



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROFESSOR MILTON SANTOS**

**BÁRBARA PESSOA SANTOS CARDOSO**

**TEXTO DRAMÁTICO E EDUCAÇÃO  
UMA ESFINGE DE DECIFRAÇÃO INFINITA**

**SALVADOR  
2018**

**BÁRBARA PESSOA SANTOS CARDOSO**

**TEXTO DRAMÁTICO E EDUCAÇÃO**  
**UMA ESFINGE DE DECIFRAÇÃO INFINITA**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. George Mascarenhas

**SALVADOR**  
**2018**

## SUMÁRIO

### PARTE I

ARTIGO: Texto dramático e Educação: Uma esfinge de decifração infinita .....	5
--	---

### PARTE II

RELATÓRIO/PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	22
APRESENTAÇÃO .....	22
CONTEÚDOS .....	26
OBJETIVOS .....	27
ETAPAS .....	27
AVALIAÇÃO E PAPEL DO PROFESSOR .....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
REFERÊNCIAS .....	57

# PARTE I

## TEXTO DRAMÁTICO E EDUCAÇÃO: UMA ESFINGE DE DECIFRAÇÃO INFINITA

### *DRAMA AND EDUCATION: A SPHINX OF LIMITLESS RIDDLE-SOLVING POSSIBILITIES*

Bárbara Pessoa Santos Cardoso - UFBA<sup>1</sup>

George Mascarenhas – UFBA<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo reflete sobre o percurso teórico-metodológico adotado em uma escola pública de Salvador durante aulas de teatro. O objetivo da pesquisa foi utilizar o texto dramático como objeto para exercício da reflexão e da criticidade com estudantes do ensino básico. O trabalho foi realizado em quatro etapas a partir de exercícios de leitura, análise e criação de textos dramáticos. A abordagem adotada considera as limitações relativas ao uso oral e escrito da língua portuguesa encontradas no ensino público brasileiro. A lógica dramática, do modo como foi aqui entendida, revelou a possibilidade de se pensar, a partir de conflitos ficcionais, sobre questões da vida cotidiana das crianças do contexto referido.

**Palavras-chave:** Texto dramático; Arte educação; Teatro; Escola.

#### ABSTRACT

This article seeks to reflect upon the theoretical and methodological process chosen for the drama teaching in a public school in Salvador. The objective of the research was to use the dramatic text as an object to exercise reflection and criticism with elementary students. The study was done in four stages from exercises of reading, analysis and creation of dramatic texts. The approach sought to consider the limitations related to the oral and written use of the Portuguese language found in Brazilian public education. The dramatic logic, as understood here, revealed the possibility of thinking, based on fictional conflicts, on issues of daily life of children in the context referred to.

**Keywords:** Drama; Art/Education; Theater; School.

#### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o percurso de construção da Proposta Pedagógica *Texto Dramático e Educação: uma esfinge de decifração infinita*, bem como os resultados obtidos a partir da experiência em sala de aula com exercícios voltados para a leitura, análise e criação de textos dramáticos. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes/UFBA.

<sup>2</sup> Professor orientador ProfArtes/Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

(ProfARTES/UDESC-UFBA) e se dirige a professores de teatro do ensino básico que estejam interessados em utilizar o texto dramático como objeto de/para estudo nas turmas em que atuam.

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Vale das Pedrinhas, em Salvador-BA, em dois momentos, 2016 e 2017. Em 2017, foram aprimoradas e aplicadas as alterações que se mostraram necessárias na experiência do ano anterior. As atividades foram desenvolvidas dentro das aulas de teatro com duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, compostas majoritariamente por crianças com idade entre nove e onze anos. Os encontros aconteceram uma vez por semana e tiveram a duração de cem minutos cada um.

A existência de poucas experiências de utilização do texto dramático como ferramenta para o ensino do teatro foi uma das motivações para esta pesquisa que procurou responder a seguinte questão: de que modo o uso sistematizado do texto dramático pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo do estudante do ensino básico sobre si e sobre o contexto no qual está inserido? Investigar os modos específicos do texto dramático de agir sobre seus leitores constitui o eixo principal deste trabalho alinhado com a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica a partir da experiência teatral, amparada pelo texto teatral.

A prática da sala de aula mostrou, porém, uma contradição: se por um lado o drama está presente na vida cotidiana dos estudantes (a partir de filmes, novelas, séries etc.), por outro, está bastante ausente do contexto escolar, como igualmente observa Sanches:

Se a quase totalidade do espaço destinado à ficção nas bibliografias do ensino básico e superior é ocupada por prosa e poesia, é curioso observar que são justamente as criações dramatúrgicas que mais ocupam o cotidiano dos alunos e professores: as novelas, os filmes, os seriados, os quadrinhos, os jogos digitais, vídeos do Youtube, VTs publicitários, até mesmo os programas jornalísticos, de comportamento ou de auditório, no rádio, na televisão e na internet, utilizam-se da escrita dramática. (SANCHES, 2017, p.1)

Para atingir o propósito do trabalho, de despertar a consciência crítica pelo texto dramático, fazia-se necessário, portanto, primeiro familiarizar os educandos com a estrutura própria do objeto em questão. Esta percepção gerou a necessidade de um planejamento mais preciso das ações que seriam realizadas visando a construção da proposta pedagógica em articulação com o que sugere Santana:

A ação de planejar um curso requer do educador uma atitude criadora, a seleção de conhecimentos e práticas que tornem possíveis descobertas e cons-

trução de saberes, desconsiderando o método enquanto modelo pronto. Essa é uma tarefa essencial ao ato de ensinar. (SANTANA, 2009, p.34)

Deste modo, os encontros com os estudantes foram organizados e planejados em torno de quatro etapas, cujo percurso engloba desde o conhecimento básico da estrutura do texto dramático e seus elementos até a criação dramatúrgica. São elas: I – Leitura de textos dramáticos; II – Análise de textos dramáticos; III – Estudo pelo texto dramático; IV – Criação de texto dramático.

No senso comum, a palavra *drama* costuma estar associada a um modo fortemente emocionado de lidar com situações. Dentro do universo do teatro, o termo *drama* pode estar relacionado a diferentes domínios, como, por exemplo, à encenação de um texto ou a um tipo específico de representação. Já o fazer teatral denominado *drama*, de origem anglo-saxônica, difundido no Brasil através dos trabalhos da pesquisadora Beatriz Cabral, refere-se a uma atividade de construção da narrativa teatral em grupos, onde o diretor, professor ou coordenador intervém na cena, propondo ações e dirigindo o foco do trabalho.

Essencialmente o Drama é um fazer teatral no qual os participantes emergem em uma situação ficcional, sugerida pelo condutor do processo, e agem como se fossem outras pessoas (ou outros seres ficcionais), construindo uma narrativa a partir dos estímulos postos para serem explorados (textos, imagens, desafios, mistérios, conflitos, entre outros). (PEREIRA, 2014, p.3)

Para este trabalho, *drama* é usado como sinônimo de texto dramático que, segundo Aristóteles (1984, p.1450b), “mesmo sem representações e sem atores, pode [...] manifestar seus efeitos”.

Foi pensando nesses efeitos, próprios à estrutura dramática, e em como eles estão de acordo com os objetivos da experiência artística no ensino básico, que este trabalho propõe o uso do texto dramático em sala de aula. É verdade que a literatura em si já nos apresenta uma situação, uma experiência viva constituída e intensificada na linguagem e que nisto consta o principal interesse do leitor. Todo texto possui uma proposta cênica, pondo-nos diante de uma verdade da experiência humana revelada pela palavra. Para a professora e dramaturga Cleise Mendes da Universidade Federal da Bahia:

Nessa sugestão cênica de todo texto está seu oferecimento, o seu dar-se à imaginação e à visualização do leitor: um ensejo (que corresponde a um desejo) de fruição. Porque o verdadeiro impulso que move a atividade de escrita/leitura não é o de falar sobre a realidade, mas ir até ela, tocá-la, senti-la e compreendê-la. Mas – e esse é o ‘intratável’, a paixão da literatura – só

vemos as coisas através das palavras, o que faz com que o desejo pelo real se transforme num amor ao próprio ato de dicção. (MENDES, 1995, p.31)

Entendido isto, poder-se-ia apressadamente afirmar que o trabalho na escola com qualquer tipo de texto (um romance, um poema) propiciaria resultados similares. Para Mendes (1995), “a força da mimese atinge seu grau máximo no drama, o que faz predominar o componente de identificação e empatia na comunicação que estabelece com leitor/espectador”. O texto dramático, no qual quem conta/vive a história é a personagem e não um narrador ou o eu lírico de um poeta, assumiria então uma função patética<sup>3</sup> não tanto por expressar a paixão de quem fala, mas por mover o *pathos* do leitor a partir de uma relação mais direta com a personagem.

Se é certo, como argumenta Platão no Fedro, que todo texto é parricida, criação rebelde ao domínio do autor, órfão passível de louvor ou desprezo, sem defesa e continuamente à deriva de sua origem, o texto dramático mais radicalmente que qualquer outro, vive dessa negação, desse estigma da escrita. O dramaturgo não entrega sua linguagem apenas à flutuação da leitura, ao azar dos olhos e ouvidos estranhos, como o poeta ou o romancista; sua ausência é anterior, original, ela funda a presença da obra dramática: ele empresta sua linguagem a outros seres. Aos olhos do leitor/espectador, ele é sobretudo um ilusionista, um mágico; não cria ‘falas’, mas seres que falam. (MENDES, 1995, p.60)

Sabe-se que a criação em arte dispensa qualquer manual ou cartilha e que diferentes processos podem resultar em diferentes obras das quais não se cabe exigir elementos rígidos, outrora tidos como fundamentais. Entretanto, levando em consideração o principal objetivo deste trabalho, qual seja, utilizar o texto dramático como instrumento para reflexão, fez-se necessário que a poética do texto escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, que partiu da empatia e da identificação do leitor referidas por Mendes, não caminhasse em direção ao *non-sense* ou à polifonia de verdades, como ocorre no Teatro do Absurdo<sup>4</sup>, por exemplo, mas que tivesse como prioridade se relacionar com o repertório imaginário do receptor e seus valores éticos.

A relação não catártica implica uma falência de comunhão entre o receptor e a obra dramática. O oposto de catarse não é a distância crítica, como pensou Brecht, mas a indiferença. As reações de violento desgosto ou rejeição que

<sup>3</sup> Referindo-se a Jakobson, Mendes (1995) define seis funções básicas da identificação verbal, dependendo do centramento naquele que fala, naquele que ouve, no contexto, na mensagem, no contato com os interlocutores, no código que utilizam.

<sup>4</sup> Expressão cunhada pelo crítico inglês Martin Esslin para se referir a peças surgidas no pós-Segunda Guerra Mundial que tratavam da atmosfera de desolação, solidão e incomunicabilidade do homem moderno.



a obra pode provocar, se por um lado impedem o processo catártico global – o re-conhecimento afetivo – indicam, no entanto, que foi deflagrada uma primeira fase de abalo e desequilíbrio necessários à intensa participação numa experiência. (MENDES, 1995, p.74)

Desse modo, optou-se pela escolha de textos que estivessem uma relação com o universo dos educandos e que possuísssem uma estrutura que pudesse ser analisada a partir da personagem, da ação dramática e do conflito (elementos escolhidos para a análise do texto dramático). Foram consideradas especialmente as formas do chamado “drama rigoroso” (PALLOTTINI, 1995), com características como linearidade da fábula (começo, meio e fim), ação dramática contínua, personagens claramente definidos, dentre outras. A seleção dos textos foi definida em torno dos objetivos do trabalho e em consonância com a sensibilidade do professor que precisa estar atento a “conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno”, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ainda de acordo com os PCN (1997), o estudante desde o ensino fundamental, deve aprender a se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meios para produzir, expressar e comunicar suas ideias.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, vol. 2, p. 15)

Desse modo, os PCN indicam a necessidade de uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao estudante aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, vol. 2, p.25).

Nessa perspectiva, o drama a partir das personagens dramáticas que, como aponta Mendes (1995), fundam-se exclusivamente na relação ativa e dialógica, na troca, e possuem como condição de existência ser o outro de uma personagem, pode funcionar de um modo particular na produção de sentido das experiências dos educandos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (BRASIL, vol. 6, p. 19)

Se o ensino de arte utiliza os sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões do indivíduo e do contexto no qual se encontra, o uso de um objeto como o texto dramático, que possui como traço essencial a autonomia da personagem e consequente força empática em grau máximo, pode propiciar uma experiência intensa envolvendo crítica, reflexão e criatividade.

Porque o homem está na realidade como o enamorado na paixão: vive seus fragmentos, não pode escrever seu próprio romance. A adesão voluntária ao pathos da personagem, a sintonia amorosa com suas palavras e ações, o compartilhar atento desse trajeto ridículo ou perigoso é o espaço do drama; seu jogo e segredo milenar, um presente de gregos que nos põe diante não de uma resposta, mas de uma máscara, uma Esfinge de decifração infinita, uma análise interminável. (MENDES, 1995, p.76)

Ademais, sabe-se que a lógica dramática que é mecanicamente reproduzida nos veículos de comunicação de massa, muito embora possa diferir consideravelmente em virtude de suas técnicas, também é fundamentalmente *drama*, obedecendo aos mesmos princípios da psicologia da percepção e da compreensão das quais se originam todas as técnicas da comunicação dramática. Sabendo do modo específico como o drama age naqueles com quem se encontra, Martin Esslin chama atenção para seu impacto:

Vivemos cercados pela comunicação dramática em todos os países industrializados de hoje em dia; deveríamos ser capazes de compreender e analisar seu impacto sobre nós mesmos – e sobre nossos filhos. A explosão das formas dramáticas de expressão confronta-nos a todos com riscos consideráveis de sermos escravizados por formas insidiosas de manipulação subliminar de nossos conscientes; mas também com imensas oportunidades criativas. (ESSLIN, 1978, p.15)

Sugere-se ao professor que desejar utilizar essa pesquisa como referência para estudar o texto dramático em sala de aula, considerar que a duração de cada etapa variará de acordo com o tempo necessário à cada turma para atingir as habilidades esperadas em cada momento. Descreverei o percurso percorrido por mim com os grupos supracitados a partir das necessidades específicas das turmas, relacionadas ao contexto no qual estas estavam inseridas.

## 1 LEITURAS DO TEXTO DRAMÁTICO

Muito se sabe sobre as dificuldades encontradas por estudantes da rede pública em leitura e interpretação de texto. A Prova ABC do Ministério da Educação, que por dois anos

avaliou a qualidade da alfabetização nos ensinos público e privado, revelou que, em 2012, apenas 44,5% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, fase final da alfabetização, apresentavam proficiência adequada em leitura e, 30,1%, em escrita.

Tendo isso em vista, o primeiro passo para o trabalho com o texto dramático com estudantes do ensino básico, nesta pesquisa, foi apresentar-lhes como era formado tal objeto: réplicas, *dramatis personae*, rubricas. Esse foi o momento em que os educandos esclareceram dúvidas sobre o que devia ser lido (réplicas), o que devia ser suprimido na leitura dramatizada (nome das personagens) etc.

Nessa primeira etapa, foram utilizados também exercícios de expressão corporal/vocal, a fim de que os estudantes pudessem a cada aula ler de modo mais vivaz. Tais exercícios, nas aulas de teatro na escola, segundo os Marcos de Aprendizagem para Teatro produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, contribuem para a compreensão e investigação do próprio corpo “como instrumento de expressão dos sentimentos, sensações e ideias” (SMED, 2016). A experiência com os educandos mostrou que tais exercícios foram fundamentais para que a leitura do drama se desse de modo cada vez mais fluido e com menos receio de se expor, à medida que o educando apreendia a linguagem dramática.

A frase dramática é em si mesma um gesto. Ao lê-la, imaginamos simultaneamente a atitude da personagem que a profere. É o que Brecht nos lembra ao citar o famoso exemplo da Bíblia: ao invés de ‘Arranca teu olho esquerdo que te serve de escândalo’, lemos ‘Se teu olho esquerdo te serve de escândalo, arranca-o!’ Em vez de um período iniciado pela ação, amarrado pela lógica sintática, a frase gestual proferiu uma condição, um aviso, um efeito de leve hesitação e, bruscamente, a ordem de agir. (MENDES, 1995, p.29)

Desse modo, as aulas da primeira fase seguiram a seguinte sequência:

- 1) Aquecimento corporal / vocal;
- 2) Distribuição e leitura em movimento do mesmo texto dramático em diferentes grupos;
- 3) Leituras em movimento do texto de cada grupo para o restante da turma;
- 4) Conversa e discussão sobre as leituras;
- 5) Novas leituras para o restante da turma.

## 2 DECIFRAÇÃO INFINITA

Ler um texto literário significa desbravar um universo cuidadosamente construído por um autor. A ordem das palavras, a pontuação escolhida, as informações que são dadas ou suprimidas e outras estratégias conduzem o leitor por uma realidade arquitetada pelo escritor que, num tempo próprio, vai sendo desenhada, desvelada. Este trabalho se apoia na ideia de que as escolhas do dramaturgo não são aleatórias, pois funcionam, dentro da composição total da obra, como peças de um quebra cabeça que nos é apresentado e que quer nos contar algo, desvendar um microcosmo.

Na segunda etapa, a análise de textos se deu a partir da personagem, do conflito e da ação dramática:

Ao longo dos tempos, desde que a arte de fazer peças de teatro – ou o capítulo que, na *Poética*, se refere ao drama – tem sido tema de estudos, procura-se com maior ou menor sucesso analisar os elementos de uma obra dramática buscando localizar, dentre esses elementos, os que compõem a essência mesma da obra, ou seja, aquilo que embasa a construção de uma peça de teatro bem sucedida. (PALLOTTINI, 1995, p.5)

A análise dos três elementos buscou auxiliar na compreensão da *fábula* apresentada, do enredo: o texto fala sobre amor, medos, família? Como o autor escolheu caracterizar as personagens, construir as situações para tratar disto?

Assim, as aulas da fase II, seguiram a seguinte sequência:

- 1) Divisão da turma em grupos e distribuição da mesma cena entre eles;
- 2) Leitura em grupos;
- 3) Leitura dos grupos para o restante da turma;
- 4) Questões feitas para os estudantes, registro e compartilhamento das respostas
- 5) Conversas sobre possíveis divergências nas respostas.

Para análise da personagem, foram levantadas as seguintes questões: Qual título da cena? O título se refere a alguma personagem? Quem? O que ela quer? O que ela faz para conseguir? Ela consegue? Como? Quais as características dessa personagem de acordo com o texto? Quais as características das demais personagens? O que elas querem? O que elas pensam da primeira personagem? Onde estão essas informações?

Para análise da ação dramática, foram apresentadas duas histórias aos estudantes: uma na qual constavam “ações comuns” e outra com “ações dramáticas”. Vasconcelos (2010) indica que a ação dramática são os acontecimentos na peça que decorrem de vontades humanas em conflito, ou seja, são os eventos que permitem a peça avançar até o seu desenlace. Na leitura da primeira história, os acontecimentos não estavam necessariamente ligados uns aos outros e, portanto, não poderiam ser considerados como ação dramática. Na segunda história, o encadeamento das ações, o entendimento de que uma ação leva à próxima, permitia elucidar o sentido do termo para os estudantes.

Para ilustrar a diferença entre ação comum e ação dramática, foi utilizado o exemplo da seguinte história: “Era uma vez um menino que adorava assistir TV de manhã. Um dia ele acordou e foi assistir TV. Fim.” O que acontece nessa história? Essa pode ser considerada uma boa história que outras pessoas teriam curiosidade de ouvir? Existem ações nessa história? Existem ações dramáticas?

Após identificação das ações dramáticas, teve início a exploração da noção de conflito que, na teoria do drama, especialmente para o drama rigoroso, está em profunda articulação com as ações dramáticas, já que delas nascem os conflitos.

Para identificação e análise do conflito, as aulas seguiram a seguinte sequência:

- 1) Leitura de textos dramáticos e identificação dos conflitos;
- 2) Apresentação de um texto no qual haja um conflito ao lado de outro no qual não há e comparação entre eles. Levantamento de questões: Há conflito na cena 1? E na cena 2? Onde surge o conflito? Como a personagem tenta contorná-lo? O conflito se resolve ao final?

Assim como na primeira etapa, buscou-se também nesse momento aproximar o estudante das especificidades do drama, sendo que agora o meio utilizado foi também a análise e não somente a leitura.

Já a terceira etapa se voltou para o estudo *pelo* texto dramático que, então, deixa de ser objeto e passa a ser instrumento. O objetivo passou a ser que os educandos pudessem, a partir do texto dramático, refletir sobre questões de sua própria vida e do meio no qual vivem, buscando também possíveis soluções.

A Base Nacional Comum Curricular, finalizada em 2017, que estabelece conhecimentos, competências e habilidades esperados dos estudantes ao fim da escolaridade básica, defende a necessidade desses educandos exercitarem a curiosidade intelectual a partir da investigação, da reflexão, da análise crítica, da imaginação e da criatividade, tornando-se hábeis em

investigar causas, elaborar hipóteses, formular e resolver problemas, além de criar soluções.

Para esta etapa, sugere-se que o professor escolha ou adapte um texto que tenha potencial para suscitar questões relevantes ao grupo. Em meu trabalho na Vale das Pedrinhas, preferi adaptar o texto escolhido ao contexto dos grupos: *O Patinho Feio*, adaptação de Maria Clara Machado para o teatro. O texto original foi dividido em cinco partes para ajuste de linguagem e facilitação do acesso, sendo inicialmente escrito na lousa para que todo o grupo com destaques em cores diferentes para réplicas, rubricas e nomes das personagens. Esta estratégia possibilitou um momento de participação e concentração de todos os educandos em torno do enredo e das questões que surgiam à medida em que as cinco cenas eram reveladas. Cada uma das cinco cenas foi estudada em aulas diferentes, apresentando um conflito que expusesse uma opressão, pois como aponta BOAL (2005, p. 19) “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real e não um fim em si mesmo”.

Para tal estudo, as aulas seguiram uma sequência semelhante, devendo ser adaptada de acordo com as especificidades contextuais de cada trabalho.

- 1) Escrita da cena no quadro, ainda destacando nome da personagem, réplica e rubrica em cores diferentes;
- 2) Escolha da palavra-resumo: os educandos são estimulados a definir a cena, a partir do conflito principal, em uma palavra-chave. Esta escolha se deu a partir da segunda aula, pois a palavra escolhida se refere à cena estudada em aula anterior e serve para lembrar o que foi visto, a fim de que se faça uma relação com a cena da aula atual. Por exemplo: se os estudantes escolhessem “pesadelo” como palavra-resumo da cena 1, esta seria escrita no quadro para posteriormente ser relacionada ao que acontece na cena 2 (da aula atual), de modo que na última aula haja uma sequência de palavras-resumo que se relacionem e produzam sentido aos acontecimentos do enredo.

Neste trabalho, por exemplo, a palavra que os estudantes escolheram para resumir a cena 1 foi *rejeição*. Para resumir a cena 2, *depressão*. A discussão, no que se refere às palavras-resumo, girou em torno da relação existente entre o *Patinho Feio* ter primeiro sido rejeitado, para depois ter ficado deprimido, com objetivo de tratar dos temas suscitados (rejeição, depressão) fazendo relações a partir das ações do texto que nos levaram a discutir sobre aspectos da vida.

- 3) Leitura da cena.

Em voz alta, alguns estudantes fazem a leitura para o restante da turma. As leituras foram feitas mais de uma vez por diferentes grupos de estudantes, pois nesse momento havia

um grande interesse e envolvimento da turma em participar.

#### 4) Questões basilares:

A partir da leitura, foram levantadas as seguintes questões: Onde a história se passa? Quem são as personagens? O que acontece? Qual o conflito? Sugere-se que as respostas estejam visivelmente disponíveis para todos (cartazes, quadros, lousa, etc) para serem consultadas sempre que necessário.

#### 5) Questão resolução.

Como este conflito poderia ter sido evitado ou resolvido? Os agentes da opressão são reconhecidos e responsabilizados? Podem ser encontradas outras soluções?

#### 6) Reescrita da cena.

Pensando como o conflito poderia ter sido resolvido ou evitado, novos diálogos e rubricas são escritos a fim de se desenhar uma situação desejada pelos participantes.

A questão resolução e a reescrita da cena permitem que os estudantes apresentem soluções alternativas para o conflito original, articulado com as questões de sua própria vida. Na experiência em questão, a rejeição da personagem “Patinho Feio” foi associada pelos alunos a questões como preconceito, intolerância. Estas duas atividades constituem-se como importantes momentos para identificação das relações entre aquilo que acontece entre os personagens no texto dramático e as circunstâncias vividas pelos próprios alunos, potencializando o uso do texto dramático em sua perspectiva educativa e de desenvolvimento da consciência crítica.

#### 7) Leitura da nova cena.

Feita de modo semelhante à primeira leitura.

#### 8) Questão final

Caso a história ocorresse do modo como foi reescrita, o que poderia ter acontecido? A situação seguinte seria evitada? Esta investigação deve servir para que o educando termine seu raciocínio compreendendo que a situação presente está diretamente ligada com a situação anterior, que as situações/opressões/conflitos tem consequências ou, numa perspectiva mais ampla, que somos seres históricos e sociais.

Com a leitura, a análise e a discussão outras perguntas e exercícios também podem surgir e compreende-se que estarão intimamente relacionadas com do texto que está sendo trabalhado. A elaboração destas questões, que chamei de Específicas, e destas outras atividades, conta com a criatividade e sensibilidade do professor na perspectiva de levar à sala de aula o exercício do pensamento crítico.

Tanto na etapa II como na etapa III, toda investigação acerca em torno da obra aconte-

ceu no texto mesmo, ou seja, ao analisar personagem, ação dramática e conflito, buscou-se respostas na obra estudada. Essa escolha se dá justamente para que o educando olhe para a cena analisada como portadora de informações e sinais não aleatórios.

### 3 CRIAÇÃO E OBSTÁCULOS

A última etapa do trabalho se voltou para a criação de textos dramáticos. O objetivo foi que os educandos utilizassem as habilidades adquiridas nas fases anteriores, sobretudo no que diz respeito à compreensão da estrutura dramática, para, na criação de textos, expressar suas próprias ideias, exercitando suas possibilidades imaginativas e criativas.

É comum que em momentos de improvisação/criação, os estudantes reajam com um “não sei”, como se houvesse uma resposta certa para tudo. A experiência da sala de aula mostra que, provavelmente em função do formato escolar no qual provas e questões de múltiplas escolhas são o método central para avaliação da aprendizagem, arriscar na invenção de algo que não foi dado, que partiu de si mesmo, da própria criatividade, é um comportamento quase constrangedor e que só poderá ser ultrapassado ao longo de algumas aulas nas quais tal atitude seja estimulada. Ryngaert (2009) aponta a *inibição* como um importante obstáculo à entrada e participação no jogo e no desenvolvimento da criatividade.

A primeira aula desta última fase foi dedicada à criação coletiva. O trabalho de criação da cena foi iniciado com as palavras *quem* e *onde*, para que o grupo definisse as personagens e o lugar onde se passaria a cena. Feito isto e com a turma disposta em semicírculo, foi pedido que cada estudante, um a um, sugerisse uma réplica ou uma rubrica para compor o enredo estruturado com início, meio e fim. As construções foram simples e serviram como base para que nas aulas seguintes os estudantes tivessem um ponto de partida: personagens e lugar.

Nas aulas que se seguiram, voltadas para a escrita individual, apenas pedi para que os estudantes criassem uma cena, sem predeterminar nenhum critério ou percurso. A ideia era que nas três aulas seguintes os estudantes pudessem produzir suas cenas individualmente. O receio de se arriscarem na criação fez com que esse processo de escrever se desse de modo mais lento do que o inicialmente previsto. Ainda assim, os textos construídos demonstraram que os educandos levaram em consideração em suas criações os elementos estudados nos momentos anteriores: em todas as cenas havia personagens e situações conflituosas que chegavam a um desenlace.

Apesar de bem estruturadas, considero que os estudantes não conseguiram, no tempo



disponível, exercitar a escrita ao ponto de colocarem suas ideias nos textos produzidos. Foi comum que os educandos se valessem de personagens e situações já vistos em aulas anteriores. Esta experiência permitiu compreender que, na aplicação desta proposta pedagógica, há necessidade de tempo mais dilatado para a fase de escrita e produção do texto dramático pelos estudantes. A dilatação do tempo pode permitir ao professor a criação de uma atmosfera e de outras estratégias que facilitem a superação do medo de criar.

#### **4 AVALIAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR**

Neste trabalho, a avaliação buscou observar o percurso das turmas a cada aula, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos operaram por caminhos interativos e dialógicos, a partir da oralidade, da leitura e, por vezes, da escrita, entendendo que “os professores de Arte, empenhados na democratização dos saberes artísticos, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender as diversas modalidades artísticas e a história cultural das mesmas.” (FERRAZ, 1999, p. 99)

No trabalho que realizei, a etapa I se voltou para a leitura de textos dramáticos com a finalidade de familiarizar os educandos com a estrutura própria do drama e com os caminhos próprios da leitura dramatizada (com omissão de rubricas e de nomes de personagens). A primeira aula concentrou-se na abordagem dos elementos constitutivos do texto, nas orientações para leitura em voz alta e na compreensão das funções das *didascálias*. O primeiro contato com o texto dramático provocou curiosidades, dúvidas e surpresas, em função do desconhecimento desta forma literária. As leituras tenderam a ser, de algum modo, menos fluidas e dinâmicas.

A avaliação então ocorreu aula a aula, à medida que as turmas demonstravam ter compreendido como abordar a obra em questão.

Na etapa II, quando voltamos a atenção para a personagem, a ação dramática e o conflito, a avaliação se deu na própria análise do texto. Os estudantes estão aptos a buscar e justificar suas respostas na obra mesma? Conseguem identificar o conflito, a ação dramática? O objetivo da etapa foi que os educandos conhecessem e pudessem identificar os três elementos em um texto dramático. A maior parte dos exercícios foram realizados oralmente: a pergunta era jogada para as turmas e os educandos iam respondendo. Em outro momento, a turma, dividida em grupos, respondeu questões por escrito. Ao final desta aula, anotei, no quadro, as

respostas de cada grupo, sem revelar a que grupo pertencia cada uma delas e, à medida que aparecia uma resposta discordante, discutíamos sobre ela: onde está essa informação no texto?

Nessas duas fases, o papel do professor foi de selecionar os textos, propor os exercícios e esclarecer as dúvidas sobre a estrutura do texto dramático e sobre seus elementos. Também, na etapa I, de estimular, a partir dos exercícios de expressão, a desenvoltura nas leituras, enfim de aproximar o texto dramático dos estudantes.

Na terceira etapa, a oralidade também prevaleceu. As perguntas lançadas sobre o texto eram respondidas pelos estudantes da cadeira e anotadas no quadro. As discussões feitas também desse modo. Esse momento, em relação aos demais, configurou-se como o exercício de diferentes possibilidades subjetivas com o texto, pois o enredo de *O Patinho Feio*, escolhido por mim para esse momento, suscitou em cada estudante reflexões e posicionamentos diversos, ainda que, no momento de anotar as respostas no quadro, a turma precisasse entrar em acordo. O objetivo, na etapa III, foi exercitar o olhar crítico e reflexivo, por isso, aqui a avaliação foi menos “precisa” e esteve mais voltada para a participação e para o interesse do estudante em discutir as questões levantadas. Isto está ligado diretamente ao meu papel, como educadora, de estimular os educandos, seja com as perguntas que fazia, com os exemplos que dava, com as histórias que contava.

Na última etapa, de criação de texto, a própria produção dos estudantes serviu de instrumento avaliativo. Como exposto, percebi que esta etapa mereceria ser executada em mais aulas, pois a dificuldade em escrita e, sobretudo, em criação exige mais tempo de prática. Apesar disso, as cenas produzidas demonstraram que os educandos apreenderam, em geral, a forma do texto dramático, bem como se valeram dos elementos estudados para construir cenas nas quais estivessem claras as ações das personagens e os conflitos surgidos a partir disto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com leitura, análise e criação de textos dramáticos, além da tentativa de levantar questões a partir do enredo de uma obra, reafirmou que as possibilidades de compreensão, afetação, a partir do estudo da estrutura dramática, são inúmeras. No exame de *O Patinho Feio*, por exemplo, os educandos, em suas falas, muitas vezes se colocavam no lugar da protagonista, mas em outros momentos não hesitavam em se reconhecer como Bruxa, Galo ou Velha, personagens que ocupam funções distintas na peça.

Dividir o trabalho nas quatro etapas descritas se mostrou de fundamental importância,

levando em consideração a carência de abordagem de textos dramáticos nos contextos da Educação Básica. Apesar disso, a duração de cada etapa, bem como a complexidade dos textos estudados e outras escolhas vão sempre depender do contexto no qual a experiência é desenvolvida.

Nesta proposta, levar o drama para o ensino público e básico teve como principal objetivo familiarizar este conhecimento com crianças e adolescentes que costumam passar por toda vida escolar sem ler uma peça de teatro, mas, mais que isso, utilizar das *estratégias do drama*, para suscitar na sala de aula pensamentos de cunho crítico e reflexivo.

Este trabalho revelou que tais estratégias de interação com o leitor podem propiciar um tipo de aprendizado sobre questões da vida (a partir dos elementos do próprio drama) e mesmo uma atmosfera de interesse e participação, em função da curiosidade que os estudantes têm em torno do objeto texto dramático, tão carentes no ambiente escolar.

A lógica dramática, do modo como foi apresentada neste trabalho – com uma sequência de ações que se relacionam; com conflitos que revelam tensões não somente ficcionais, mas da vida de todos nós; com personagens cuidadosamente construídas para nos falar sobre questões das relações humanas – permitiu que os educandos enxergassem a não aleatoriedade das ações ou dos fatos, a construção das situações, das personalidades. Se no início da análise de *O Patinho Feio*, as crianças com quem estudei riam e também debochavam da desenvoltura da protagonista (assim como as demais personagens da cena), à medida em que as discussões avançavam e os estudantes reconheciam nesta trajetória situações da vida cotidiana deles próprio, o olhar era o de se implicar: já fui um Patinho Feio? Já tratei alguém como um Patinho Feio? Quais sentimentos tive nessas situações? Quais sentimentos provoquei no outro com determinadas atitudes? E a decifração infinita consistiu justamente na possibilidade de olhar para o entorno e para si com diferentes perspectivas, novos olhares, outras questões.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril S.A., 1984.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: ago.2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. ed. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: ago.2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: artes / Secretaria de Educação Fundamental**. 6. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: ago.2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: ago.2016.

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

ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

FERNANDES, C.O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação básica, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. 2.ed. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Marcos Aurélio B. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de criação e aprendizagem do teatro**. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Cleise Furtado. **As estratégias do drama**. Salvador: EDUFBA, 1995.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática S.A., 1988.

PEREIRA, Diego M. Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil. **Revista Aspas**. São Paulo: USP, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85651/92136>>. Acesso em: 10/03/2018.

RABELO, C. A. Um estudo metodológico do ensino em dramaturgia: ensaiando para escrever. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX). **Anais...** Goiânia, 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac & Naifi, 2009.

SALVADOR. **Marcos de aprendizagem – Teatro / Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico CENAP**. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental-II/documentos/marcos-teatro.pdf>>. Arquivo capturado em 2016>. Acesso em: ago.2016

SANCHES, João A.L. Questões para uma abordagem de textos dramaturgicos em sala de aula. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/2965/2036>>. Acesso em: 1º abril 2018.

SANTANA, A. N. P. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Orgs). **Cartografias do ensino de Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

VASCONCELOS, Luis Paulo. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: LP&M, 2010.

## **PARTE II**

## **RELATÓRIO**

### **PROPOSTA PEDAGÓGICA**

#### **APRESENTAÇÃO**

O surgimento do texto dramático do modo como o conhecemos remete à antiguidade e os elementos que o compõem têm sido tema de estudos desde essa época. Muitas teorias foram desenvolvidas com o propósito de se chegar à essência mesma da obra dramática, ou seja, de se determinar quais partes seriam fundamentais à sua constituição. Além disso, muitos estudiosos do drama também buscaram, ao longo da história, investigar qual seria o modo específico do texto dramático de agir sobre seus leitores. É a este último tipo de análise que a proposta pedagógica aqui apresentada se alinha, trazendo o olhar para o contexto escolar, mais especificamente em torno da seguinte questão: de que modo o uso sistematizado do texto dramático pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo do estudante do ensino básico sobre si e sobre o contexto no qual está inserido?

A experiência que fundamentou esta proposta foi realizada na Escola Municipal Vale das Pedrinhas, em Salvador - BA, dentro da disciplina teatro, em 17 encontros, com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I. As aulas aconteceram uma vez por semana e tiveram duração de cem minutos cada uma.

O principal objetivo do trabalho, desde o início, foi utilizar o texto dramático como instrumento para reflexão por parte dos estudantes sobre si e sobre o mundo. A prática da sala de aula mostrou que, antes de se escolher um texto com tal finalidade, fazia-se necessário familiarizar os educandos com a estrutura própria do texto dramático e, por isso, a proposta está dividida em quatro etapas: I – Leitura de textos dramáticos; II – Análise de textos dramáticos; III – Estudo pelo texto dramático; IV – Criação de texto dramático.

A ação de planejar um curso requer do educador uma atitude criadora, a seleção de conhecimentos e práticas que tornem possíveis descobertas e construção de saberes, desconsiderando o método enquanto modelo pronto. Essa é uma tarefa essencial ao ato de ensinar. (SANTANA, 2009, p.34)

Dentro do universo do teatro, o termo drama pode estar relacionado a diferentes domínios, como, por exemplo, à encenação de um texto ou a um tipo específico de representação.

Já o fazer teatral denominado “drama”, de origem anglo saxônica, refere-se a uma atividade de construção da narrativa teatral em grupos, onde o diretor, professor ou coordenador inter-vém na cena, propondo ações e dirigindo o foco do trabalho (CABRAL, 2012). No senso comum, a palavra costuma estar associada a um modo fortemente emocionado de lidar com situações. Para este trabalho, drama é usado como sinônimo de texto dramático que, segundo Aristóteles (1984, p.1450b), “mesmo sem representações e sem atores, pode [...] manifestar seus efeitos”.

É pensando nesses efeitos, próprios à estrutura dramática, e em como eles estão de acordo com os objetivos da experiência artística no ensino básico, que aqui se propõe o uso do texto dramático em sala de aula. É verdade que a literatura em si já nos apresenta uma situação, uma experiência viva constituída e intensificada na linguagem e que nisto consta o principal interesse do leitor. Todo texto possui uma proposta cênica, pondo-nos diante de uma verdade da experiência humana revelada pela palavra. Para a professora e dramaturga Cleise Mendes da Universidade Federal da Bahia:

Nessa sugestão cênica de todo texto está seu oferecimento, o seu dar-se à imaginação e à visualização do leitor: um ensejo (que corresponde a um desejo) de fruição. Porque o verdadeiro impulso que move a atividade de escrita/leitura não é o de falar sobre a realidade, mas ir até ela, tocá-la, senti-la e compreendê-la. Mas – e esse é o “intratável”, a paixão da literatura – só vemos as coisas através das palavras, o que faz com que o desejo pelo real se transforme num amor ao próprio ato de dicção. (MENDES, 1995, p. 31)

Entendido isto, poder-se-ia apressadamente afirmar que o trabalho na escola com qualquer tipo de texto (um romance, um poema) propiciaria resultados similares. Para MENDES, “a força da *mímese* atinge seu grau máximo no drama, o que faz predominar o componente de identificação e empatia na comunicação que estabelece com leitor/espectador.”. O texto dramático, no qual quem conta a história é a personagem e não um narrador ou o eu lírico de um poeta, assumiria então uma função patética<sup>5</sup> não tanto por expressar a paixão de quem fala, mas por mover o *pathos* do leitor a partir de uma relação mais direta com a personagem.

Se é certo, como argumenta Platão no Fedro, que todo texto é parricida, criação rebelde ao domínio do autor, órfão passível de louvor ou desprezo, sem defesa e continuamente à deriva de sua origem, o texto dramático mais radi-

<sup>5</sup> Referindo-se a Jakobson, Mendes (1995) define seis funções básicas da identificação verbal, dependendo do centramento naquele que fala, naquele que ouve, no contexto, na mensagem, no contato com os interlocutores, no código que utilizam.

calmente que qualquer outro, vive dessa negação, desse estigma da escrita. O dramaturgo não entrega sua linguagem apenas à flutuação da leitura, ao azar dos olhos e ouvidos estranhos, como o poeta ou o romancista; sua ausência é anterior, original, ela funda a presença da obra dramática: ele empresta sua linguagem a outros seres. Aos olhos do leitor/espectador, ele é sobretudo um ilusionista, um mágico; não cria ‘falas’, mas seres que falam. (MENDES, 1995, p.60)

Sabe-se que a criação em arte dispensa qualquer manual ou cartilha e que diferentes processos podem resultar em diferentes obras das quais não se cabe exigir elementos rígidos, outrora tidos como fundamentais. Entretanto, levando em consideração o principal objetivo desta proposta de utilizar o texto dramático como instrumento para reflexão, faz-se necessário que a poética do texto escolhido para o desenvolvimento do trabalho, que parte da empatia e da identificação do leitor referidas por MENDES, não caminhe em direção ao *nonsense* ou à polifonia de verdades, como ocorre no Teatro do Absurdo<sup>6</sup>, por exemplo, mas que tenha como prioridade se relacionar com o repertório imaginário do receptor e seus valores éticos.

A relação não catártica implica uma falência de comunhão entre o receptor e a obra dramática. O oposto de catarse não é a distância crítica, como pensou Brecht, mas a indiferença. As reações de violento desagrado ou rejeição que a obra pode provocar, se por um lado impedem o processo catártico global – o re-conhecimento afetivo – indicam, no entanto, que foi deflagrada uma primeira fase de abalo e desequilíbrio necessários à intensa participação numa experiência. (MENDES, 1995, p.74)

Para o desenvolvimento da proposta aqui apresentada que, como dito, visa, a partir do modo específico como o drama atinge seu leitor, estimular a reflexão e a criticidade por parte do estudante do ensino básico, qualquer texto que esteja em relação com o universo dos educandos e que possua uma estrutura que possa ser analisada a partir da personagem, da ação dramática e do conflito (elementos escolhidos por mim para a análise do texto dramático na etapa II) poderá ser utilizado. Essa seleção conta com a sensibilidade do professor que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve escolher “conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno”.

Muitos documentos foram redigidos, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394/96), com o intuito de afirmar a necessidade de se ter no século XXI uma educação criativa, libertária, que desse autonomia aos educandos no processo de aprendizagem. O conhecimento escolar deve partir da contextualização para ganhar significado, dando priori-

---

<sup>6</sup> Expressão cunhada pelo crítico inglês Martin Esslin para se referir a peças surgidas no pós-Segunda Guerra Mundial que tratavam da atmosfera de desolação, solidão e incomunicabilidade do homem moderno.



dade à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico a fim de tirar o estudante de uma atitude passiva diante da produção de conhecimento. A ideia de produção de conhecimento vem em contraposição à de aquisição de conhecimento: a primeira coloca o estudante como sujeito e, a segunda, numa condição de recepção, de passividade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o estudante desde o ensino fundamental, deve aprender a se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meios para produzir, expressar e comunicar suas ideias.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, vol. 2, p.15)

Desse modo, os PCN indicam a necessidade de uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao estudante aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, vol. 2, p.25).

Nessa perspectiva, o drama a partir das personagens dramáticas que, como aponta MENDES (1995), fundam-se exclusivamente na relação ativa e dialógica, na troca e possuem como condição de existência ser o outro de uma personagem, pode funcionar de um modo particular na produção de sentido das experiências dos educandos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (BRASIL, vol. 6, p. 19)

Se o ensino de arte utiliza os sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões do indivíduo e do contexto no qual se encontra, o uso de um objeto como o texto dramático, que possui como traço essencial a autonomia da personagem e consequente força empática em grau máximo, pode propiciar uma experiência intensa envolvendo crítica, reflexão e criatividade.

Porque o homem está na realidade como o enamorado na paixão: vive seus fragmentos, não pode escrever seu próprio romance. A adesão voluntária ao pathos da personagem, a sintonia amorosa com suas palavras e ações, o

compartilhar atento desse trajeto ridículo ou perigoso é o espaço do drama; seu jogo e segredo milenar, um presente de gregos que nos põe diante não de uma resposta, mas de uma máscara, uma Esfinge de decifração infinita, uma análise interminável. (MENDES, 1995, p.76)

Ademais, sabe-se que a lógica dramática que é mecanicamente reproduzida nos veículos de comunicação de massa, muito embora possa diferir consideravelmente em virtude de suas técnicas, também é fundamentalmente drama, obedecendo aos mesmos princípios da psicologia da percepção e da compreensão das quais se originam todas as técnicas da comunicação dramática. Sabendo do modo específico como o drama age naqueles com quem se encontra, Martin Esslin chama atenção para seu impacto:

Vivemos cercados pela comunicação dramática em todos os países industrializados de hoje em dia; deveríamos ser capazes de compreender e analisar seu impacto sobre nós mesmos – e sobre nossos filhos. A explosão das formas dramáticas de expressão confronta-nos a todos com riscos consideráveis de sermos escravizados por formas insidiosas de manipulação subliminar de nossos conscientes; mas também com imensas oportunidades criativas. (ESSLIN, 1978, p.15)

A presente proposta pedagógica busca o exercício do olhar crítico e reflexivo do educando sobre si e sobre o contexto no qual está inserido a partir do estudo do texto dramático.

## CONTEÚDOS

- i. Leitura de textos dramáticos;
- ii. Expressão corporal;
- iii. Expressão vocal;
- iv. Leitura dramática;
- v. Análise de textos dramáticos a partir de três elementos: personagem, ação dramática e conflito;
- vi. Leitura e análise da obra *O Patinho Feio*, adaptação de Maria Clara Machado para o teatro;
- vii. Criação de texto dramático.

## OBJETIVOS

- 1) Utilizar o texto dramático como instrumento para reflexão sobre questões referentes à realidade dos educandos;
- 2) Conhecer as especificidades da estrutura dramática a partir da leitura;
- 3) Analisar o texto dramático a partir de três elementos: personagem, ação dramática e conflito;
- 4) Expressar ideias a partir da criação de texto dramático.

## ETAPAS

### I Leitura de textos dramáticos

Muito se sabe sobre as dificuldades encontradas por estudantes da rede pública em leitura e interpretação de texto. A Prova ABC do Ministério da Educação, que por dois anos avaliou a qualidade da alfabetização nos ensinos público e privado, revelou que, em 2012, apenas 44,5% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, fase final da alfabetização, apresentavam proficiência adequada em leitura e, 30,1%, em escrita. Se a dificuldade em ler, interpretar e escrever textos é crítica quando se trata daqueles que comumente são vistos na escola (textos narrativos), o problema se agrava quando se trata do texto dramático. É habitual que estudantes de escolas públicas passem por todo ensino básico sem conhecer este tipo de literatura. Pude verificar isso nos espaços formais onde trabalhei e também em outras instituições quando, em 2010, em função de meu trabalho de conclusão de curso, como estudante de Licenciatura em Teatro na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, realizei entrevistas com professores de português do ensino médio. Nessa pesquisa, os educadores entrevistados apontaram, como principal motivo para o estudo precário do texto dramático em sala de aula, a frágil formação que receberam no curso de Letras em relação ao gênero dramático<sup>7</sup>. A mesma fragilidade pude observar no currículo de Licenciatura em Teatro na época em que fui estudante. Muito em função de tal condição, professores de teatro e de português não se aventuraram em dedicar suas aulas ao estudo do texto dramático.

Tendo isso em vista, o primeiro passo para o trabalho com o texto dramático com estudantes do ensino básico é apresentar-lhes como é formado tal objeto: réplicas, nome das personagens, rubricas, levando em consideração que os textos escolhidos para a realização da presente proposta devem conter tais elementos. Esse é o momento em que os educandos esclai-

---

<sup>7</sup> Refere-se à teoria dos três gêneros, modo comumente escolhido pra se estudar literatura no ensino básico.

recem dúvidas sobre o que deve ser lido (réplicas), o que deve ser suprimido na leitura (nome das personagens) etc.

Saliento nesses encontros a importância da rubrica e a sua função de indicar o *modo* como determinada réplica deve ser lida: triste, com medo, afastando-se. Em função disso, utilizei nessas aulas exercícios de expressão corporal/vocal, a fim de que os estudantes pudessem a cada aula ler de modo mais vivaz. Tais exercícios, nas aulas de teatro na escola, segundo os Marcos de Aprendizagem para Teatro produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, contribuem para a compreensão e investigação do próprio corpo “como instrumento de expressão dos sentimentos, sensações e ideias”. A experiência com os educandos mostrou que tais exercícios são fundamentais para que a leitura do drama se dê de modo cada vez mais fluido e com menos receio de se expor, à medida que o educando apreende a linguagem dramática. Utilizar jogos de expressão corporal e de expressão vocal contribuiu para que os educandos lessem de modo menos “mecânico”, buscando colocar no corpo/voz a intenção da personagem lida, muitas vezes indicada pela rubrica, o que favoreceu à compreensão total da cena.

Desse modo, as aulas desta primeira etapa seguem a seguinte sequência:

- 1) Aquecimento corporal / vocal;
- 2) Distribuição e leitura do mesmo texto dramático em grupos;
- 3) Leituras do texto para o restante da turma;
- 4) Conversa e discussão sobre as leituras;
- 5) Novas leituras para o restante da turma.

A apreensão do objeto estudado se dá de modo processual. A conversa e a discussão, após a primeira leitura para toda a turma, consistem em esclarecer dúvidas sobre como ler o texto dramático: não é necessário ler o nome da personagem, a rubrica indicou um modo de se ler determinada réplica e isso não foi empregado na leitura, por exemplo. É indicado que, nesta etapa, os textos não possuam mais que uma lauda, pois nesse momento é comum que os estudantes estejam mais comprometidos em compreender as especificidades da leitura do texto dramático. Não se deve perder de vista o principal objetivo desta fase quando da escolha dos textos: os estudantes devem entrar em contato com a estrutura dramática para se familiarizarem com suas especificidades, tornando-se hábeis em ler este tipo de texto.

Mostrou-se significativo também que sempre houvesse a escolha de um educando, em cada grupo, para a leitura das rubricas. Desse modo, as indicações dadas por elas eram enfatizadas quando lidas em voz alta, estimulando a expressividade do educando.

Na escola onde trabalho, tive a oportunidade de distribuir os estudantes em espaços di-

ferentes para que pudessem fazer as leituras em grupos separadamente. Por exemplo: um grupo ficava na sala; outro na sala de leitura; um terceiro grupo no pátio; um quarto grupo em outro espaço da escola e assim por diante. Estar espalhados em espaços diferentes contribuiu para que as leituras em grupos pudessem ser feitas com movimentação, sem intervenção dos outros grupos (seja pelo barulho de muitas pessoas falando ao mesmo tempo, seja porque os estudantes ficam curiosos pela produção do outro), além de reservar para o momento de leitura para o restante da turma o elemento surpresa: as particularidades das leituras de cada grupo. A conversa e discussão sobre as leituras eram feitas com toda a turma e as novas leituras deviam ser realizadas agregando as mudanças sugeridas por mim e pelos colegas. Costumo dizer que as primeiras leituras são *do texto dramático*, aquela que vai descobrindo como este é formado. À medida que os estudantes vão se apropriando da forma dramática, as leituras passam a ser *dramáticas*, pois tornam-se cada vez mais expressivas.

A frase dramática é em si mesma um gesto. Ao lê-la, imaginamos simultaneamente a atitude da personagem que a profere. É o que Brecht nos lembra ao citar o famoso exemplo da Bíblia: ao invés de ‘Arranca teu olho esquerdo que te serve de escândalo’, lemos ‘Se teu olho esquerdo te serve de escândalo, arranca-o!’ Em vez de um período iniciado pela ação, amarrado pela lógica sintática, a frase gestual proferiu uma condição, um aviso, um efeito de leve hesitação e, bruscamente, a ordem de agir. (MENDES, 1995, p.29)

Dediquei quatro aulas a esta etapa.

---

Exemplos de textos utilizados nessa etapa:

### A Comunidade do Arco Íris – 1

#### Adaptação de Janaína Russeff para o teatro

*Um grande arco-íris ao fundo e um lago; um cartaz com letras coloridas com os dizeres “comunidade do Arco-Íris”. Enfeites de balões e bandeirinhas de papel como para uma festa. A Sereia está recostada em uma das pedras do lago. Música. Ascende a luz.*

**SEREIA** (*olhando no espelho*). Meu Deus, mas estou horrorosa, toda descabelada. (*penteia o cabelo*) Daqui a pouco a festa vai começar e eu ainda nem estou pronta.

**BRUXA** (*entrando com um enorme chapéu e um xale colorido*). Bem, estou pronta! Mas, cadê o Mágico?

**SEREIA**. Deve estar terminando de escrever o discurso!

**BRUXA**. Será, mas já está na hora da festa começar! (*grita*) Mágico!

**MÁGICO** (*entrando muito nervoso com a cartola na mão*). O que é? (*revirando os bolsos*) Onde é que está o meu discurso? (*procura*) Passei a noite toda escrevendo... Será que perdi? Ah, já sei! (*remexendo na cartola*)

Está aqui dentro. *(começa a tirar um lenço enorme que não para de sair)*

**BRUXA** *(ajudando o Mágico a puxar o lenço)*. Nossa, que coisa mais atrapalhada!

**SEREIA**. Achou o discurso?

**MÁGICO** *(puxando o lenço)*. Ainda não... *(começa a puxar outro lenço)* Deve estar aqui.

**BRUXA** *(impaciente)*. Você não quer falar de improviso?

**MÁGICO** *(puxando o lenço)*. Você acha? Mas um discurso tão bonito. *(puxa o lenço)* Uma pena.

**SEREIA**. Você é bom no improviso! Você pode começar assim: “senhoras e senhores, bom dia! Hoje está fazendo exatamente um ano que estamos morando aqui na Comunidade do Arco-Íris!”

**MÁGICO** *(tira o último lenço e coloca a cartola)*. E faz exatamente um ano que nós cansamos de morar no Reino dos Humanos e resolvemos mudar para cá. Eu, a Bruxa, a Sereia, o Roque, o Soldadinho e a Bailarina.

## O Circo de Seu Bolacha – 2

De Paulo Oliveira Lima

**S. BOLACHA** *(furioso)*. Ouçam aqui, seus dois palhaços bobocas, eu não estou gostando dessa brincadeira de jeito nenhum. Acho bom vocês pararem de vez com esses malditos ensaios e desaparecerem para que eu possa vender o meu circo!

**PING PONG**. Mas S. Bolacha, o senhor quer mesmo vender o circo?

**S. BOLACHA**. Claro, já decidi. Vou mesmo vender o circo!

**DOMINÓ**. Mas S. Bolacha, eu tenho certeza que nosso número vai dar certo.

**S. BOLACHA**. Que certo o que? Onde já se viu, um circo fazer espetáculos com apenas três pessoas?

**PING PONG** *(remendando, mas acreditando)*. Um circo fazer espetáculos com apenas três pessoas!

**S. BOLACHA**. Não! Nunca! Isto é coisa de louco. E vocês são loucos, essa ideia só podia ter saído destas cabeças ocas de vocês.

**DOMINÓ** *(animado)*. Nós vamos conseguir.

**PING PONG**. Pode acreditar na gente.

**S. BOLACHA**. Ah, é?

**PING PONG**. É!

**S. BOLACHA**. Vocês pensam que é fácil?

**DOMINÓ** *(afirmando)*. Ahn, ahn!

**S. BOLACHA**. Não é fácil não! O meu circo já faliu algumas vezes!

**PING PONG**. Nós sabemos disso, S. Bolacha.

### A Cigarra e a Formiga – 3

#### Adaptação de Janaína Russeff

*Formigueiro. Formiguinha 1 e 3 jogam vídeo game. Formiguinha 4 e 5 se arrumam. Formiga 2 entra com uma panela.*

**FORMIGA 2.** Pessoal, a sopa está servida!

**FORMIGA 3.** Oba!

*Toca a campainha.*

**FORMIGA 4.** Ué? Quem será?

**FORMIGA 5** (*abrindo a porta*). Oi! Que querem?

**CIGARRA A.** Viemos em busca de um agasalho. (*tosse*)

**CIGARRA B.** O mau tempo não passa e a gente.

**FORMIGA 4** (*interrompendo*). E o que fizeram durante o bom tempo, que não construíram a casa de vocês?

**CIGARRA B** (*assoando o nariz*). A gente cantava, bem sabe somos cantores e...

**FORMIGA 2** (*reconhecendo os músicos*). Ah! Eram vocês que cantavam nessa árvore enquanto nós trabalhávamos?

**CIGARRA E.** Isso mesmo, era a gente.. (*espirra*)

**CIGARRA D.** Estávamos ensaiando nosso show... (*tosse*)

**CIGARRA A.** E a chuva alagou nossa casa.

**FORMIGA 4.** Ah! Pois então entrem!

**FORMIGA 5.** Vocês cantam muito bem! A gente sempre gostou do som de vocês!

**FORMIGA 3:** A música nos distrai.

### A Revolução das Notas - 4

Alessandra Bourdot

**SOL.** Mas não é possível!

**MI** (*quase saindo de cena*). O que não é possível?

**SOL.** MI, aconteceu uma coisa muito grave, estamos com um problema seríssimo. Você tem que me ajudar!

**MI** (*claramente ocupado*). Ah, SOL, agora não vai dar. Eu estou cheio de trabalho.

**SOL** (*indignado*). Eu estou dizendo que temos um problema muito grave e você me diz que vai trabalhar?

**MI** (*pára e olha para SOL*). Mas é claro que vou trabalhar. Você acha que estou todo apressado pra quê? Pra ir à

praia tomar sol?

*Sol faz uma expressão de quem não achou graça.*

**MI** (*rindo da própria piada*). Desculpe, desculpe. Foi só pra descontrair. Bom, a conversa tá muito boa, mas eu tenho que ir e...

**SOL**. Tinha. Você tinha que ir. Agora você vai aqui e me ajudar.

**MI** (*começa a ficar levemente preocupado*). Mas o que é que está acontecendo, afinal de contas?

**SOL** (*direto, sem rodeios*). O DÓ fugiu.

**MI** (*devagar, após uma pausa*). Sei, fugiu.

**SOL**. É, fugiu. O DÓ saiu da escala musical. Entendeu agora?

## II Análise de texto dramático

Ler um texto literário significa desbravar um universo cuidadosamente construído por um autor. A ordem das palavras, a pontuação escolhida, as informações que são dadas ou suprimidas e outras estratégias conduzem o leitor pela realidade única que, num tempo próprio, vai sendo desenhada.

A leitura de um poema ou romance nos põe diante de uma verdade da experiência humana que a palavra revela porque se torna, ela própria, experiência sentida e sensível, e não mero veículo de conceitos. E se nos parece belo porque nos parece lógico, essa lógica não é, está claro, a da Lógica, mas a que nosso coração não desconhece. (MENDES, 1995, p.25)

Para a realização do trabalho aqui proposto, acredita-se que as escolhas do dramaturgo não são aleatórias, pois funcionam, dentro da composição total da obra, como peças de um quebra cabeça que nos é apresentado e que quer nos contar algo, desvendar um microcosmo. Os dados fornecidos pelo texto sobre personagem, conflito e ação dramática são seleções do autor para falar a seu leitor sobre este universo que seria outro se escrito de outra maneira. Mais do que falar: para alcançá-lo, explorá-lo. Estudar os elementos que compõem um texto dramático é um modo de decifrá-lo em sua singularidade. De qual verdade trata este texto?

Para este trabalho, toda investigação sobre os elementos do texto acontece no texto mesmo, ou seja, ao analisar personagem, ação dramática e conflito, busca-se respostas sobre estes na obra estudada. Essa escolha se dá justamente para que o educando olhe para a cena analisada como portadora de informações e sinais não aleatórios.

Para o diretor de teatro francês Jean-Pierre Ryngaert, a personagem na escrita funciona como “uma marca unificadora dos procedimentos de enunciação, como um vetor essencial da ação, como uma encruzilhada do sentido” (RYNGAERT, 1995). Assim, para compreendê-la,



daremos conta dos dados textuais escritos e do momento em que eles aparecem.

Os nomes, por exemplo, são um indício considerável, pois podem fazer alusão a diferentes indicações, como demarcar a personagem socialmente. A análise da identidade da personagem só ganhará sentido se levada em consideração o contexto total da peça. Outro aspecto é o que a personagem diz e como; esse olhar pode nos levar ao condicionamento cultural da personagem, seu nível econômico, seus hábitos e principalmente àquilo que a torna única em relação às demais.

O que se pretende é uma reflexão sobre o sistema da personagem, ou seja, sobre a sua relação com as demais numa determinada peça e não a sua análise individual. Colocá-la em relação de semelhanças e oposições a outras personagens também auxilia em sua compreensão, pois a individualidade de cada personagem constrói-se apenas no interior de um grupo, assim como a linguagem de cada personagem, tomada isoladamente, só tem interesse limitado se não verificamos a quem ela se dirige e por que se constrói desse modo.

Em que medida saber a idade exata de Arnolfo ('A escola de mulheres'), gentilmente fornecida por Molière, ajuda-nos a apreender a personagem, se não está em oposição às outras? Pois os historiadores bem sabem que os quarenta e dois anos de Arnolfo fazem dele um homem relativamente velho no século XVII, o que a peça não cessa de sugerir. Essa indicação de idade, rara em Molière, só é o sintoma do mal estar de Arnolfo (ou de sua obsessão), ela não é muito útil do ponto de vista biográfico. (RYNGAERT, 1995, p.134)

Já a ação dramática é definida por Hegel, segundo Renata Pallottini, como "a vontade humana que persegue seus objetivos, conscientes do resultado final." Esta qualidade pode ser encontrada também no diálogo e até mesmo na inatividade, contanto que modifique o outro ou o estado das coisas em si, funcionando assim como ação.

O que é dramático? Para muitos, a resposta deve parecer muito simples: várias pessoas que são apresentadas enquanto conversam [...]. Porém, as personagens podem exprimir sentimentos e pensamentos que não operam qualquer mudança em outras personagens, deixando, dessa maneira, a mente de todos exatamente como estava antes; nesse caso, embora a conversa possa ter sido muito interessante, ela não teve interesse dramático. (PALLOTTINI, 1988, p.17)

Essa explicação serve não somente para o diálogo, mas também para os atos que praticam as personagens. Todos eles só serão dramáticos se produzirem outros interesses ou esbarrem em obstáculos, ou seja, se promoverem a movimentação do texto. Uma ação qualquer pode ser considerada dramática, desde que determine o caminhar do texto. Uma ação que não

faz com que algo aconteça não será considerada dramática.

Sendo assim, o conflito é justo o que nasce da colisão entre vontades e impedimentos que podem ser outras vontades ou não, não podendo “ser estático, [...] deve crescer, intensificar-se, aumentar quantitativamente, para vir a resolver-se” (PALLOTTINI, 1988).

Posto em situação de ter de optar entre viver e morrer, Hamlet faz um rápido (e não frio) balanço das vantagens e desvantagens de ambas as hipóteses e, movido por inúmeras razões, opta por viver. E isso interessa ao público, e isso é ação dramática; não apenas porque nos emociona e nos faz simpatizar com o herói, mas porque é conflito. Conflito interior muito bem exposto, com sua intensificação, eclosão e resolução. (PALLOTTINI, 1988, p.29)

Esta etapa foi realizada em quatro aulas, sendo uma parada cada elemento e a última voltada para análise dos três elementos.

As aulas seguem a seguinte sequência:

- 1) Divisão da turma em grupos e distribuição da mesma cena entre eles;
- 2) Leitura em grupo;
- 3) Leitura de um dos grupos para o restante da turma (acaba havendo mais de uma leitura, então os grupos revezam);
- 4) Questões aos estudantes que respondem de seus lugares e anotação das respostas no quadro.
- 5) Conversas sobre possíveis divergências nas respostas.

---

Para análise da personagem:

Qual título da cena? O título se refere a alguma personagem? Quem? O que ela quer? O que ela faz para conseguir? Ela consegue? Como? Quais as características dessa personagem de acordo com o texto? Quais as características das demais personagens? O que elas querem? O que elas pensam da primeira personagem? Onde estão essas informações?

Para análise da ação dramática:

Escrita no quadro de duas histórias: uma na qual constem “ações comuns” e outra com “ações dramáticas”.

Exemplo:

Ações comuns:

*Um quarto onde dorme Luana. Despertador toca. Luana acorda, olha para o relógio na parede, são 7:00h. Luana se levanta, espreguiça-se e anda até o banheiro. Toma banho e vai até a cozinha. Lá, bebe um copo d'água. Luana retorna ao quarto, abre o armário e pega sua farda. Veste-se, calça o tênis e pega sua mochila. Já na sala, encontra seu caderno, abre-o, lê alguma coisa e fecha-o novamente.*

**BERNADETE** (*entrando na sala*). Você aí? Já vai pra escola, filha?

**LUANA**. Sim, mãe.

**BERNADETE**. E não vai tomar café?

**LUANA** (*feliz*). Hoje, terá café da manhã na escola!

**BERNADETE**. Que maravilha! Então, um bom dia!

*Luana sai.*

Ações dramáticas:

*Um quarto onde dorme Luana. Após um tempo, Luana desperta assustada, olha para o relógio na parede, são 9:00h.*

**LUANA** (*falando para si mesma e levantando*). Estou atrasada!

*Luana corre até o banheiro e, quando vai tomar banho, escorrega no chão levando uma pancada.*

**BERNADETE** (*acordando*). Que barulho é esse? (*ao ver Luana no chão, olhando o relógio*) Luana, já são 9 horas!

**LUANA**. Estou aqui desde 7 horas, mãe, sem conseguir levantar!

**BERNADETE** (*preocupada*). Então, nem vou tocar em você! Vou chamar uma ambulância!

**LUANA** (*ao ver Bernadete pegar o celular, com medo*). Não, mãe, injeção não! Já estou bem!

*Luana se levanta.*

**BERNADETE** (*desconfiada*). No chão desde 7 horas? Sei. Luana, precisamos conversar!

*Bernadete puxa Luana pelo braço. Saem.*

Leitura da primeira história. Os acontecimentos não estão necessariamente ligados uns aos outros. Luana poderia ter vestido sua farda primeiro para depois ir até a cozinha e isso não alteraria o enredo, por exemplo.

Leitura da segunda história. Mostrar aos estudantes que uma ação se dá em decorrência da outra. Por exemplo: o despertador não toca, por isso, Luana acorda assustada e atrasada, por isso, corre até o banheiro, por isso, cai no chão, por isso, acorda sua mãe com o barulho da pancada, por isso, sua mãe se levanta, por isso, a encontra atrasada, por isso, Luana mente dizendo estar mal, por isso, Bernadete se preocupa e diz que chamará uma ambulância, por isso, Luana fica com medo e se levanta, por isso, Bernadete desconfia etc. Isso quer dizer que: se o despertador tivesse tocado, Luana não se atrasaria; se Luana não estivesse atrasada, não acordaria assustada;

se não estivesse assustada, não levantaria correndo; se não corresse, não cairia no banheiro; se não caísse, não faria barulho; se não fizesse barulho, não acordaria sua mãe etc. Para compreender o que é uma ação dramática, faz-se necessário que o estudante entenda que quando uma ação é dramática ela provoca outra ação e disso depende o movimento do texto.

Um exercício, similar ao exercício anterior, que funciona nesse momento, é começar a aula contando a seguinte história: Era uma vez um menino que adorava assistir TV de manhã. Um dia ele acordou e foi assistir TV. Fim.” O que acontece nessa história? Essa pode ser considerada uma boa história que outras pessoas teriam curiosidade de ouvir? Existem ações nessa história? Existem ações dramáticas? Etc.

Para análise do conflito:

- Leitura de textos dramáticos e identificação dos conflitos;
- Escrita no quadro de um texto no qual haja um conflito ao lado de outro no qual não há e comparação entre eles.

Exemplo:

*Cena 1: casa*

*Sala de uma casa. Thadeu, Martha e Flávia estão sentados à mesa tomando café da manhã.*

**THADEU** (*para Flávia*). Minha filha, te desejo muita boa sorte.

**MARTA**. Eu também, tenho certeza que vai dar tudo certo. Tantos anos ensaiando essa apresentação!

**FLÁVIA**. Estou muito ansiosa, mas sei que me preparei!

*Ouve-se buzina de fora.*

**FLÁVIA** (*levantando*). Preciso ir! Quando terminar, ligo pra dizer como foi.

**MARTA**. Vá, minha filha.

**THADEU**. Vai dar tudo certo.

*Cortinas.*

*Cena 2: a prova*

*Flávia caminha rapidamente e chega a uma portaria.*

**FLÁVIA**. Bom dia, vim fazer a prova de dança.

**ZÉ**. A prova é só para maiores de 15 anos.

**FLÁVIA** (*feliz*). Eu sei! Fiz 15 anos mês passado!

**ZÉ**. Identidade, por favor.

**FLÁVIA** (*procurando na mochila*). Eu esqueci.

**ZÉ.** Então não poderá entrar.

**FLÁVIA.** Vou em casa buscar!

**ZÉ.** O portão fechará em 2 minutos.

**FLÁVIA** (*chorosa*). Mas eu juro que tenho 15 anos...

**ZÉ.** Só com identidade.

*Flávia começa a chorar e sai andando desapontada. Zé fecha o portão. Fim.*

Há conflito na cena 1? E na cena 2? Onde surge o conflito? Como Flávia tenta contorná-lo? O conflito se resolve ao final? Etc.

O objetivo desta etapa foi que os estudantes pudessem, ao ler um texto dramático, identificar os três elementos estudados. Como essa identificação se dá a partir da leitura de texto, já que lá estão as informações desejadas, a etapa I é essencial para a realização da etapa II. No entanto, nesses dois momentos, a complexidade dos textos (o tema que trazem, questões que tratam) não se mostrou relevante, pois o objetivo foi familiarizar, aproximar os estudantes da estrutura dramática e de seus elementos.

### III Estudo pelo texto dramático

Iniciar o trabalho com leitura de textos dramáticos e partir para a análise dos três elementos escolhidos auxiliou, como dito, os educandos na apropriação do objeto de estudo e compreensão de sua forma específica, bem como possibilitou uma leitura mais fluida e desembaraçada. Alcançando tais habilidades, o trabalho caminha na direção de relacionar questões apresentadas pela obra escolhida com questões que façam parte da realidade dos estudantes.

Sabe-se que crianças e adolescentes da escola pública, em sua grande maioria, estão submetidos a situações de opressão cotidianamente. Seja por serem pobres, por serem negros, por serem meninas pobres e negras. O objetivo desta etapa é que os educandos possam, a partir do texto dramático, refletir sobre questões de sua própria vida e do meio no qual vivem, buscando também possíveis soluções, pois como aponta o dramaturgo e professor de teatro Carlos Afonso Rabelo (2015), “não se dá aula de teatro somente em busca de atores, mas de seres humanos em profundo contato com sua humanidade. Queremos o mesmo para o ensino

da dramaturgia.”

O momento que antecede a primeira aula desta terceira etapa é aquele em que o professor escolherá um texto que tenha potencial para suscitar questões relevantes ao grupo. Feita a escolha, o texto deverá ser adaptado e dividido em algumas partes. Cada uma delas será estudada em aulas diferentes e irá apresentar um conflito que exponha uma opressão.

A Base Nacional Comum Curricular, finalizada em 2017, estabelece conhecimentos, competências e habilidades esperados dos estudantes ao fim da escolaridade básica e defende a necessidade desses educandos exercitarem a curiosidade intelectual a partir da investigação, da reflexão, da análise crítica, da imaginação e da criatividade, tornando-se hábeis em investigar causas, elaborar hipóteses, formular e resolver problemas, além de criar soluções. Há um momento, em que os estudantes são convidados a reescrever a cena que está sendo estudada e este exercício tem objetivo semelhante, ainda que a partir de diferentes meios (pois aqui o meio é a linguagem e não a atuação), ao que pretendeu Augusto Boal, dramaturgo e diretor de teatro brasileiro, ao desenvolver o que chamou de Teatro Fórum. Assim como nesta técnica do Teatro do Oprimido, “a peça – ou o modelo – deve apresentar um erro, uma falha, para que os espect.-atores possam ser estimulados a encontrar soluções e inventar novos modos de confrontar a opressão” (BOAL, 2011). Para este trabalho, a obra deve também apresentar um conflito que será resolvido (ou evitado, se possível) pelos educandos à medida que reescrevem a cena.

Para tal estudo, as aulas seguem uma sequência semelhante:

- 1) Escrita da cena no quadro.
- 2) Escolha da palavra-resumo.

Esta escolha acontece a partir da segunda aula, pois a palavra escolhida se refere à cena estudada em aula anterior e serve para relembrar o que foi visto, a fim de que se faça uma relação com a cena da aula atual. Por exemplo: se os estudantes escolhem “pesadelo” como palavra-resumo da cena 1, esta deve ser escrita no quadro para posteriormente ser relacionada ao que acontece na cena 2 (da aula atual), de modo que na última aula haja uma sequência de palavras-resumo que se relacionem.

- 3) Leitura da cena.

Sentados em suas cadeiras, alguns estudantes fazem a leitura pro restante da turma. Essa leitura pode ser feita mais de uma vez, já que se tratam de cenas curtas e há, comumente, um grande interesse dos estudantes em participar desse momento.

#### 4) Questões basilares.

Onde a história se passa? Quem são as personagens? O que acontece? Qual o conflito? As respostas devem ser anotadas no quadro para serem consultadas sempre que necessário.

#### 5) Questão resolução.

Como este conflito poderia ter sido evitado, se não, resolvido? Os agentes da opressão são reconhecidos e responsabilizados.

#### 6) Reescrita da cena.

Pensando como o conflito poderia ter sido resolvido ou evitado, novos diálogos e rubricas são escritos a fim de se desenhar uma situação ideal.

#### 7) Leitura da nova cena.

Feita de modo semelhante à primeira leitura.

#### 8) Questão final

Caso a história ocorresse do modo como foi reescrita, o que poderia ter acontecido? A situação seguinte seria evitada? Esta investigação deve servir para que o educando termine seu raciocínio compreendendo que a situação presente está diretamente ligada com a situação anterior, que as situações/opressões/conflitos tem consequências ou, numa perspectiva mais ampla, que somos seres históricos e sociais.

Com a leitura, a análise e a discussão outras perguntas e exercícios também surgirão e vão depender do texto que está sendo trabalhado. A elaboração destas questões, que chamei de Específicas, e destas outras atividades, conta com a criatividade e sensibilidade do professor que busca sempre cumprir o objetivo de levar à sala de aula o exercício do pensamento crítico.

Em minha pesquisa, utilizei o texto *O Patinho Feio*, adaptação da escritora brasileira Maria Clara Machado para o teatro. Originalmente, esta obra é um conto, do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado em 1843. Apesar de ser indicado para crianças de 6 anos, a escolha de *O Patinho Feio* se deu devido a uma experiência que tive em 2011, como professora de teatro, com uma turma do 7º ano de uma escola privada em Salvador. Com esse grupo, o objetivo final era a montagem do texto, entretanto muitas questões de cunho crítico e reflexivo surgiram em função das situações pelas quais passava a personagem principal do enredo. Naquele momento, percebi que *O Patinho Feio*, ainda que uma estória simples, poderia favorecer a produção de pensamento tão almejada para as salas de aula.

Os temas discutidos, suscitados no debate com os alunos a partir da sequência de questões, exposta anteriormente, foram principalmente o papel da família, a exclusão pela diferença e as consequências disso. É importante salientar que o texto serve como instrumento para que a própria turma levante e elabore questões. Sendo assim, cada grupo irá cogitar problemáticas diferentes a partir de uma perspectiva própria.

As aulas desta etapa se dão em formato de diálogo. A leitura das cenas são feitas pelos estudantes de suas cadeiras, bem como cada resposta dada às perguntas direcionadas. Por exemplo: se a questão é sobre qual palavra deve resumir a cena da aula anterior, os educandos dão suas respostas, até que se chegue a uma palavra que será a escolha da turma. Sobre a primeira cena, o 5º ano B, por exemplo, disse palavras como “tristeza, mal estar, ofensa”. Meu papel foi o de estimular o maior número de respostas possíveis e, dentre as dadas, explicar o significado de alguma para alguém que não a conhecesse (muitas vezes utilizando o dicionário), a fim de auxiliar na escolha que melhor representasse a cena: “Nesta perspectiva de valorização da análise dramatúrgica como prática pedagógica com iniciantes é fundamental que o professor possa atuar como provocador do debate de ideias contraditórias sobre o mesmo tema, texto, ou procedimento.”, aponta Martins (2006).

Nesta aula sobre a primeira cena, uma estudante disse em algum momento “rejeição”. Questionei se todos sabiam o significado de “rejeitar”. Após esclarecimento, a turma acordou que este seria o melhor vocábulo para resumir a cena anterior. Caso alguém discordasse e sugerisse outra palavra, os próprios estudantes tinham oportunidade de argumentar e defender seus pontos de vista. A palavra então é anotada no quadro. Essa dinâmica serviu para todos os momentos de discussão, argumentação e escolha de respostas para representar a turma. A seguir, exemplificarei a sequência de aulas ocorridas na turma supracitada. Esta etapa foi realizada em cinco aulas.

---

#### EXEMPLO A PARTIR DE *O PATINHO FEIO*

##### Aula 1

Escrita da cena 1 no quadro:

#### **PATINHO FEIO – 1**

*No meio do quintal, um enorme ovo branco. A Mãe Pata e os 5 irmãos patinhos cantam e dançam.*

**MÃE PATA** (*para o ovo branco*). Escuta essa música, filhinho, e vem logo! Vem que o mundo te espera pra ser feliz!

*Ouve-se crac-crac-crac e o ovo se parte. Dele, sai um pato todo preto.*

**MÃE PATA** (*assustada*). Que feio!



**PATINHO FEIO.** Oi, mãe, tudo legal?

**MÃE PATA.** Oi, filho. *(para a plateia)* Que feio, é diferente de todos...

**PATINHO FEIO** *(para os outros patinhos)*. Vamos brincar?

**PATINHO 1.** Você não! Você é feio...

**PATINHO 2.** Olha só as penas dele... Que feio!

**PATINHO 3.** Você nem tem a plumagem como a nossa...

**PATINHO 4.** Nem parece um pato...

**PATINHO 5.** Faz “quá-quá”...

**PATINHO FEIO.** Qui qui!

*Todos riem.*

Leitura da cena 1.

Respostas dos estudantes às questões basilares:

a) Onde a história se passa? A história se passa em um quintal; b) Quem são as personagens? As personagens são Patinho Feio, Mãe Pata, Patinho 1, Patinho 2, Patinho 3, Patinho 4 e Patinho 5; c) O que acontece? O Patinho Feio nasce e a família não gosta dele do jeito que ele é. d) Qual o conflito? A família queria que ele fosse diferente do que era.

Respostas dos estudantes às questões específicas:

a) Como o Patinho Feio deve ter se sentido nesta situação? O Patinho Feio deve ter se sentido triste, mal, ofendido e humilhado; b) Por que? Porque não recebeu amor da família; c) O que o Patinho Feio esperava então? Ser recebido com amor; d) Por que ele esperava isso? Porque é o que se espera de uma família.

Resposta à questão resolução:

Como este conflito poderia ter sido evitado, se não, resolvido? A situação poderia ter sido evitada caso a família aceitasse o Patinho Feio como ele era e o recebesse com amor.

Reescrita da cena 1 a partir de sugestões dos estudantes:

### **PATINHO FEIO – 1a**

*No meio do quintal, um enorme ovo branco. A Mãe Pata e os 5 irmãos patinhos cantam e dançam.*

**MÃE PATA** *(para o ovo branco)*. Escuta essa música, filhinho, e vem logo! Vem que o mundo te espera pra ser feliz!

*Ouve-se crac-crac-crac e o ovo se parte. Dele, sai um pato todo preto.*

**MÃE PATA** *(alegre)*. Que fofo!

**PATINHO FEIO.** Oi, mãe, tudo legal?

**MÃE PATA.** Oi, filho. *(para a plateia)*. Estranho, é diferente dos outros! É um patinho especial.

**PATINHO FEIO** *(para os outros patinhos)*. Vamos brincar?

**PATINHO 1.** Sim, vamos!

**PATINHO 2.** Olha só que penas lindas!

**PATINHO 3.** Você não tem a plumagem como a nossa, mas continua sendo nosso irmão.

**PATINHO 4.** Não parece um pato, mas você é da nossa família.

**PATINHO 5.** Faz “quá-quá”...

**PATINHO FEIO.** Qui qui!

*Todos demonstram orgulho.*

Leitura da cena 1a.

Respostas dos estudantes à questão final:

Caso a estória ocorresse do modo como foi reescrita, o que poderia ter acontecido? O Patinho Feio poderia ter se sentido amado.

Aula 2

Escrita da cena 2 no quadro:

### **O PATINHO FEIO – 2**

*Quintal de um galinheiro.*

**PATINHO FEIO.** Eu vou embora. Estou estragando a ninhada não estou? Mas a culpa é minha? Pedi pra nascer? Quem pôs o meu ovo? Quem foi que mandou eu nascer? Vou-me embora.

**MÃE PATA.** Já vai, filhinho?

**PATINHO FEIO.** Vou sim. Ninguém quer brincar comigo. Vou arranjar um amigo em outro lugar! (*ninguém fala nada*) Estão me ouvindo?

Palavra escolhida pelos educandos para resumir a cena 1: rejeição.

Leitura da cena 2.

Respostas dos estudantes às questões basilares:

a) Onde a estória se passa? A estória se passa no quintal de um galinheiro; b) Quem são as personagens? As personagens são Patinho Feio e Mãe Pata; c) O que acontece? O Patinho Feio diz que vai embora e ninguém diz nada; d) Qual o conflito? O Patinho Feio quer ser escutado, mas ninguém lhe dá atenção.

Respostas dos estudantes às questões específicas:

a) O que a reação da Mãe Pata, quando o Patinho diz que vai embora, demonstra? A reação da Mãe Pata demonstra ironia, pois não parece que ela realmente se importa; b) Quando o Patinho Feio explica que vai embora, ninguém diz nada, por que? Ninguém diz nada, pois não se importam com ele; c) O que a fala do Patinho Feio “vocês estão me ouvindo?” demonstra? O Patinho Feio pergunta se estão realmente ouvindo, pois queria atenção de sua família; d) Como o Patinho Feio deve ter se sentido? O Patinho Feio deve ter se sentido desimportante; e) Qual a relação entre o Patinho Feio querer ir embora e o que aconteceu na cena 1? O Patinho

Feio quis ir embora (cena 2) porque foi rejeitado pela família (cena 1).

Escolhi incluir nessa aula a leitura de mais uma cena, pois esta evidenciava, a partir de um sonho do Patinho Feio, a situação de opressão que estava sendo analisada.

Leitura de alguns educandos da 5ª cena de O Patinho Feio (Maria Clara Machado) para toda turma. Distribuir textos:

### PATINHO FEIO – O SONHO

**PATINHO FEIO** (*para o público*). Porque nasci assim eu não sei. Meus irmãos são bonitos, agradáveis e gentis. Eu sou desajeitado, tão feio, tão calado, sem jeito e sem graça. Não sei por quê. Então deixei minha casa. A Rainha Pata Avó não gostou de mim. Meus irmãos ficam até envergonhados de serem meus irmãos. Assim não dá pé... O melhor mesmo é sair por este enorme mundo afora pra procurar alguém que queira ser minha mãe. Mas quem vai querer gostar de um pato tão feio? Quem vai querer? Assim não dá pé. Não dá não. Estou muito cansado. Acho que vou dormir e sonhar um pouco.

*A luz muda e começa uma música de harpa. Chega a Comadre Pata tocando uma harpa, meio transformada em bruxa.*

**PATINHO FEIO** (*surpreso*). A Comadre Pata!

**COMADRE PATA**. Qui qui...

*A Rainha é iluminada.*

**PATINHO FEIO**. A Rainha!

**RAINHA**. Vem cá, lindo patinho!

**PATINHO FEIO**. Eu?!

**RAINHA**. Você mesmo!

**PATINHO FEIO** (*aproximando-se dela*). A senhora está me chamando para dizer que eu estraguei a ninhada?

**RAINHA**. Quem disse isso?

**PATINHO FEIO**. A senhora disse.

**RAINHA**. Não disse nada não. Você não estragou nada porque você é o pato mais bonito desse galinheiro.

**PATINHO FEIO**. Eu? Verdade mesmo?

**RAINHA**. Verdade verdadeira. Faz qui-qui...

**PATINHO FEIO**. Qui qui!

**RAINHA**. Você faz qui-qui tão bem... Você agora será meu patinho preferido!

**PATINHO FEIO**. A senhora quer ser minha mãe?

**RAINHA**. Sua mãe deixa?

**MÃE PATA** (*entrando*). Deixo não, D. Rainha. Ele é o meu filho mais bonito!

**RAINHA**. Está bem! Então, ele agora fica sendo o patinho mais bonito de todos. (*para o Patinho Feio*) Dança pra eu ver...

**PATINHO FEIO**. Mas cadê meus irmãos para dançarem comigo?

*Aparecem os 5 patinhos fazendo qui-qui e dançando desajeitados como o Patinho Feio. Dançam juntos.*

**RAINHA**. Dança muito bem esse Patinho! De hoje em diante, ele vai ser o rei do galinheiro!

**TODOS**. Rei do galinheiro! Rei do galinheiro!

*Neste momento, a Comadre Pata para de tocar harpa e começa a rir.*

**COMADRE PATA**. Qua qua qua! Rei da feiúra! Rei da feiúra!

**PATINHO FEIO** (*acordando assustado*). Tive um sonho.

Respostas às questões específicas aos estudantes:

a) O que acontece nessa cena? O Patinho Feio tem um sonho; b) O que esse sonho revela? Revela que o Patinho Feio sonhava em ser aceito do jeito que era (fazendo qui-qui, tendo as penas negras, dançando do jeito dele); c) Por que o Patinho Feio acredita que é sem graça? Porque sua família lhe ensinou isso.

Resposta dos estudantes à questão resolução:

Como este conflito (da cena 2) poderia ter sido evitado, se não, resolvido? A situação poderia ter sido evitada caso a Mãe Pata procurasse ouvir os motivos que fizeram com que o Patinho desejasse partir.

Reescrita da cena 2 a partir de sugestões dos estudantes:

### **PATINHO FEIO – 2a**

*Quintal de um galinheiro.*

**PATINHO FEIO.** Eu vou embora. Estou estragando a ninhada não estou? Mas a culpa é minha? Pedi pra nascer? Quem pôs o meu ovo? Quem foi que mandou eu nascer? Vou-me embora.

**MÃE PATA.** Não, não vá! Todos te amam!

**PATINHO FEIO.** Ah, ninguém me ama não! Todos me chamam de feio. Dá pra perceber o quanto me amam...

*Patinho Feio e Mãe Pata têm uma conversa.*

Leitura da cena 2a.

Resposta dos estudantes à questão final:

Caso a estória acontecesse do modo como foi reescrita, o que poderia ter acontecido? Se a família desse atenção ao Patinho Feio e escutasse suas queixas, o Patinho Feio se sentiria importante e certamente não desejaria partir.

OBS.: A palavra trazida pelos estudantes, “rejeição” nesse caso, para resumir a cena 1 (aula anterior) deve ser sempre relacionada aos acontecimentos da cena 2 ao longo da aula.

Aula 3

Escrita da cena 3 no quadro.

### **PATINHO FEIO – 3**

*Uma rua deserta.*

**GALO** (*apontando para o Patinho Feio*). Quem é esse? Hóspede?

**VELHA.** Ele diz que é um pato!

**GALO.** Você sabe cantar?

**PATINHO FEIO.** Não...

**GATO.** Sabe miar?

**PATINHO FEIO.** Miar, eu não sei...

**GATO.** Sabe ronronar?

**PATINHO FEIO.** Também não sei...

**GALO.** Sabe acordar uma cidade inteira cantando “cocorió”?

**PATINHO FEIO.** Também não sei isto...

**VELHA.** Sabe tricotar?

**PATINHO FEIO.** Não.

**VELHA.** Sabe cozinhar?

**PATINHO FEIO.** Não.

**VELHA.** Você é inútil, pato!

**PATINHO FEIO.** Eu sei nadar!

**GALO e GATO.** Deus nos livre!

**VELHA.** E nadar serve pra alguma coisa?

**PATINHO FEIO.** É... Serve pra nada não.

**VELHA.** Pobre coitado: feio, inútil, bom pra nada.

**PATINHO FEIO.** Vocês não entendem, eu sou um pato!

**GALO.** Anda um pouco, deixa eu ver!

*Patinho Feio anda. Todos riem.*

Resposta dos estudantes à questão específica:

Por que o Patinho Feio decidiu ir embora? Por ser rejeitado. E o que ele fez pra ir embora? O Patinho Feio foi então avisar a sua família que iria partir. E então? A Mãe Pata e os 5 patinhos não deram importância ao que o Patinho Feio disse, então o Patinho Feio partiu. Intervenção minha após as respostas: o Patinho Feio, mesmo sendo rejeitado, não foi embora simplesmente, ele tentou demonstrar à família o que sentia, mas não recebeu atenção, ou seja, ele tentou solucionar o problema, estava aberto a resolver.

Palavra escolhida para resumir a cena 1: rejeição.

Palavra escolhida para resumir a cena 2: depressão.

Respostas dos estudantes às questões basilares:

a) Onde a estória se passa? A estória se passa numa rua deserta; b) Quem são as personagens? As personagens são o Patinho Feio, Velha, Galo e Gato; c) O que acontece? As personagens consideram o Patinho Feio inútil por

não saber fazer as mesmas coisas que eles; d) Qual o conflito? O Patinho Feio tenta explicar que é um pato e as demais personagens querem que ele faça coisas que não sabe.

Respostas dos estudantes às questões específicas:

O que a primeira fala da Velha demonstra? A primeira fala da Velha demonstra dúvida, ironia; b) Por que o Patinho Feio é novamente rejeitado? O Patinho Feio é novamente rejeitado por ser diferente, por não saber fazer as mesmas coisas que as outras personagens; c) O que é ser inútil? Ser inútil é não servir pra nada; d) O Patinho Feio é inútil? Por que? Não, porque ele sabe nadar e nadar serve pra muitas coisas: não se afogar, salvar alguém, chegar a algum lugar pela água; e) Como o Patinho Feio deve ter se sentido? O Patinho Feio deve ter se sentido mal novamente; f) Será que existe alguém no mundo que não saiba fazer nada ou ao contrário alguém que saiba fazer absolutamente tudo? Não existe no mundo alguém que não saiba fazer nada ou que saiba fazer tudo.

Nessa experiência, houve uma estudante que levantou o braço, afirmando não saber fazer nada (brincadeira da idade!). Eu pedi que ela levantasse e viesse até mim. Ela veio e eu pedi que retornasse à cadeira. Questionei a turma: o que “A” fez agora? A turma respondeu que ela havia andado, caminhado. Eu esclareci que então ela sabia fazer alguma coisa. Os estudantes argumentaram: “mas todas as pessoas conseguem andar, professora.” Será? E os bebês, e as pessoas com limitações físicas etc.? A construção das respostas e o exercício do pensamento caminha nessa dinâmica.

Escrita no quadro de duas listas, uma ao lado da outra a partir de respostas dos estudantes:

O que já aprendi com alguém? Desenhar um diamante, fazer um remédio natural, nadar, desenhar uma serpente, andar de bicicleta, andar de moto, jogar bola.

O que já ensinei a alguém? Andar de bicicleta, desenhar, fazer pulseira, jogar bola, teatro na rua, jogar boliche.

Esse exercício foi importante para enfatizar que, apesar de o Patinho Feio não saber dançar, miar, costurar, cantar, como queriam as demais personagens, ele sabia nadar, portanto ele sabia fazer algo e não era inútil. Com as listas, os estudantes puderam meditar sobre o fato de que sempre se pode aprender/ensinar algo e que isso faz parte de nossa formação como pessoa.

Resposta dos estudantes à questão resolução:

Como este conflito poderia ter sido evitado, se não resolvido? A situação poderia ter sido evitada se as demais personagens procurassem conhecer o Patinho Feio ao invés de excluí-lo.

Reescrita da cena 3.

### **PATINHO FEIO – 3a**

*Uma rua deserta.*

**GALO** (apontando para o Patinho Feio). Quem é esse? Hóspede?

**VELHA.** Ele é um pato.

**GALO.** Você sabe cantar?

**PATINHO FEIO.** Não...

**GATO.** Sabe miar?

**PATINHO FEIO.** Miar, eu não sei...

**GATO.** Sabe ronronar?

**PATINHO FEIO.** Também não sei...

**GALO.** Sabe acordar uma cidade inteira cantando “cocorió”?

**PATINHO FEIO.** Também não sei isto...

**VELHA.** Sabe tricotar?

**PATINHO FEIO.** Não.

**VELHA.** Sabe cozinhar?

**PATINHO FEIO.** Não.

**VELHA.** O que você sabe fazer?

**PATINHO FEIO.** Eu sei nadar!

**GALO e GATO.** Que legal!

**VELHA.** Você pode me ensinar também?

**PATINHO FEIO.** Claro que sim!

**VELHA.** Que pato inteligente, corajoso e esperto!

**PATINHO FEIO.** Obrigado por me aceitar como sou!

**GALO.** Anda um pouco, deixa eu ver!

*Patinho Feio anda e todos imitam.*

Resposta dos educandos à questão final:

Caso a estória ocorresse do modo como foi reescrita, o que poderia ter acontecido? Caso a cena ocorresse como reescrita, o Patinho Feio se sentiria incluído, inteligente, capaz.

É importante sempre ratificar aos educandos que o destino do Patinho Feio (e os sentimentos e atitudes que dele fazem parte) teve início na cena 1. Caso a Mãe Pata e os 5 patinhos lá tivessem agido de modo diferente, a história tomaria outro rumo – ele não se sentiria mal, nem desejaria partir, como os próprios educandos pontuaram na aula anterior; na cena 2, caso a Mãe Pata tivesse dado atenção aos motivos que estavam levando o Patinho Feio a ir embora, ele poderia ter ficado; na cena 3, caso as demais personagens, ao invés de hostilidade, tivessem tido curiosidade pela habilidade do Patinho, certamente ele também não se sentiria inútil. Na cena 3, o Patinho diz que sabe nadar demonstrando interesse em trocar algo com as demais personagens, bem como na

cena 2 explica os motivos que estão o levando a partir na tentativa de resolver a situação. Há o desejo do Patinho Feio em estar com os demais, mas não há reciprocidade e isto determina os acontecimentos seguintes, bem como a solução que os alunos apresentam nas cenas reescritas.

#### Aula 4

Escrita da cena 4 no quadro.

#### **PATINHO FEIO – 4**

**PATINHO FEIO.** Tô cansado, muito cansado de andar por esse mundo. Eu quero mesmo é morrer, já que não gosto de ninguém e ninguém gosta de mim. Acho essa vida muito chata, chatíssima, sem graça e sem nada. Sou muito feio mesmo, feíssimo, bom pra nada.

*Patinho Feio se encosta num canto, pensativo. Entram uma mulher, um menino e uma menina.*

**MULHER.** Olha, um bicho todo encolhido, coitadinho. Deve estar com frio.

**MENINO.** Vamos levá-lo pra casa. Ele precisa de cuidados.

**MENINA.** Vem, bicho, vem com a gente.

*Patinho Feio foge.*

**MENINA.** A gente só quer cuidar de você.

**PATINHO FEIO.** Não, não, me larguem! Não quero ninguém, não.

**MENINO.** Ele está fugindo da gente.

**MULHER.** Ele deve estar com medo.

**MENINA.** Mas medo de que?

**MULHER.** Medo da gente fazer mal a ele.

**MENINA** *(para o Patinho Feio)*. Você não quer vir com a gente?

**PATINHO FEIO.** Não quero nada! Não quero ninguém! Vão embora! Anda! Me deixem em paz! Me deixem em paz!

*Mulher, menino e menina saem assustados.*

**PATINHO FEIO.** Se eles me pegam, me maltratam. Tô muito cansado. Quero mesmo é sumir! Ninguém gosta de mim.

Palavra-resumo para cena 1: rejeição.

Palavra-resumo para cena 2: depressão.

Palavra-resumo para cena 3: exclusão.

Resposta dos estudantes à questão específica:



Em função das experiências que teve, que tipo de sentimento o Patinho Feio pode ter estabelecido consigo e com o outro? O Patinho Feio passou a acreditar que era inútil. Em relação ao outro, passou a acreditar que seria maltratado, perdeu a confiança.

OBS.: Com essa turma, conversei sobre a ideia de imagem e auto imagem e relação entre elas: muitas vezes ouvimos tanto algo sobre nós mesmos que passamos a acreditar naquilo como verdade. Os estudantes deram exemplos de situações em que passaram por isso.

Leitura da cena 4.

Respostas dos estudantes às questões basilares:

a) Onde a história se passa? Na rua. b) Quem são as personagens? O Patinho Feio, Menina, Menino e Mulher; c) O que acontece? As outras personagens tentam ajudar o Patinho Feio; d) Qual o conflito? O Patinho Feio as afasta porque não confia.

Resposta dos estudantes à questão resolução:

Como este conflito poderá ter sido evitado, se não resolvido? O Patinho Feio precisava se ajudar e, ao invés de fugir, tentar se aproximar.

Nesse momento, conversei com os educandos sobre o fato de todas as situações vividas pelo Patinho Feio nas cenas anteriores influenciarem o comportamento que ele adotou com a mulher, o menino e a menina. Concordei com os estudantes que, naquele momento, parecia que só o Patinho Feio poderia se ajudar, porém questionei se eles compreendiam o quanto era difícil pro Patinho Feio se abrir pro outro depois de ter passado por rejeição, depressão, exclusão (apontadas pela própria turma). Dá pra entender por que ele se comportou assim? Que a atitude dele não foi em vão e sim fruto das experiências que viveu? A conversa caminhou no seguinte sentido: a mulher, o menino e a menina, por mais que quisessem, não poderiam ajudar o Patinho Feio, pois como não sabiam das experiências prévias pelas quais o Patinho havia passado, ficaram assustados e se afastaram. Caso as personagens conhecessem o Patinho, poderiam conversar com ele para tentar ajudá-lo, mas não era o caso. Ao mesmo tempo, o Patinho Feio, por mais que desejasse ser cuidado, havia perdido a confiança no outro e, por isso, agiu de modo a afastar as demais personagens; ele também não estava em condições de se aproximar. Em função disso, a cena IV não foi reescrita, pois o conflito não pôde ser resolvido.

Os estudantes apontaram o fato de que só o Patinho Feio poderia se ajudar, mas que talvez não conseguisse fazer isso sozinho. Os estudantes sugeriram como solução que o Patinho procurasse ajuda daqueles que já haviam estendido a mão a ele (Mulher, Menina e Menino), pedindo desculpas e assumindo que precisava ser ajudado; que o Patinho Feio procurasse um centro de ajuda (médicos). Em determinado momento, falou-se em hospício e esclareci como a função desses lugares, de fato, é excluir da sociedade aqueles que são diferentes (assim como aconteceu com o Patinho) e como isso não representaria talvez uma solução, por isso, os manicômios vem fazendo cada vez menos sentido na tentativa de construção de um mundo mais saudável.

## Aula 5

Escrita da cena 5 no quadro.

**PATINHO FEIO – 5**

*O Patinho Feio está encolhido em um canto. Entram 3 cisnes dançando. Patinho Feio olha admirado.*

**PATINHO FEIO.** Que simpáticos! Como são bonitos! É isso que eu quero ser. Eu quero viver perto desses bichos tão lindos!

*Patinho Feio, tímido, se aproxima dos cisnes e aos poucos começa a dançar com eles.*

**PATINHO FEIO** (*feliz*). Acho que consigo dançar como vocês. (*em dúvida*) Por que nunca me ensinaram isso? Será que consigo mesmo? Acho que vou desistir.

**CISNE 1.** Sim, você está conseguindo, continue! Se é sua vontade, não desista!

**PATINHO FEIO.** Obrigado!

*Entram Menino e Menina.*

**MENINO.** Que cisnes lindos!

**MENINA** (*apontando para o Patinho Feio*). Mas aquele é o mais bonito!

*Patinho Feio admira as próprias plumas, muito emocionado e respira aliviado.*

**PATINHO FEIO** (*para a plateia*). Quando a gente descobre que não é gato nem pato, quando a gente vê que pode ser pássaro ou flor, gente ou pedra, cisne ou condor, a gente fica feliz, feliz, feliz! O difícil é descobrir, mas, quando a gente descobre, a gente fica feliz!

**FIM**

Palavra-resumo da cena 1: rejeição.

Palavra-resumo da cena 2: depressão.

Palavra-resumo da cena 3: exclusão.

Palavra-resumo da cena 4: desconfiança.

Leitura da cena 5.

Respostas dos estudantes às questões basilares:

a) Onde a história se passa? Em um lago. b) Quem são as personagens? O Patinho Feio, Cisne 1, Menino e Menina. c) O que acontece? O Patinho Feio vê os cisnes e fica encantado. d) Qual o conflito? Inicialmente, os estudantes disseram não haver conflito. Questionei por que o Patinho Feio pensou em desistir? A partir da conversa, foi identificado um conflito interior: quando o Patinho Feio está feliz por ter encontrado os cisnes, ele fica em dúvida sobre sua capacidade. O conflito surge das experiências anteriores vividas pelo Patinho nas quais foi julgado como inútil e bom para nada.

Resposta dos estudantes à questão resolução:

Como este conflito poderia ter sido evitado, se não resolvido? A turma conclui que o conflito foi resolvido quando, pela primeira vez, o Patinho Feio recebe apoio e consegue persistir naquilo que quer. O conflito não poderia ter sido evitado nessa cena, ao mesmo tempo que foi resolvido quando o cisne encoraja o Patinho a continuar.

Questão final:

Não houve questão final já que a cena não foi modificada.

Palavra para cena 5: acolhimento.

Conversa final: sobre a trajetória do Patinho, na qual citei como o exemplo a minha própria vida – quando entro na sala para dar aula, não acabei de nascer, tenho uma história de perdas e alegrias; todos somos mais ou menos alegres, mais ou menos medrosos, mais ou menos corajosos etc., a depender das experiências que vivemos em nossas vidas. Um paralelo entre a trajetória do Patinho Feio e a nossa própria.

---

#### IV Criação de textos dramáticos

A última etapa do trabalho se voltou para a criação de textos dramáticos. O objetivo foi que os educandos utilizassem as habilidades adquiridas nas fases anteriores, sobretudo no que diz respeito à compreensão da estrutura dramática, para, na criação de textos, expressar ideias.

É comum que em momentos de improvisação/criação, os estudantes reajam com um “não sei”, como se houvesse uma resposta certa para tudo. A experiência da sala de aula mostra que, provavelmente em função do formato escolar no qual provas e questões de múltiplas escolhas são o método central para avaliação da aprendizagem, arriscar na invenção de algo que não foi dado, que partiu de si mesmo, da própria criatividade, é um comportamento quase constrangedor e que só poderá ser ultrapassado ao longo de algumas aulas nas quais tal atitude seja estimulada.

Além disso, Rabelo (2015) aponta outro aspecto:

Enquanto o treinamento do ator é exaustivamente pesquisado, a formação de novos dramaturgos é relegada a um segundo plano, ou mesmo a um plano inexistente. Considera-se o poder da criação literária como um dom divino, impossível de ser fomentado. Muito embora ninguém julgue a formação de compositores e artistas visuais como um projeto irrealizável. Nestas profissões o treinamento é bem aceito e até desejado. Quando se trata de escrever,

uma áurea impenetrável impede as discussões metodológicas. Discordamos desta posição, e acreditamos como David Edgar (2009) que o dramaturgo não deve permanecer em casa a espera da inspiração das musas. (RABELO, 2015)

A primeira aula desta última fase foi dedicada à criação coletiva. As palavras *quem* e *onde* foram escritas no quadro para que o grupo definisse as personagens e o lugar onde se passaria a cena. Feito isto e com a turma disposta em semi círculo, foi pedido que cada estudante, um a um, sugerisse uma réplica ou uma rubrica para compor o enredo que teria a extensão do quadro para desenrolar-se em início, meio e fim. As construções (duas nesta aula) foram simples e serviram como base para que nas aulas seguintes os estudantes, em caso de insegurança, tivessem um ponto de partida: personagens e lugar.

Nas aulas que se seguiram, voltadas para a escrita individual, apenas pedi para que os estudantes criassem uma cena, sem pré determinar nenhum critério ou percurso. A ideia era que nas três aulas seguintes os estudantes pudessem produzir suas cenas individualmente: começar a escrita na aula dois e terminar a mesma cena na aula quatro. O receio de se arriscarem na criação fez com que esse processo de escrever se desse de modo mais lento do que o previsto pela pesquisa. Ainda assim, os textos construídos demonstraram que os educandos levaram em consideração em suas criações os elementos estudados nos momentos anteriores: em todas as cenas havia personagens e situações conflituosas que chegavam a um desenlace.

Apesar de bem estruturadas, considero que os estudantes não conseguiram, no tempo disponibilizado por mim, exercitar a escrita ao ponto de colocarem suas ideias nos textos produzidos. Foi comum que os educandos se valessem de personagens e situações já vistos em aulas anteriores. Por isso, acredito que o tempo desta última etapa deveria ter sido um tempo mais dilatado que propiciasse, em primeiro lugar, a superação do medo de criar.

---

Exemplo de texto construído coletivamente:

UM HOMEM EM APUROS

*Numa praia, um homem e uma mulher entram no mar.*

**MULHER.** Ai, que calor.

**HOMEM.** Dá um mergulho.

**MULHER.** Eu não sei mergulhar.

**HOMEM.** Eu posso te ensinar.

**MULHER.** Tudo bem, quero aprender.

*Homem mergulha, vai parar no fundo e acaba se afogando.*

**MULHER** (*gritando*). Socorro! Alguém me ajude! Meu marido está se afogando!

*Ninguém escuta a mulher que sai do mar e pede ajuda ao salva-vidas. O salva-vidas corre até o homem e o resgata.*

*Fim*

Exemplo de texto produzido por uma estudante, tal como foi escrito originalmente. As rubricas foram postas em cor diferente das demais orações. Aqui, coloco-as em itálico.

*Cenário: Numa sala, uma mesa com um sofá.*

Mãe: *(tirando o bolo do forno e colocando na mesa)* Pronto!

Joana: *(entrando na sala)* hum que cheiro bom Mãe!

Mãe: É Joana concordo.

Joana: Poderia come-lo sozinha.

Mãe: É mais se você come-lo inteiro vai passar mal

Joana: Ta mãe

Mãe: *Entrando no quarto* Vou dobrar as roupas se você precisar estou aqui

Joana: Te chamo se precisar.

*Joana espia se a mãe estava vendo e come o bolo inteiro e se senta.*

*Joana levanta e corre até o banheiro. Lá vomita muito e deita no chão passando mal*

Mãe: *(Entrando no banheiro)* Joana, você sabe... *(ao ver Joana no chão)*. Meu Deus, Joana, oque você tem?

Joana: Estou passando mal, muita dor de barriga!

Mãe: Vou pegar um remédio! Levante daí, vamos pro quarto.

*Mãe ajuda Joana a levantar. Caminham juntas.*

Mãe: *(olhando para a mesa na sala)* Joana eu não acredito que você fez isso! O que eu te falei?

Joana: Que se eu comesse o bolo inteiro passaria mal...

Mãe: E mesmo assim você comeu?

Joana: Desculpe mãe

Mãe: Venha tomar o remédio, mais depois precisamos conversar. Você está muito teimosa.

## **AValiação E O PAPEL DO PROFESSOR**

Neste trabalho, a avaliação buscou observar o percurso das turmas a cada aula, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos operaram por caminhos interativos e dialógicos, a partir da oralidade, da leitura e, por vezes, da escrita, entendendo que “os professores de Arte, empenhados na democratização dos saberes artísticos, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender as diversas modalidades artísticas e a história cultural das mesmas.” (FERRAZ, 1999, p. 99)

No trabalho que realizei, a etapa I se voltou para a leitura de textos dramáticos com a finalidade de familiarizar os educandos com a estrutura própria do drama e com os caminhos

próprios da leitura dramatizada (com omissão de rubricas e de nomes de personagens). A primeira aula concentrou-se na abordagem dos elementos constitutivos do texto, nas orientações para leitura em voz alta e na compreensão das funções das *didascálias*. O primeiro contato com o texto dramático provocou curiosidades, dúvidas e surpresas, em função do desconhecimento desta forma literária. As leituras tenderam a ser, de algum modo, menos fluidas e dinâmicas.

A avaliação então ocorreu aula a aula, à medida em que as turmas demonstravam ter compreendido como abordar a obra em questão.

Na etapa II, quando voltamos a atenção para a personagem, a ação dramática e o conflito, a avaliação se deu na própria análise do texto. Os estudantes estão aptos a buscar e justificar suas respostas na obra mesma? Conseguem identificar o conflito, a ação dramática? O objetivo da etapa foi que os educandos conhecessem e pudessem identificar os três elementos em um texto dramático. A maior parte dos exercícios foram realizados oralmente: a pergunta era jogada para as turmas e os educandos iam respondendo. Em outro momento, a turma, dividida em grupos, respondeu questões por escrito. Ao final desta aula, anotei, no quadro, as respostas de cada grupo, sem revelar a que grupo pertencia cada uma delas e, à medida que aparecia uma resposta discordante, discutíamos sobre ela: onde está essa informação no texto?

Nessas duas fases, o papel do professor foi de selecionar os textos, propor os exercícios e esclarecer as dúvidas sobre a estrutura do texto dramático e sobre seus elementos. Também, na etapa I, de estimular, a partir dos exercícios de expressão, a desenvoltura nas leituras, enfim de aproximar o texto dramático dos estudantes.

Na terceira etapa, a oralidade também prevaleceu. As perguntas lançadas sobre o texto eram respondidas pelos estudantes da cadeira e anotadas no quadro. As discussões feitas também desse modo. Esse momento, em relação aos demais, configurou-se como o exercício de diferentes possibilidades subjetivas com o texto, pois o enredo de *O Patinho Feio*, escolhido por mim para esse momento, suscitou em cada estudante reflexões e posicionamentos diversos, ainda que, no momento de anotar as respostas no quadro, a turma precisasse entrar em acordo. O objetivo, na etapa III, foi exercitar o olhar crítico e reflexivo, por isso, aqui a avaliação foi menos “precisa” e esteve mais voltada para a participação e para o interesse do estudante em discutir as questões levantadas. Isto está ligado diretamente ao meu papel, como educadora, de estimular os educandos, seja com as perguntas que fazia, com os exemplos que dava, com as histórias que contava.

Na última etapa, de criação de texto, a própria produção dos estudantes serviu de instrumento avaliativo. Como exposto, percebi que esta etapa mereceria ser executada em mais

aulas, pois a dificuldade em escrita e, sobretudo, em criação exige mais tempo de prática. Apesar disso, as cenas produzidas demonstraram que os educandos apreenderam, em geral, a forma do texto dramático, bem como se valeram dos elementos estudados para construir cenas nas quais estivessem claras as ações das personagens e os conflitos surgidos a partir disto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com leitura, análise e criação de textos dramáticos, além da tentativa de levantar questões a partir do enredo de uma obra, reafirmou que as possibilidades de compreensão, afetação, a partir do estudo da estrutura dramática, são inúmeras. No exame de *O Patinho Feio*, por exemplo, os educandos, em suas falas, muitas vezes se colocavam no lugar da protagonista, mas em outros momentos não hesitavam em se reconhecer como Bruxa, Galo ou Velha, personagens que ocupam funções distintas na peça.

Dividir o trabalho nas quatro etapas descritas se mostrou de fundamental importância, levando em consideração a carência de abordagem de textos dramáticos nos contextos da Educação Básica. Apesar disso, a duração de cada etapa, bem como a complexidade dos textos estudados e outras escolhas vão sempre depender do contexto no qual a experiência é desenvolvida.

Nesta proposta, levar o drama para o ensino público e básico teve como principal objetivo familiarizar este conhecimento com crianças e adolescentes que costumam passar por toda vida escolar sem ler uma peça de teatro, mas, mais que isso, utilizar das *estratégias do drama*, para suscitar na sala de aula pensamentos de cunho crítico e reflexivo.

Este trabalho revelou que tais estratégias de interação com o leitor podem propiciar um tipo de aprendizado sobre questões da vida (a partir dos elementos do próprio drama) e mesmo uma atmosfera de interesse e participação, em função da curiosidade que os estudantes têm em torno do objeto texto dramático, tão carentes no ambiente escolar.

A lógica dramática, do modo como foi apresentada neste trabalho – com uma sequência de ações que se relacionam; com conflitos que revelam tensões não somente ficcionais, mas da vida de todos nós; com personagens cuidadosamente construídas para nos falar sobre questões das relações humanas – permitiu que os educandos enxergassem a não aleatoriedade das ações ou dos fatos, a construção das situações, das personalidades. Se no início da análise de *O Patinho Feio*, as crianças com quem estudei riam e também debochavam da desenvoltura da protagonista (assim como as demais personagens da cena), à medida em que as discus-

sões avançavam e os estudantes reconheciam nesta trajetória situações da vida cotidiana deles próprio, o olhar era o de se implicar: já fui um Patinho Feio? Já tratei alguém como um Patinho Feio? Quais sentimentos tive nessas situações? Quais sentimentos provoquei no outro com determinadas atitudes? E a decifração infinita consistiu justamente na possibilidade de olhar para o entorno e para si com diferentes perspectivas, novos olhares, outras questões.



## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril S.A., 1984.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: ago.2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: ago.2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: artes**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: ago.2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: ago.2016.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- FERNANDES, C.O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação básica, 2007.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. 2.ed. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, Marcos Aurélio B. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de criação e aprendizagem do teatro**. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MENDES, Cleise Furtado. **As estratégias do drama**. Salvador: EDUFBA, 1995.
- PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática S.A., 1988.
- PEREIRA, Diego M. Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil. **Revista Aspas**. São Paulo: USP, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85651/92136>>. Acesso em: 10/03/2018.
- RABELO, C. A. Um estudo metodológico do ensino em dramaturgia: ensaiando para escrever. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX). **Anais...** Goiânia, 2015.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac & Naifi, 2009.
- SALVADOR. **Marcos de aprendizagem – Teatro / Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico CENAP**. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental->

II/documentos /marcos-teatro.pdf. Arquivo capturado em 2016>. Acesso em: ago.2016

SANCHES, João A.L. Questões para uma abordagem de textos dramáticos em sala de aula. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em:

<<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/2965/2036>>.

Acesso em: 1º abril 2018.

SANTANA, A. N. P. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Orgs). **Cartografias do ensino de Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

VASCONCELOS, Luis Paulo. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: LP&M, 2010.