo o grupo, revelando a força do processo compartilhado.

Imagem 1 – Narcisa brinda à vida...e à loucura.



Fonte: Gabriel Lima (2024).

Um exemplo marcante dessa articulação pode ser visto na cena do refeitório, em que personagens como Van Gogh, Nina Sayers, Raul Seixas, Quinn e Inês Brasil, entre outros, compartilham pensamentos sobre arte, dor, liberdade e marginalidade com humor e sensibilidade:

VAN GOGH – [...] *Me lembro de olhar através da janela do quarto, e realmente olhar o céu pela primeira vez. Na escuridão absoluta, as estrelas... como pequenas faíscas. Quanto mais admirava, mais as formas se misturavam em espirais de luz e sombra. Cada uma delas, dançando para mim. Num ímpeto, agarrei o pincel e comecei. Não pintei o que via, mas o que sentia naquela noite.*

NINA SAYERS – *E você... alcançou o que queria? Essa é a sua obra-prima?*

VAN GOGH – *Há quem diga que sim, mas não estou tão certo de que isso importe. Em 37 anos, produzi mais de duas mil obras. Todas elas únicas, perfeitas... e de que me adiantou?*

QUINN – *Pois é! É o maior gênio da arte e vai apodrecer aqui igual a todos nós.*

RAUL SEIXAS – *Você pode até dizer que eu sou louco, mas eu prefiro jamais cometer a loucura de ser um sujeito normal.*

NINA SAYERS – *Mas você não se preocupa com o que vão pensar de você?*

VAN GOGH – *E importa o que um mundo insano pensa?*

Essa cena sintetiza bem a proposta do trabalho: reunir figuras consideradas “loucas” pela sociedade em um espaço ficcional comum, onde suas vozes pudessem dialogar, confrontar-se e reconhecer-se. Mais do que representar personagens excêntricos, os estudantes investigaram, com coragem e entrega, formas alternativas de existir.

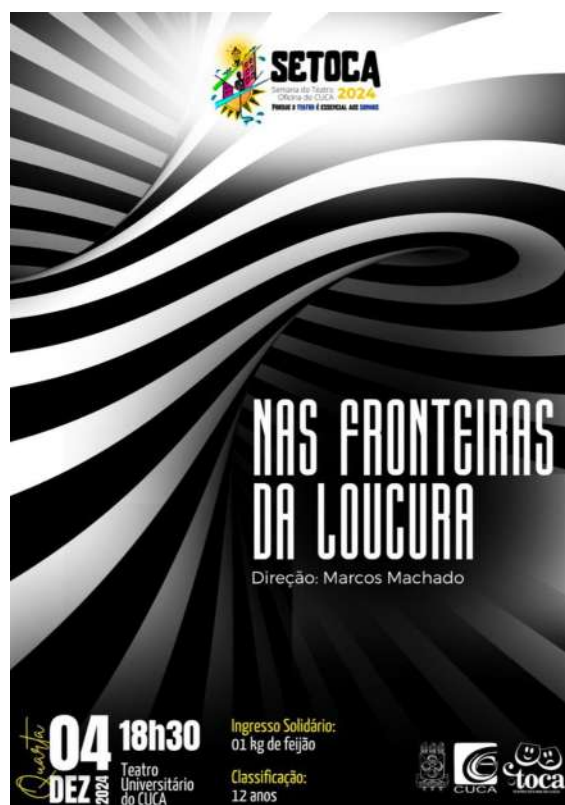
Essa vivência dialoga diretamente com princípios da pedagogia do teatro, que entende a criação cênica como espaço de escuta, invenção e transformação. Assim como

defendem Augusto Boal e Viola Spolin, o teatro se tornou aqui um território de liberdade – um ensaio para outras formas de vida possíveis, em que a experiência estética e a construção coletiva ampliam a formação dos sujeitos.

Ao final do processo, a peça *Nas Fronteiras da Loucura* foi apresentada como mostra de encerramento da SETOCA – Semana de Teatro da Toca (CUCA/UEFS), recebendo forte acolhida do público. Muitos estudantes relataram que foi sua experiência mais significativa com o teatro até então – uma vivência em que puderam criar, se expressar e se sentir parte de algo maior.

A montagem também deu origem a um coletivo coeso e afetivo: vários participantes seguem reunidos enquanto grupo artístico, apresentando-se em eventos, festivais juvenis e outras atividades culturais. O que começou como um exercício em sala tornou-se, para muitos, o início de um percurso artístico e de pertencimento.

Imagem 2 – Card de divulgação do espetáculo *Nas fronteiras da loucura*, publicado no Instagram do CUCA/UEFS em 2025



Fonte: Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA/UEFS), perfil @cucaufes no Instagram, 2024.

Experiência 2 - Jogo do Trabalho

A ideia para esta criação surgiu a partir da negativa dos estudantes à minha proposta inicial. No ano anterior, eu sofri situações graves de assédio moral que ocasionaram, inclusive, o meu afastamento do trabalho. Ao lançar a proposta para a turma, ampliando, claro, o debate para todo e qualquer tipo de assédio, senti que a turma não se envolveu com a proposta e ficou reticente.

Diante disso, propus que trouxessem, então, sugestões de temas possíveis para que trabalhássemos. Talvez por não se identificarem plenamente com minha proposta, o tema não suscitou entusiasmo. Notei certo constrangimento e silêncio, o que me levou a reavaliar o caminho metodológico. Os novos temas variaram desde assédio (agora sendo uma ideia deles) a questões de sobrecarga de trabalho, cobranças, brincadeiras e mesmo relações de amizade no ambiente laboral.

De posse desses temas, organizei propostas de improvisações que utilizassem os temas. A partir de comandos e frases provocadoras, surgiram improvisações curiosas. Algumas das frases que usamos como disparadoras de improvisações incluíam: “Isso é frescura, todo mundo aguenta”, “Não se misture com esse tipo de gente”, “Foi o chefe que mandou”, “Na minha época era diferente”, “Se não aceitar, tem dez na fila atrás de vocês querendo a vaga”, “Aqui a gente é uma família”, “Você não tem cara de quem trabalha aqui”, “Aqui quem manda sou eu”, entre outras. Todas essas expressões funcionaram como gatilhos criativos, revelando as violências simbólicas naturalizadas no cotidiano laboral.

Essas e outras frases foram disparadoras para improvisações que geraram material para a construção e desenvolvimento da peça. No entanto, a ideia de trabalhar em um cabaré surgiu em um dos ensaios e que um dos atores sugeriu que seria um bom lugar e que ele desejava fazer uma cafetina que fumava. Como foi quase unânime, partimos dessa premissa do cabaré e seguimos o fluxo de improvisações. O cabaré se tornou, então, o ambiente ideal para o desenvolvimento do trabalho e uma forma de respeito às ideias trazidas pelo grupo. O nome da peça, O Trabalho Mais Antigo (e Maluco) do Mundo, surgiu de uma piada feita por um dos alunos durante um improviso. A ideia foi mantida como forma de valorizar o tom debochado e questionador da montagem, que buscava tensionar os limites entre normalidade e alienação no mundo do trabalho.

Imagem 3 – Giselle e Robson acompanham atentos a cena em desenvolvimento



Fonte: Clayton Vidal (2025).

Entre as muitas cenas criadas a partir das improvisações dos alunos, destaca-se o encontro entre Jorge e Pedro, pai e filho, em uma boate decadente onde dançar é resistência. A cena evidencia o embate entre valores tradicionais e novas formas de existência, representando de forma poética a libertação de Pedro. Nesse momento, o diálogo dramatiza tensões geracionais, afetivas e culturais, revelando o conflito entre um modelo de masculinidade normativo e os caminhos possíveis de autonomia e reinvenção subjetiva.

O excerto abaixo sintetiza essa virada subjetiva:

PEDRO — *Pai... não sei se isso aqui é pra mim, não.*

JORGE — *Como não? Olha quanta mulher bonita, luz piscando... é aqui que se aprende a viver, rapaz!*

DAVI — *E a desaprender também, viu?*

[...]

TAISON — *É sobreviver dançando, querido. E se sobrar tempo, dar risada.*

[...]

PEDRO (baixo e sincero) — *Acho que virei... mas não do jeito que ele pensa.*

Como nem tudo no teatro são flores, existiram situações que me deixaram meio sem saber como agir. Após a leitura da versão definitiva e final da peça, na hora de escolher os personagens, eu notei situações em que duas ou mais pessoas desejavam fazer o mesmo personagem. Algumas situações foram facilmente sanadas porque as atrizes e atores entraram em consenso sobre quem faria o quê. Já no caso do personagem acima, Pedro, dois atores desejaram fortemente fazê-lo. E isso gerou confusão. Um dos atores chegou a demonstrar a sua frustração. A única opção que vi, naquele momento, foi uma decisão através da sorte. A escolha se deu, portanto, por sorteio, com par ou ímpar.

Imagem 4 – Entrada performática de Sebastião, um dos personagens do Cabaré.



Fonte: Clayton Vidal (2025).

Isso gerou ainda mais decepção em um dos atores, o que fora derrotado no par ou ímpar. Ele ficou sem personagem por algum tempo, e o que me coube foi oferecer algumas opções para que ele refletisse e trouxesse uma proposta de personagem para a peça. No final, ele apresentou um galanteador de mulheres, machista, cuja autoimagem é inflada e porta um humor safado com certa teatralidade canastrona. Isso deu ao espetáculo mais uma camada extra de crítica e comicidade, ao expor, com ironia, os estereótipos de masculinidade performada em espaços de sociabilidade noturna.

A peça se organizou a partir de três núcleos principais que dialogam entre si. O primeiro é formado pelas figuras fixas do cabaré, como a Irene, a proprietária, dançarinas e atendentes, que mantêm o lugar funcionando e revelam, em suas ações e falas, o contraste entre o brilho ilusório do espetáculo e a realidade decadente que enfrentam. O segundo núcleo é composto por clientes e visitantes inusitados, personagens grotescos e caricatos que chegam ao cabaré e desestabilizam a rotina, trazendo tensões, caos e novas dinâmicas à cena. Por fim, há um núcleo transversal, de caráter crítico e poético, que atravessa todo o espetáculo: são as cenas, músicas e discursos que abordam o trabalho de forma irônica e ambígua, expondo o desgaste físico e mental, a exploração cotidiana e a busca por sentido em um mundo marcado pela alienação.

O espetáculo foi apresentado como parte da mostra final do semestre, e teve excelente recepção por parte do público presente, que se divertiu com as cenas e se emocionou com os momentos mais densos. Para os estudantes, foi uma oportunidade de transformar inquietações pessoais em cena, de forma leve, crítica e criativa.

O processo reforçou a potência do teatro como dispositivo de leitura crítica da realidade, abrindo espaço para que os estudantes ressignificassem vivências, questionassem estruturas e experimentassem formas criativas de expressão. A escuta, a improvisação e a criação coletiva estiveram novamente no centro, reafirmando os princípios que orientam meu fazer pedagógico.

Ao final, a peça não apenas deu visibilidade a vozes e vivências silenciadas no mundo do trabalho, mas também reafirmou o teatro como território fértil para a criação coletiva, a escuta sensível e a crítica social. O grupo se fortaleceu ao longo do processo, consolidando vínculos e abrindo caminhos para novas experimentações artísticas – muitas delas ainda em curso.

Experiência 3 - Escuta em Movimento

A ideia de escuta do grupo surgiu da percepção de que impor minhas vontades e desejos não faria sentido. Afinal, um coletivo de teatro se constrói a partir das singularidades e diversidades de cada sujeito ali presente. Nesse sentido, compreender, respeitar e harmonizar essas diferentes subjetividades foi o grande desafio das aulas. Essa postura se entrelaça com o meu modo de ser educador, inspirado pela escola pública e suas múltiplas experiências. Mais do que uma técnica, tratou-se de uma atitude ética, política, sensível e poética.

O grupo era composto por estudantes da primeira turma com a qual trabalhei (2024.2), cuja conexão se deu quase que instantaneamente, e por novos integrantes

oriundos da matrícula do semestre seguinte (2025.1). Nos primeiros encontros, era nítida a existência de pequenos grupos isolados, além de algumas pessoas completamente deslocadas. Havia resistências e bloqueios – como uma estudante que não costumava participar integralmente dos jogos e atividades propostas, desviando o olhar e evitando se deixar fluir com a turma. Diante disso, compreendi que era necessário desenvolver jogos que pudessem atuar sobre essas barreiras.

Atividades como massagem coletiva, toques silenciosos no rosto dos colegas, olhares intensos e demorados, entre outras, foram utilizadas com esse objetivo. Um jogo, em especial, revelou-se crucial: em duas grandes rodas separadas, uma pessoa ia ao centro de olhos fechados e se deixava cair para os lados, para frente e para trás. Os demais eram responsáveis por impedir a queda, utilizando o corpo para acolher. Músicas foram inseridas como elemento de apoio à atenção, foco e concentração. As escutas promovidas ali eram de natureza corporal, emocional e coletiva. Mesmo com resistências iniciais ao toque e ao olhar, os relatos ao final das práticas eram sempre de satisfação.

Com o tempo, percebemos que a turma estava mais integrada, partilhando ideias, escutando-se mutuamente e interagindo com naturalidade. Começaram a surgir convites para encontros fora do espaço de aula, e os próprios estudantes relataram oralmente as transformações vividas. Diziam perceber o quanto haviam mudado desde o início. Os antigos “grupinhos” se dissolveram. As rejeições baseadas em personalidade deram lugar ao respeito. Os ensaios tornaram-se mais fluidos, afetivos e cooperativos. Era como se estivéssemos formando uma pequena comunidade de escuta e presença, onde cada um era acolhido por inteiro – não apenas com os ouvidos, mas com o corpo todo.

Essa experiência reafirma, com delicadeza e força, a importância do afeto como linguagem pedagógica. A escuta, quando compreendida como atitude ética e poética, tem o poder de desarmar resistências, acolher vulnerabilidades e gerar pertencimento. Os jogos e propostas aqui relatados não tinham como finalidade o desempenho ou a performance, mas a criação de um campo de confiança e entrega, onde fosse possível estar com o outro de forma inteira.

Como educador, essa vivência me lembrou que o teatro é, antes de tudo, um espaço de encontro – com o outro, com o grupo e consigo mesmo. Escutar, neste contexto, é também uma forma de criar. E criar, no teatro da escuta, é sempre um gesto coletivo.

Ao fim do processo, compreendi que antes de qualquer criação cênica, era preciso criar vínculos. E que, para além da técnica ou da direção, há uma pedagogia do sensível que não pode ser esquecida: a escuta como presença, o toque como cuidado, o olhar como acolhida. Talvez seja disso que o teatro precisa – e a educação também.

Ao longo destas experiências, alguns registros fotográficos foram incorporados ao texto como forma de evidenciar a densidade sensível dos processos vividos. As imagens inseridas neste capítulo não têm a função de ilustrar de maneira decorativa, mas de testemunhar corporalidades, encontros e atmosferas que emergiram das oficinas. Cada fotografia condensa um momento formativo: o círculo inicial como expressão do coletivo, a improvisação como espelho de si e a cena final como rito de despedida e

transformação. Esses registros visuais, portanto, ampliam a compreensão das práticas descritas, pois carregam afetos, gestos e vínculos que, muitas vezes, escapam das palavras. Ao ocupar o espaço do texto, as imagens também afirmam o teatro como linguagem viva, compartilhada e encarnada.

Poéticas do encontro: o teatro como espaço de formação

Nas experiências relatadas, o teatro revelou-se mais do que uma prática artística: tornou-se espaço formativo no sentido mais amplo e humano do termo. Ao longo dos encontros, o que se observou não foi apenas o desenvolvimento de habilidades cênicas, mas a emergência de processos subjetivos que atravessaram cada participante em sua relação com o grupo, com o próprio corpo e com o mundo.

Muitos dos jovens e adultos que ingressaram nas oficinas chegavam carregando inseguranças, silenciamentos antigos e uma desconfiança inicial em relação ao fazer teatral. No entanto, à medida que a escuta, o jogo e a convivência se tornaram práticas constantes, foi possível perceber um deslocamento desses modos de estar: corpos antes retraídos passaram a ocupar o espaço com mais presença; vozes hesitantes encontraram ressonância; gestos fragmentados se articularam em cenas de criação coletiva. Esses movimentos, embora sutis, apontam para efeitos formativos que não se resumem a avaliações técnicas, mas que tocam dimensões profundas da subjetividade.

O teatro, nesse contexto, se configurou como espaço de pertencimento. Um lugar onde era possível ser, sem a necessidade de performar o que se espera. O grupo, antes fragmentado, tornou-se coletivo. Os encontros pós-aula, os abraços espontâneos, os relatos emocionados ao final de um exercício – tudo isso revela uma experiência de convivência que extrapola a sala de ensaio. A cena, construída por meio de processos colaborativos, tornou-se espelho e invenção de si: cada personagem criado, cada improviso compartilhado, foi também uma forma de se (re)conhecer e de se narrar de outro modo.

Além disso, é possível afirmar que as oficinas se constituíram como territórios de resistência simbólica. Em um tempo marcado por precarizações diversas – da arte, da educação, da escuta e das relações –, reunir-se para jogar, criar e imaginar coletivamente é, por si só, um gesto político. Ao propor a escuta como fundamento da prática, ao valorizar o erro como parte do processo e ao legitimar as vozes e experiências de cada participante, reafirmou-se uma pedagogia que se opõe à lógica do desempenho, da padronização e da pressa.

As poéticas do encontro vividas nessas oficinas apontam, portanto, para uma formação que não dissocia técnica de afeto, criação de cuidado, cena de vida. Um teatro que educa não apenas para o palco, mas para o mundo. E que insiste em afirmar, a cada encontro, que há potência na partilha e no coletivo.

Considerações finais

As experiências compartilhadas ao longo deste relato evidenciam que o teatro, quando compreendido como prática educativa, pode se constituir em potente território de

escuta, invenção e transformação. Nas oficinas com jovens e adultos realizadas no CUCA/UEFS, a cena tornou-se espaço de criação de vínculos, elaboração de afetos e afirmação de subjetividades muitas vezes silenciadas em outros contextos formativos.

Mais do que ensinar técnicas ou procedimentos, o que se buscou foi a construção de um campo sensível de convivência, onde o jogo teatral operasse como linguagem para o encontro – consigo, com o outro e com o mundo. Nesse processo, a escuta revelou-se como fundamento ético, estético e político da ação pedagógica, exigindo do educador-artista uma postura de abertura, suspensão do saber e confiança radical na potência criativa dos participantes.

Ao longo dos encontros, improvisações, silêncios acolhidos e palavras ditas no tempo certo foram compondo uma pedagogia construída em ato, no risco da presença. Essa pedagogia não cabe em protocolos rígidos nem se deixa capturar por fórmulas, mas se inscreve na memória viva daqueles que passaram pelas oficinas e, quem sabe, levam consigo fragmentos de cena, de coragem e de si.

Falar de teatro como prática educativa é, também, afirmar uma ética da escuta, do vínculo e da transformação. Em tempos de vozes abafadas, de pressões por produtividade e de cortes na cultura, sustentar o tempo do encontro e da criação coletiva torna-se um gesto político. Que estes relatos possam ecoar como convite: a olhar com mais generosidade para os espaços formativos, a reconhecer o valor do jogo, e a reafirmar o teatro como gesto de mundo.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CULTURA E ARTE (CUCA/UEFS). **Card de divulgação do espetáculo Nas Fronteiras da Loucura**. Instagram: @cucauefs. Feira de Santana: CUCA, 2024. Disponível em https://www.instagram.com/p/DC-C_auyPO7/?img_index=2. Acesso em: 29 jul. 2025.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733-768.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e filosofia**: entre o tempo e o acontecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Eliana Aguiar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Patrícia. A escuta sensível na educação não formal: reflexões a partir da experiência com grupos populares. In: ABRAMOWICZ, Anete; NEVES, Delma Pessoa

(orgs.). **Educação não formal e políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 61-74.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual de exercícios para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

5.

A PRÁTICA DE JOGOS TEATRAIS A PARTIR DOS CINCO SENTIDOS

Soane Nascimento Lima⁷

Karolaine Santos Silva⁸

⁷ Professora de Língua Portuguesa e Língua Francesa. Diploma Superior de Estudos Franceses pela Université Nancy 2 (2010). Especialização em Planejamento e Prática de Ensino (1999). Especialização em Gestão Educacional (2004). Especialização em Vozes da Francofonia (2013). Mestrado em Ciência da Educação (2024). Graduada em Licenciatura em Teatro(UFBA 2025) Experiência como professora de Ensino Fundamental e Médio, Direção e Vice-direção de Escolas Públicas. Doutoranda em Ciências da Educação.(<https://orcid.org/0009-0009-1500-5430>).

⁸ Professora da rede básica estadual baiana e tutora do curso de Licenciatura em Teatro na UFBA. Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Especialista em Metodologia do ensino de História e Geografia e em Geografia das populações pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2022). Em 2023, tornou-se mestra em Geografia pelo PPGEU-UFS. (<https://orcid.org/0000-0002-9364-7633>).



Resumo

O presente trabalho apresenta uma experiência do Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Teatro-EAD da UFBA no segundo semestre de 2023. O Estágio foi realizado no Colégio ICEIA, da Rede Estadual de Educação da Bahia, no Curso Técnico de Teatro do Ensino Médio, tendo como público alvo adultos com pessoas na faixa etária de 20 a 60 anos. O objetivo do trabalho é apresentar a potencialidade dos jogos teatrais a partir do teatro sensorial e sinestésico que teve como ponto de partida os cinco sentidos humanos. Em cada encontro o tema principal era um órgão de sentido, no primeiro momento era trabalhado uma ação que aguçasse este sentido e a partir desse era proposto uma atividade relacionada com este sentido. No dia do olfato foram trabalhados na sala frascos com cheiros de essências diferentes para que identificassem aquele odor. O jogo era de pessoas com fome que sentem cheiro de comida. O que fazer? Como agir? Por que? Criavam -se cenas teatrais. No final do trabalho ficou claro como os indivíduos vivem em seus cotidianos sem perceberem que são esses cinco sentidos que guiam suas vidas a cada instante. No final do semestre o grupo construiu um espetáculo denominado “Precisamos falar sobre isso...” utilizando algumas cenas e temas que surgiram nesses laboratórios sinestésicos.

Palavras-Chave: Teatro; Sentidos; Jogos; Sinestesia.

Introdução: teatro, escuta e formação

O Estágio Supervisionado escolhido para realizar o presente Trabalho de Conclusão do Estágio – TCE, foi o Estágio 2, realizado no décimo segundo bimestre no Ensino Médio no Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves (antigo ICEIA) sediado na Praça do Barbalho, s/n, em bairro do mesmo nome, em Salvador - BA.

A fundação do atual CEEP Formação e Eventos Isaías Alves ocorreu em 14 de abril de 1836, a partir da lei nº 37 que criou a Escola Normal da Bahia. Inicialmente, seu nome era Instituto Normal, sendo o centro de referência do estado, formando professores para o Ensino Fundamental I, na época chamado Ensino Primário. A instituição passou por reformas e mudanças de nome, sendo denominado por Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA) durante décadas, iniciando em 1968 e encerrando em 2018 (Instituto Central de Educação Isaías Alves, 2011).

A partir de 1996 com a nova LDB 9394/1996, onde os cursos técnicos a nível de segundo grau foram extintos, o ICEIA foi perdendo alunos e ficando cada vez mais esvaziado, chegando quase ao fechamento total. Felizmente, no século XXI houve uma retomada de novos cursos técnicos com outras roupagens e o então Instituto de Educação que formava Normalistas no século passado começa a ser um novo centro de Cursos Técnicos voltados para área de lazer e turismo.

Em 2018, chega ao fim a nomenclatura ICEIA, mas seu uso permanece vivo na memória e fala da comunidade que ainda reconhece este espaço formal com essa

nomenclatura. Com a inserção desses cursos e as modificações nas legislações educacionais, o antigo ICEIA renomeia-se atualmente como Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves (CEEP Formação e Eventos Isaías Alves).

Este Colégio é considerado uns dos maiores da cidade de Salvador com número superior a sessenta salas de aula, com biblioteca, dois teatros, sendo um enorme com palco italiano, denominado Teatro do ICEIA, que se encontra desativado, e outro pequeno, conhecido como Teatro Adroaldo Ribeiro Costa, em homenagem a este grande professor baiano. Sendo, neste colégio onde se executou o Estágio que apresento neste TCE.

Para além disso, devo salientar a minha trajetória nesse colégio, onde comecei a fazer teatro aos 17 anos. Esse teatro mudou a minha vida para sempre, e para melhor, foi o ambiente onde vivi tantos momentos, cresci, amadureci como pessoa. Fiquei afastada do ICEIA por quase 30 anos, nunca voltei, nunca quis ser professora na Unidade, tentei abominar, fugir e de repente, tantos anos depois, me vejo dentro do espaço como estagiária de teatro.

O CEEP Formação e Eventos Isaías Alves é um dos maiores colégios da capital Baiana. Para mim, um referencial, pois foi onde estudei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, entrei na unidade com 11 anos e sai com 19 anos formada em Magistério, Professora Primária, como era denominada na época. Neste, ainda como ICEIA, iniciei teatro e foi onde o sonho de fazer arte nasceu e permanece até hoje.

O Estágio Supervisionado II foi realizado em dupla, conforme a orientação do professor, trabalhei com o colega Fernando Martins que não é soteropolitano, logo não conhecia a realidade dos colégios estaduais e ficou encantado com o tamanho e infraestrutura do colégio. A indicação do CEEP Formação e Eventos Isaías Alves foi da professora regente do Estágio Supervisionado I, Viviane Paraguassu.

Partindo para as experiências no Estágio Supervisionado II, ressalta-se que nossa dupla atuou em 40 horas totais, sendo 8 horas de observação, 12 horas de coparticipação e 20 horas de regência. Na primeira visita a Unidade Escolar, Fernando e eu percorremos todo o espaço. Fernando ficou admirado por causa do tamanho e para mim apenas reminiscências, pois fui aluna durante 9 anos deste estabelecimento e sai formada em Professora Primária em 1983.

O público foi a turma do primeiro semestre do Curso de Técnico de Teatro Profissional no ano letivo de 2023/2. A turma estava composta por pessoas adultas na faixa de 20 a 60 anos, que pertenciam a classes socioeconômicas diferentes, eram pessoas que não se conheciam, mas no final do semestre ao criarem um espetáculo teatral juntos, pareciam uma família que conviviam há tempos.

O Plano de Ensino foi construído com o título de Teatro Sensorial, que teve como objetivo principal trabalhar os jogos teatrais e laboratórios a partir dos órgãos do sentido, cada dia de encontro trabalhávamos um órgão sensorial, como são cinco, foram cinco encontros de quatro horas totalizando às 20 horas do Estágio.

Ao longo do Estágio Supervisionado II foi evidenciado os jogos teatrais com ênfase nos cinco sentidos que são a porta de entrada para os estímulos sensoriais do corpo

humano, considerando que o corpo é o principal objeto de trabalho do ator. Por fim, a partir dos jogos teatrais utilizando os sentidos foram criadas situações problemas, nestas os estudantes deveriam criar cenas que ao término eram apresentadas como pequenas esquetes.

Metodologia

Em julho de 2023, quando estávamos terminando o Estágio I de observação, fomos indicados para realizar o Estágio Supervisionado nesta Unidade da Rede Estadual, pois a mesma oferece o Curso de Teatro na modalidade PROSUB do Ensino Médio. Este Estágio foi realizado em dupla.

Fernando Martins e eu atuamos sob a supervisão da Professora de Teatro Cristiane Pertenson com a autorização da Diretora Maribel Silva. A turma trabalhada foi a turma I do segundo semestre de 2023, alunos iniciantes do Curso de Teatro Pós-Médio.

A nossa dupla criou o Plano de Ensino (Apêndice A) “Teatro Sensorial” trabalhando os cinco órgãos do sentido (visão, tato, audição, olfato e paladar), trazendo em paralelo temas problematizadores para culminar nas cenas de apresentações dos laboratórios ao final de cada aula.

A metodologia desse trabalho é qualitativa, tem por base a leitura de bibliografias e apresentação da prática in loco do Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Teatro – EAD. Para a compreensão dessa experiência significativa, sistematiza-se as principais ações realizadas durante o processo apresentadas no (Quadro 1).

Quadro 1 – Etapas das tarefas executadas.

ETAPAS	TAREFAS REALIZADAS
1	Pesquisa da fundamentação: a sinestesia, os jogos teatrais, o ensino de teatro
2	Elaboração do Plano de Ensino e dos Planos de Aulas
3	Aplicação das oficinas com o respectivo órgão do sentido de cada Plano
4	Rodas de conversas ao final de cada oficina
5	Relatório final do Estágio Supervisionado II

Fonte: Elaboração própria (2024).

Após a etapa 1, foram realizadas cinco aulas de regência com duração de 4 horas cada, cada dia foi trabalhado um sentido humano, tato, visão, audição, olfato e paladar. Essas aulas eram compostas por 5 etapas: 1 aquecimento corporal, 2, jogos teatrais que trazia com tema o sentido, 3. Criação de cenas que tivessem situações problemas relacionadas com o sentido do dia, 4. Apresentação das cenas por grupos, 5, roda de

conversa para avaliar a aula do dia. Por fim, foi realizado o relatório final de Estágio Supervisionado II.

O ensino do teatro está localizado na área de Linguagens e códigos e suas tecnologias junto ao componente curricular Artes, onde o teatro aparece como uma das ofertas das quatro unidades propostas no Ensino Fundamental I e II, séries finais conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). No Ensino Médio, com a mudança curricular do ano de 2018, o componente Artes pode ser facultativo, variando de acordo com a grade curricular de cada estado, de cada escola, nesta variação encontra-se também o fator do professor que está programado para o componente, pois o mesmo irá enfatizar o conteúdo no processo ensino-aprendizagem de acordo com a sua formação, seja esta dança, música, teatro ou artes plásticas. Logo, os conteúdos devem ser planejados de acordo com os objetos de conhecimentos e habilidades proposto pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 07).

De acordo com o documento supracitado o objetivo do ensino do teatro é que os estudantes reconheçam e apreciem diferentes manifestações teatrais, além de desenvolverem a capacidade de simbolizar, imaginar e perceber. Assim, a BNCC propõe que os estudantes sejam estimulados a criar formas próprias, a partir de suas percepções, ideias e sentimentos sobre o mundo. O teatro na escola é importante podendo proporcionar diversos benefícios, como: autoconhecimento, desenvolvimento da comunicação e expressão, maior interação entre alunos, estímulo à leitura e responsabilidade, aperfeiçoamento corporal, sociabilidade, ajuda a vencer a timidez e aumento da autoestima

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (Brasil, 2018, p. 196).

O conjunto dos cinco sentidos do corpo humano, a saber: visão, tato, olfato, audição e paladar, denomina-se sinestesia. A palavra "sinestesia" tem origem grega synaísthesis, e significa "perceber juntos" ou "união de sensações". É formada pelos vocábulos "syn" (união) e "esthesia"(sensação) (Franceschini, 2020).

A sinestesia no teatro parte do princípio que os órgãos do sentido serão os desencadeadores das atividades e das ações cênicas, pois eles são os estímulos do corpo humano, utilizados a cada segundo no dia a dia, porém imperceptíveis, as pessoas não lembram que eles existem, nem tão pouco relacionam que todos dependem desta sinestesia para sobreviver, viver.

Dessa forma, a percepção envolve organização, interpretação e atribuição de sentido aquilo que nossos órgãos sensoriais processam inicialmente. Em resumo, a percepção é o resultado da organização e a integração de sensações que levam a uma consciência dos objetos dos eventos ambientais (Schiffman, 2005, p. 2).

O intuito de privilegiar o jogo teatral com ênfase nos cinco sentidos se baseia na ideia de Zanandréa (2013), que afirma que estes são “porta de entrada aos estímulos” e que “norteiam o trabalho do ator ao longo do processo de criação cênica”, coadunando o pensamento de Grotowski e Flaszen (2007, p. 103) que defendem os sentidos como vetores que “ajudam o corpo a agir na sua totalidade”.

O corpo é o instrumento de trabalho do ator, para que este desempenhe seu papel de forma plena e irrestrita necessita dos seus órgãos dos sentidos aguçados, ligados, carregados em completo e complexo desenvolvimento. É pertinente saber que esses sentidos trabalham interligados o tempo todo. Exemplificando: ao sentir um cheiro bom de comida, o olfato desperta o paladar, que deseja comer este cheiro gostoso.

Pensando em ilustrar os sentidos humanos, recorreu-se aos quadros que fazem parte da série dos “Cinco Sentidos” pintado por Jan Brueghel e Peter Paul Rubens em 1618, que se encontra no Museu Nacional do Prado, localizado no Paseo del Prado na cidade de Madrid na Espanha como inspiração (Museo Del Prado, 2015). Para visualizar vide Anexos.

A partir dessas contribuições e inspirações, nas atividades do Estágio Supervisionado II foram praticados jogos teatrais para preparação do ator baseados na teoria de Viola Spolin (1986 e 2007) e os jogos para atores de Augusto Boal (2009). Nessas duas referências os jogos trabalham as diversas percepções dos órgãos do sentido como audição, visão, paladar, tato e olfato.

Os jogos teatrais conceituados por Viola Spolin fazem parte do dia a dia do fazer teatral dos atores pois são o marco gerador das cenas teatrais. Toda prática teatral antes de começar as atividades se utiliza desses jogos improvisacionais para criarem as cenas dos espetáculos.

Segundo Spolin (1986, p. 44) “jogos teatrais é uma metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral que possibilita ao ator/jogador desenvolver as práticas de atuação teatral”. Assim, a referida autora contribuiu ao sistematizar os jogos teatrais como uma vivência da prática teatral. Baseado nos três aspectos essenciais do teatro: quem,

onde e o quê, que são os três elementos básicos que compõem o teatro. Quem se refere ao ator/atriz, onde se diz do espaço/plateia e o quê é a ideia/ o motivo.

Os jogos teatrais devem trazer frescor e vigor para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Esses jogos [...] “são fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo” (Spolin, 1986, p. 29).

Para Dewey (2010), durante a vivência do jogo teatral, a relação entre o eu e o ambiente, estabelece uma experiência significativa. O autor entende que

[...] as experiências que a arte intensifica e amplia não existem exclusivamente dentro de nós nem consistem em relações separadas da matéria. Os momentos em que a criação está mais viva, assim como mais composta e concentrada, são os de interação mais plena com o ambiente, aqueles em que o material sensorial e as relações se fundem de maneira mais completa. A arte não ampliaria a experiência caso recolhesse o eu no eu, e a experiência resultante dessa reclusão tampouco seria expressiva (Dewey, 2010, p. 211).

Reconhecendo a importância das experiências vividas e a forma como elas fazem parte e constroem nossas vidas, bem como a da nossa sociedade deve-se abordar Boal (2005) e os jogos do Teatro do Oprimido. Ele conceitua: “[...] o teatro do oprimido como sendo um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas para democratizar o teatro, alcançar as classes menos favorecidas da sociedade” (Boal, 2005, p. 39).

Ainda, o autor supracitado contribui para a prática do fazer teatral ao desenvolver os jogos do teatro do Oprimido com todas as suas técnicas e afirma ainda que “os sentidos são enlace entre corpo e subjetividade, caminhos da inserção do indivíduo na sociedade — primeiras fontes de opressão e de libertação” (Boal, 2009, p. 50).

Ainda, segundo Corção (2007, p.15) “um fragmento de memória involuntária, despertada por estímulo sensorial externo, é capaz de recuperar lembranças deixadas às margens das rememorações”. Por isso, reforço a importância de compreender as memórias olfativas, visuais, auditivas e paladares desde a infância.

Experiências teatrais: um olhar sob o CEEP Formação e Eventos Isaías Alves

O ensino do teatro é fundamental em todos os contextos, principalmente por contribuir na possibilidade de vivenciar diretamente com o outro. Assim, o teatro busca pensar no outro, ser realizado com o outro e estar presente no outro. Nessa perspectiva, os jogos teatrais permitem que não haja uma separação entre o mundo subjetivo e objetivo do aprendiz (Koudela, 1984).

Partindo para as experiências no Estágio Supervisionado II, ressalta-se que eu e Fernando formamos uma dupla e atuamos em 40 horas totais, sendo 8 horas de observação, 12 horas de coparticipação e 20 horas de regência. Na primeira visita a Unidade Escolar, Fernando e eu percorremos todo o espaço. Fernando ficou admirado por causa do tamanho e para mim apenas reminiscência, pois fui aluna durante 9 anos deste estabelecimento e sai formada em Professora Primária em 1983.

A primeira observação da aula realizou-se em uma sala normal, era o início da turma, a professora regente, também atriz, conduziu muito bem a aula de apresentação, a turma com total de 26 alunos, com 23 presentes no momento do primeiro contato com a docente. A turma era bastante eclética com estudantes de idades variadas de 20 a 60 anos, vindos de realidades e grupos sociais diferentes. Existindo pessoas que eram avós e que tinham parado de estudar há muito tempo, assim como, jovens estudantes universitários buscando ampliar suas formações acadêmicas.

No segundo dia de observação a aula foi realizada no pequeno teatro chamado Adroaldo Ribeiro Costa. Fomos convidados para participar da aula como praticantes. A professora, demonstrou bastante experiências ao desenvolver suas aulas, essas aulas têm seu desenvolvimento em 5 atividades seguidas, são 4 aulas de 50 minutos cada, no dia de terça-feira.

As aulas começaram com uma sessão de alongamento e respiração com a inserção de algumas posições de YOGA (Figura 1). Depois foram realizadas duas ou três sessões de jogos teatrais baseados em Viola Spolin ou Augusto Boal. No terceiro momento realizou-se jogos de improvisação onde a turma criou cenas improvisadas com o corpo, gestos ou falas, em seguida apresentando para todo o grupo e ao final todos sentam em círculos em uma grande roda de conversa para relatar e avaliar como foi a experiência da aula do dia.

Foram feitas quatro aulas de observação e nesse tempo produzimos o Plano de Ensino baseado na sequência da prática feita pela professora regente, que foi aprovado pela tutora Karolaine e também pela professora Cristiane. Nas três últimas aulas de observação fizemos as coparticipações das aulas realizando os exercícios junto com os estudantes, sendo uma experiência muito rica.

A dupla elaborou um Plano de Ensino chamado Teatro Sensorial fazendo relação entre os cinco sentidos e a criação teatral explorando temas problematizadores do mundo contemporâneo. Assim, as construções de cenas feitas pelos subgrupos da turma tinham como ponto de partida as situações problemas do cotidiano. Exemplificando a situação era: “um grupo de moradores de rua estavam com fome e sentiam cheiro de comida, perto tinha uma casa onde as pessoas comiam. O que fazer? O grupo criou uma cena onde no final comiam um colega.” Fizeram uma cena antropofágica teatral.

Os Planos de aulas tinham duração de 4 horas/aula, perfazendo um total de vinte horas de regência e foram elaborados de forma que seguissem a mesma sequência das atividades feitas nas aulas ministradas pela professora regente, fato este que levava ao bom desempenho dos estudantes, pois estavam habituados com esta rotina das atividades, relacionando a ordem das tarefas:

- 1. Exercícios de alongamento, aquecimento, respiração;*
- 2. jogo teatral;*
- 3. jogo de criação de cenas;*
- 4. apresentações de criações cênicas com tema problematizadores;*
- 5. conversa, partilha e escuta.*

Foram construídos cinco planos, cada um tinha como foco um órgão do sentido, a saber: Visão, Tato, Audição, Olfato e Paladar (Apêndice). Em cada regência eram realizados jogos que evidenciassem o órgão do sentido escolhido do dia, exemplo: no dia do Olfato no laboratório foram dados frascos com fragrâncias com cheiros conhecidos e universais para identificarem o nome de cada odor, depois os estudantes deveriam trabalhar a memória afetiva, dizendo o que o cheiro lembrava do passado, depois criavam em grupos cenas em que o cheiro estivesse presente, por fim apresentavam uma pequena história iniciada com sentir cheiro relacionada com a situação problema proposta.

Nesse caso, foram colocadas duas situações problemas para encenação da pequena história, as duas tinham como partida o cheiro de comida, porém o primeiro grupo sentia o cheiro, tinha fome e acesso a comida, o segundo grupo sentia o cheiro, tinha fome, mas não tinha comida, a partir do cheiro foi abordado o problema da fome, das pessoas que passam fome em pleno século XXI em uma sociedade evoluída, desenvolvida com um problema tão primário.

Durante a execução da primeira regência foi trabalhado a visão, onde os estudantes fizeram jogos com a venda nos olhos, depois criavam cenas a partir do que viam um estudante criar e se colocavam em ação junto ao colega complementando a cena, por último encenaram pequenas histórias com os temas propostos (racismo, intolerância religiosa, preconceito de gênero e gordofobia).

A cena retrata uma das situações problemáticas citadas. Nosso intuito ao trazer essas problemáticas cotidianas era fazer o que Freire (1999) defendeu ao afirmar que o homem tem que ser crítico perante o meio em que está inserido, de forma a modificá-lo por meio da aprendizagem, da experiência. Assim, o ser humano se conecta e cria significados a partir de suas próprias experiências. No momento de compartilhar era muito interessante ouvir os relatos dos discentes em relação as atividades. Esta aula foi ministrada por Fernando, com minha cooperação.

O dia do Sentido Tato foi incrível, levamos os alunos para a área externa, onde podiam sentir o chão quente, pisando em pequenas pedras, ciscos, sentindo o sol e o vento bater na pele. O jogo era em dupla e eles deveriam guiar o companheiro com venda nos olhos apenas pelo tato, pelo corpo, sem deixar o colega sem visão no momento se machucar. Foi um jogo de entrega de confiança (Figura 2). No final alguns falaram da sensação de está caminhando, movimentado o corpo sem visão foi desafiadora, mas

gratificante, e despertou sentidos que eles não estavam habituados a perceber daquela maneira. Esta aula foi ministrada por mim e Fernando foi o coparticipante. Neste dia, a tutora presencial de estágio, Karol, esteve presente observando a aula.

O Olfato foi trabalhado na prática de sentir cheiros, levamos para sala 20 frascos pequenos com fragrâncias variadas, conhecidas de todos, arruda, chocolate, alfazema, mel etc. Os aromas experimentados pelos(as) estudantes foram os seguintes: 1. Tutti-frutti; 2. Canela; 3. Pêssego; 4. Cravo; 5. Limão; 6. Laranja; 7. Alfazema; 8. Gengibre; 9. Maçã; 10. Arruda; 11. Menta; 12. Manga; 13. Maracujá; 14. Rosas; 15. Pitanga; 16. Chocolate; 17. Erva-doce; 18. Mel; 19. Uva; 20. Amaciante (Figura 3).

Vê-los narrando que os aromas lembravam casa de avó, de quando eram crianças, em algum lugar etc... foi muito dez ouvir as falas de todos no final da aula. Na parte de encenação de pequenas histórias com situação problema chegaram a comer uma pessoa, totalmente antropofágico. Esta aula também foi regida por mim com coparticipação do colega.

Fernando é músico, logo ficou com a aula de audição, levamos para sala alguns instrumentos, nessa aula fui coparticipante realizamos um jogo de percepção sonora mantendo as mesmas duplas do jogo anterior. Neste novo jogo, cada dupla escolheria um instrumento musical dentre os que estavam disponíveis. Este instrumento seria executado por um(a) dos(as) integrantes da dupla enquanto o(a) outro(a), que permaneceria de olhos vendados, seria guiado(a) pela sala seguindo o som que o(a) outro executava. Ao final de alguns minutos, trocava-se a ação dentre os(as) integrantes das duplas.

Na quinta e última aula trabalhou-se com o paladar, foi uma aula difícil de realizar, por isso fomos os dois regentes, tivemos que levar alimentos para os estudantes provarem de olhos vendados, e a cada descoberta de sabor tinham que beber água com gás para neutralizar a língua e experimentar outro sabor; foi trabalhado o amargo-chocolate 80% cacau, doce – açúcar, salgado- sal, e azedo - suco de limão.

Foi aplicado um jogo em que cada estudante recebeu o nome de uma fruta ou verdura e tinham que fazer uma mímica representando este alimento, os outros colegas tinham que adivinhar o nome da comida observando.

Na lembrança da memória gustativa os relatos foram interessantes. Muitos relataram como gostaram das nossas aulas trabalhando com o sensorial, os sentidos que nos guiam no dia-a-dia e nem nos damos conta que os mesmos existem e são essenciais para nossa sobrevivência.

Considerações finais

Passados os primeiros tempos de turbulências e tempestades dentro de mim, percebi que de novo estava fazendo teatro, acordei para a realidade e observei meu sonho se realizando. Com isso, saliento a importância do planejamento para a realização do Estágio Supervisionado II, pois elaboramos o Plano de Ensino Teatro Sensorial e os cinco Planos de Aula, indo para a sala de aula seguros da realização efetiva do estágio.

Destaco como um fator crucial: a realização do estágio em dupla, onde um complementava e completava o outro criando uma parceria de partilha em todos os momentos, como por exemplos: enquanto uma fazia uma prática, o outro filmava e fotografava; um colocava água no copo, o outro passava o chocolate. Assim, esta experiência do estágio em dupla foi maravilhosa e deve ser estimulado à prática.

Trabalhar o fazer teatral a partir dos cinco sentidos foi um experimento ímpar para todos envolvidos no processo. Os sentidos que estimulam o funcionamento do corpo, que é o objeto do trabalho do ator, usamos todos os sentidos de forma ininterrupta a cada segundos e nem nos damos conta. Os sentidos são intrínsecos em nossas vidas no dia-a-dia e nem percebemos. Levamos esta percepção da presença dos sentidos para a turma.

A aprendizagem que tivemos com a professora da turma foi muito enriquecedora, a Professora Cristiane Pertenson foi bastante colaboradora e nos apoiou durante todo o período do Estágio II, orientando e corrigindo quando necessário à nossa prática pedagógica. Outro fato que me deixou muito satisfeita foi ver o crescimento da turma, a cada novo dia nas apresentações na parte das encenações de pequenas histórias, aqueles estudantes nos surpreendiam com suas falas, suas emoções brotando de forma natural e com tanta expressão. Na última aula, a do paladar parecia que estávamos assistindo um espetáculo com profissionais das Artes Cênicas e do Teatro, mas ainda eram estudantes do nível médio técnico.

Por fim, todas as turmas da professora Cristiane apresentaram peças para encerrar o semestre, assistir três peças, e considero como melhor de todas a da turma I, que foi nossa turma de Estágio, com o espetáculo “Precisamos falar sobre isso!”. Este foi o melhor espetáculo da mostra e podemos ver claramente cenas que foram motivadas a partir das nossas regências abordando os órgãos do sentido relacionados com situações problematizadoras.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 13ª Ed., 2009.

CORÇÃO, Mariana. **Os tempos da memória gustativa: Bar palácio, Patrimônio da sociedade curitibana (1930-2006)**. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 128, 2007.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCESCHINI, Sheila Regiane. Sinestesia, arte, cultura e tecnologia: impactos na sociedade. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v.04, n.1, p. 23 – 30, jan-mar, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. Il teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969. **Firenze**, La casa Usher, 2007.

INSTITUTO CENTRAL DE EDUCAÇÃO ISAIÁS ALVES. 2011. **Origem do ICEIA**. Disponível em: <https://institutocentraldeeducacaoisaalves.blogspot.com/p/origem-do-iceia-influencia-europeia.html>. Acesso em 18 out. 2024.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MILET, Maria Eugenia; DOURADO, Paulo. **Manual de criatividade**. 2ª Ed. – Salvador: Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, 1985.

MUSEO DEL PRADO. **The Sense of Sight - The Collection**. 2015. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-sense-of-sight/494fd4d5-16d2-4857-811b-e0b2a0eb7fc7> acessado em 19 de out 2023.

SCHIFFMAN, Harvey Richard. **Sensação e Percepção**; Tradução: Luís Antonio Tajardo Pontes, Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2005

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ZANANDREA, Ana Paula. **O sexto sentido do ator**: a importância da percepção sinestésica no teatro. Revista Cena em Movimento, PPGAC/UFRGS N.3, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cenamov/article/view/35729/26343> acesso em 03 abr. 2024. 29

FONTÁGUA – Água Mineral Natural. **Água com gás**: 6 mitos e verdades sobre a bebida. 2023. Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sca_esv=ae093cb415ffb20d&sxsrf=ADLYWIJ2E1dsCxuVdG5mLMYU8HBWfLEpHg:1731443394240&q=Porque+a+%C3%A1gua+com+g%C3%A1s+limpa+o+paladar%3F&sa=X&ved=2ahUKEwipj9mj0deJAX2q5UCHbZ4PHoQzmd6BAgbEAY&biw=1366&bih=635&dpr=1. Acesso em: 13 out. 2024.

Pósfacio

Encerrar um livro é sempre um gesto paradoxal. De um lado, há a sensação de fechamento, como quem fecha uma cortina ao término do espetáculo. De outro, pulsa a convicção de que o que aqui se reuniu não se encerra em si mesmo, mas se espalha em ecos, reverberações e diálogos que seguem para além destas páginas.

O livro Teatro e Educação: poéticas, criatividades e transformação social nasceu do desejo de reunir vozes diversas em torno de um campo que insiste em resistir: o da arte como prática formadora e como gesto político. Cada artigo aqui presente carrega o traço singular de seus autores, suas investigações, suas memórias e suas práticas. E, no entanto, todos se entrelaçam na afirmação de que o teatro, quando atravessa a educação, não é apenas técnica, nem mero recurso metodológico: é experiência de mundo.

Ao longo desta coletânea, vimos como as poéticas do teatro podem desestabilizar certezas, abrir espaços de criação coletiva, deslocar hierarquias e reinventar modos de ensinar e aprender. Percebemos também que o ato de educar, quando dialoga com a arte, se aproxima daquilo que há de mais humano: a escuta, o encontro, a coragem de se expor ao outro e de se deixar transformar.

Como organizador, testemunhei de perto o labor de cada autora e autor, a entrega e a generosidade em partilhar seus percursos. Agradeço por aceitarem o convite e por confiarem neste projeto que, embora coletivo, traz marcas de cada um. Agradeço também ao leitor ou à leitora que, ao chegar até aqui, permitiu-se atravessar pelas perguntas, inquietações e possibilidades que este livro oferece.

Este posfácio não deseja concluir, mas abrir. Que cada texto inspire novos debates, que cada experiência relatada encontre ressonância em outras salas de aula, em outros palcos, em outros territórios. Que possamos, enfim, reconhecer no teatro não apenas um campo de estudo, mas um modo de existir no mundo: inventivo, indisciplinado, aberto ao inesperado.

Se o prefácio foi convite, o posfácio é despedida provisória. Como no teatro, sabemos que o fim de uma apresentação é também a promessa de outras que virão. Que este livro possa, assim, se tornar parte de muitas outras histórias, projetos e transformações.

Porque o teatro – quando encontra a educação – nunca termina: ele continua vivo em cada corpo que ousa sonhar e criar.

Evoé!

Marcos Machado
Organizador da obra

Sobre o organizador da obra



Marcos de Souza Machado é professor, pesquisador, diretor teatral e ator no Ereóatá Teatro de Bonecos. Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFBA e licenciado em Pedagogia pela UFBA, possui especializações em Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Inclusiva e Tutoria em Educação a Distância. Atua como docente na Educação Infantil em Feira de Santana (BA) e como tutor no curso de Licenciatura em Teatro EaD da UFBA. Dramaturgo e encenador, tem experiência em criações coletivas e no teatro de formas animadas, com direção e atuação em espetáculos como *O Trabalho Mais Antigo (e Maluco) do Mundo* (2025), *Quem Mandou Abrir Aquela Porta?* (2025), *O Juramento de Rá* (2025), *Nunca Mais* (2025), *Nas Fronteiras da Loucura* (2024), *Pedaços* (2024), *O Homem que Enxergava a Morte* (2024), *O Tesouro dos Dragões* (2018), *O Tesouro dos Dragões* (2018) e *Era Uma Vez...o Menino, o Velho e o Burro* (2013). É parecerista ad hoc em revistas científicas na área de Educação e Pedagogia do Teatro e preside a Associação Cultural Tupã, onde desenvolve projetos voltados à formação artística e pedagógica.