

Jogando para a cena: Rastros metodológicos para ensino de teatro na EPT

Playing for the scene: Methodological traces for teaching theater in EPT

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0004>

Thulho Cezar Santos de Siqueira¹

Orcid: 0000-0002-4597-3784

Sebastião de Sales Silva²

Orcid: 0000-0002-7070-3364

Recebido: 04/10/2024

Aprovado: 24/11/2025

Publicado: 23/12/2025

¹ Thulho Siqueira tem Doutorado em Educação pelo PPGED/UFRN, mestrado em Letras pelo PPGL/UERN, tendo concluído sua licenciatura em Artes Cênicas pela UFRN em 2006. Atua como professor de Arte desde então e está professor de teatro no IFRN desde 2010. Além da docência, se dedica à pesquisa das práticas pedagógicas do teatro no ritual no contexto da escola com enfoque na EPT e investiga as contribuições possíveis desta prática teatral para as reflexões acerca das constituições identitárias. E-mail: thulho.santos@ifrn.edu.br

² Sebastião de Sales Silva é professor, pesquisador e brincador das culturas populares, com atuação na Dança, especialmente nas danças populares brasileiras, pedagogia do corpo, processos de criação em Dança e epistemologias das tradições. É Doutor em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA), Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGArC/UFRN), Especialista em Literatura e Cultura do Rio Grande do Norte (UFRN) e Licenciado em Dança, Teatro e Pedagogia. Atualmente é Coordenador Adjunto do Estado do Tocantins no Plano Nacional dos Comitês de Cultura/Agentes Territoriais de Cultura (MinC) e integra a Diretoria da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA 2025–2028). E-mail: sebastiao.silva@ifto.edu.br

Resumo

Este artigo se insere no campo da Pedagogia do Teatro e busca provocar seus leitores a pensar possibilidades para o ensino do teatro a partir dos rastros metodológicos deixados por seus autores durante a prática realizada em turmas do componente curricular Arte no contexto da Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo IFRN e IFTO. Potencializam nosso pensamento sobre encenação os diálogos com a obra de Araújo (2005) e Roubine (1982). Sobre o jogo, optamos pela produção escrita de Boal (2008); Koudela (2001) e Spolin (2008), já Gagnebin (2002) e Freire (2000) nos ajudam a pensar os caminhos metodológicos que nos permitiram jogar para a cena em sala de aula. Ao fim deste escrito, afirmamos ser possível seguir os rastros metodológicos apresentados para experimentações, tanto nas instituições que tem o EPT como viés pedagógico, quanto em outras que vislumbrem formar os estudantes em sua totalidade a partir do ensino do Teatro.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Encenação. Jogo. EPT. Educação.

Abstract

This article, situated in the field of Theater Pedagogy, seeks to encourage its readers to consider possibilities for teaching theater based on the methodological traces left by its authors during practices conducted with classes in the Arts curriculum component within the context of Professional and Technological Education offered by IFRN and IFTO. Dialogues with the works of Araújo (2005) and Roubine (1982) enhance our thinking about staging. Regarding play, we have opted for the written works of Boal (2008), Koudela (2001), and Spolin (2008), while Gagnebin (2002) and Freire (2000) help us to consider the methodological paths that allowed us to bring play into the classroom scene. At the end of this writing, we affirm that it is possible to follow the presented methodological traces for experimentation, both in institutions that have EPT as a pedagogical focus and in others that aim to educate students holistically through the teaching of Theater.

Keywords: Theater Pedagogy. Staging. Play. EPT. Education.

Conhecendo nosso jogo

Que aquilo que hoje chamamos, no Ocidente Moderno, **teatro** é uma arte ancestral, com mitos de fundação distintos espalhados pelas mais diversas culturas ao redor do globo, diversos autores atestam em suas obras (Pavis, 2001; Berthold, 2008; Boal, 2008; Ligiéro, 2019). Também não é incomum a produção de reflexões acerca das aproximações e distanciamentos que esta manifestação, primordialmente humana, tem com outras áreas do conhecimento.

É nosso interesse, neste momento, a aproximação, e mesmo uso, que profissionais do campo da Educação tem feito dos conhecimentos produzidos pelo teatro ao longo da história do Ocidente Moderno, sobretudo a partir do século XIX, momento em que, de forma muito evidente, como afirma Renan Tavares (2004) em “*O Jogo Teatral na Sala de Aula*”, a dramatização livre passa a ser utilizada por John Dewey e seus seguidores como meio concreto de “aprender fazendo”.

Sobre isso, o próprio Tavares nos diz:

Formalizou mais detalhadamente o uso da dramatização como método educacional Caldwell Cook, em 1917, em sua obra *The Play Way*. O método dramático, foi (e ainda é) amplamente utilizado como instrumento pedagógico no ensino-aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar: línguas e literaturas, estudos sociais e em muito colaborou para o desenvolvimento da comunicação oral dos alunos (Tavares, 2004, p.43).

Ao longo desse pouco mais de um século as formas como essa relação tem se estabelecido tem sido as mais diversas, ganhando contornos e acentos diferenciados, mas é ponto pacífico que os conhecimentos produzidos no campo específico do teatro passaram a fazer parte do cotidiano dos processos formativos das crianças, jovens e adolescentes em diversos países do Ocidente Moderno.

Diversas publicações têm abordado formas distintas da presença do teatro e seus conhecimentos no campo da Educação (Icle, 2001) podendo ser divididas – para efeito de uma distinção primária que nos interessa nesse artigo – em dois grandes grupos; no primeiro, o teatro – e por conseguinte seus saberes – aparece como um instrumento a ser utilizado por outras áreas como recurso pedagógico auxiliar de suas práticas (Santos, 2011; Grazioli, 2007; Coutinho, 2018) e, no segundo grupo, como um campo epistemológico, que produz saberes próprios, os quais demandam uma pedagogia própria para que possa ser ensinado (Catelan, 2023; Cavalcante, 2014; Japiassu, 2001, Koudela, 2001; Oliveira, 2014; Paula,

2024; Siqueira, 2019; Viana, 2024)³.

Nos interessa então, dentro do escopo desta discussão empreendida pelas diversas publicações que figuram nesse segundo grupo, direcionar nossa reflexão e delimitar nosso campo de atuação nesse artigo ao que, no Brasil, tem se chamado de Pedagogia do Teatro, que, longe de ter uma definição sólida e inalterável, foi assim apresentada pelos organizadores do “*Léxico de Pedagogia do Teatro*”:

[...] buscou incorporar [...] as novas dimensões de pesquisa que vem sendo realizada, tendo em vista evitar a camisa de força gerada por uma visão estreita dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia dessa área do conhecimento no teatro. O intuito de incorporar reflexões e indagações sobre a pedagogia do teatro visou não apenas ampliar o espectro da pesquisa [...] como também fundamentar os processos de trabalho em teatro, inserindo-os na história da cultura. Acreditamos que essa dimensão nos permite escapar do risco de reducionismos e camisas de força didáticas, entendendo o ensino do teatro na sua complexidade (Koudela; Almeida Junior, 2015, p. 11).

Pensada assim, a reflexão sobre as diversas formas de ensinar e aprender teatro se flexibiliza para desdobrar-se sobre o próprio fazer teatral como prática pedagógica, o que pode possibilitar que através de processos de criação teatral seja desenvolvido o largo potencial encontrado na relação entre teatro e pedagogia, esta pode “ser desenvolvida em diferentes contextos, através das mais diversas abordagens e com objetivos específicos” (Koudela; Almeida Junior, 2015, p. 11), o que nos leva a postular que este contexto inclui o ambiente escolar e suas múltiplas necessidades.

Ora, se os saberes do campo teatral, como temos defendido até aqui, se consolidaram como tão culturalmente importantes, é necessário que estejam acessíveis ao maior número de pessoas possível, sendo, portanto, por isso que, no Brasil, o Teatro passou a figurar como uma das linguagens artísticas obrigatórias ao longo do ensino básico, dentro do componente curricular Arte, como preconiza a Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o **teatro** são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Brasil, 1996. **Grifos nossos**).

³ Trata-se obviamente de um recorte arbitrário e ilustrativo da grande produção realizada no campo da pedagogia teatral no Brasil. Mesmo sabendo que há autores e publicações internacionais que ampliariam essa pequena mostra, foi opção nossa deixá-los de fora por entender que a Pedagogia Teatral no Brasil já tem um arcabouço teórico próprio bastante robusto.

Sendo assim, compreendemos que as práticas que ensejem a mobilização de saberes do e pelo teatro no contexto escolar são capazes de gerar relações próprias para o atendimento de objetivos próprios e através de metodologias que lhe sejam específicas, de modo que é também importante produzir reflexões críticas sobre os modos como tais relações se dão.

Nos interessa, para atender esta demanda tão importante, trazer à cena as implicações realizadas durante nossa prática com ensino de teatro no contexto escolar. Tentaremos explicitar a existência de *rastros metodológicos*⁴ possíveis de serem percebidos no nosso trabalho nos últimos anos com turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI), modalidade ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Delimitando o cenário do jogo

Como dito anteriormente, nossa proposta de ensino de teatro – que vai do jogo à cena através da encenação – ocorre em um cenário específico que tem uma organização particular, portanto, demanda uma breve explicação que apresentamos a seguir. Tal cenário é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo a maior parte desta composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais).

Presentes em todo o território nacional, os Institutos Federais herdaram a missão de levar Educação Profissionalizante em seus mais diversos níveis para a população brasileira e contribuir com os arranjos produtivos das localidades onde tem unidades – chamadas de *campus* – instaladas. Os Institutos Federais atuam na educação e formação de estudantes desde o nível básico até a pós-graduação, havendo diferentes perfis possíveis de serem adotados em cada *campus*. No entanto, é bem comum que haja oferta de cursos técnicos de nível médio, que podem ser na forma de cursos subsequentes, integrados ao ensino médio ou integrados à Educação de Jovens e Adultos.

O Ensino Médio Integrado ao Técnico ainda é uma das maiores ofertas e costuma ter os cursos mais longos dos IF's, de forma que a preocupação com a formação integral dos estudantes nos impulsiona a ampliar, não apenas a oferta do ensino de Arte – e aqui vamos falar mais especificamente do Teatro, mas a

⁴ Trataremos deste termo mais detalhadamente em outra parte do texto. Por enquanto, basta saber que optamos por utilizá-lo em substituição à palavra método ou metodologia.

reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas para a consequente melhoria de sua oferta nos Institutos Federais.⁵

É necessário destacar que embora todos os *campi* do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN) tenham professores de Arte, isso ainda não ocorre no INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO) que, em alguns *campi*, apresenta ausência de profissional licenciado em qualquer uma das quatro linguagens prescritas na LDB 9.394/96.

No que diz respeito ao IFRN, constata-se a presença de professores de Arte em todos os *campi*, embora apenas o *campus* Centro Histórico possua professores licenciados nas quatro linguagens (Teatro, Dança, Artes Visuais e Música). Em sua maioria, os *campi* espalhados pelo território potiguar contam com dois professores de linguagens distintas, que trabalham com as linguagens em que são especializados, incluindo alguns tópicos das demais linguagens artísticas como conteúdo complementar, numa proposta de hibridização das linguagens ou como conhecimento complementar ao da linguagem específica da oferta.

No estado do Tocantins, a realidade vivenciada no IFTO é muito parecida, pois na maioria de seus *campi* há dois professores de Arte, que lecionam a partir de sua linguagem de formação. O caso do *Campus* Gurupi é uma exceção, pois este conta com diversos professores da área de Arte, já que oferta cursos de Teatro, tanto na modalidade de Técnico Integrado como na Licenciatura, o que exige a presença de mais docentes da área.

Cabe aqui um breve comentário acerca do entendimento da obrigatoriedade da presença das quatro linguagens nas ofertas do ensino médio dessas instituições. Nem a LDB 9.394/96, nem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como decorrência da Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), explicitam satisfatoriamente a indicação de cada linguagem como componente curricular específico, o que gera uma disputa acerca da compreensão de como deve ocorrer o cumprimento de tal obrigatoriedade.

⁵ Dada a capilarização e plurinstitucionalidade dos Institutos Federais não é possível igualar a organização e funcionamento de todos, cada Instituto tem autonomia para se autogerir. Daqui por diante ao ler Institutos Federais (IFs) pedimos que o leitor tenha em mente que estamos tratando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Tal recorte se justifica por duas razões: Um dos autores trabalha no IFTO e o outro no IFRN, e nesses dois Institutos há correspondência na distribuição curricular da disciplina Arte.

Uma compreensão possível é de que as linguagens devem aparecer como conteúdos dentro das aulas da disciplina Arte, pressionando professores com formação específica a ensinar conteúdos para os quais não foram habilitados, o que muitas vezes leva a uma prática equiparada à, já ultrapassada, polivalência. Visão contraposta a essa, é aquela que defende que a disciplina Arte seja organizada de modo a ofertar as quatro linguagens em tempos distintos sob a condução de um professor licenciado na linguagem específica que leciona, posição esta defendida pelos autores deste trabalho.

Compreendido o contexto geral do ensino de teatro nestes IF's, passaremos a abordar nossas experiências na condução de processos de aprendizagem em teatro centradas na perspectiva do cruzo⁶ entre jogo (Boal, 2008; Huizinga, 2007; Koudela, 2001; Spolin, 2008) e encenação, esta última compreendida como articulação arbitrária dos elementos cênicos para a produção de sentidos (Pavis, 2001), possível graças a organização do fenômeno teatral enquanto linguagem articulada através de elementos mais ou menos comuns (Roubine, 1982). Do ponto de vista mais estritamente pedagógico, tomamos por base a proposta elaborada por Sávio Araújo (2005) em sua tese de doutorado e a noção de educação sensível (Siqueira, 2019).

Cabe aqui uma pequena digressão para elucidar um aspecto da proposta de ensino defendida no EMI dessas instituições. O termo Integrado associado ao ensino médio é oriundo do tipo de formação que se pretende nos IF's, que busca dar conta da formação do indivíduo entendido em sua integralidade, e que seja capaz de:

[...] Promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potencialidades de uma sociedade, e para que o sujeito, a partir daí, possa contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (Moura, 2017, p. 4).

Para alcançar tal intento é que a instituição busca oferecer uma proposta que tem sido chamada de *omnilateral*, “que significa uma educação que considera todas as perspectivas do indivíduo, de toda a sua sensibilidade, de todas as formas possíveis de relação do sujeito com o mundo” (Amaral, Siqueira, Loponte, 2024, p. 7), portanto considerando um direito inalienável dos educandos ter acesso a uma formação que

⁶ O uso do termo cruzo é tomado de empréstimo das proposições de Luiz Rufino, em seu livro “Pedagogia das Encruzilhadas”, e pretende conservar o sentido dado por este ao termo, que considera o cruzo uma ação epistemológica de decolonização, indo além da “mistura” de concepções.

reconheça a importância ética da cultura, já que é de onde partimos para nos tornarmos sujeitos éticos, ou seja, sujeitos que vivem e compreendem a pluralidade e diversidade.

Em busca desse objetivo é que, tanto quanto possível, tem-se desenvolvido estratégias pedagógicas que busquem apresentar os conteúdos do currículo como não hierarquizados e integrados entre si, de modo que seja possível aos educandos e educandas reconhecer e mobilizar os saberes oriundos das diversas áreas do conhecimento, mesmo quando estes forem percebidos em contextos distintos daqueles cuja origem é mais usual.

Assim, temos visto a associação de professores de diversas áreas do conhecimento em busca do estabelecimento de parcerias e o desenvolvimento de experiências que facilitem esse tipo de abordagem interdisciplinar, mas como estabelecer essa relação no dia a dia da escola? É possível fazê-lo a partir do componente curricular Arte? E como o teatro poderá contribuir com essa busca?

Temos percebido que é intrínseco ao teatro essa capacidade aglutinadora de saberes oriundos de diversas áreas artísticas, científicas, filosóficas e tecnológicas, isso porque ao nos debruçarmos sobre o processo de encenação verificamos a necessidade de mobilização de conhecimentos advindos de diversos campos para a concretização, por parte dos estudantes, daquilo que temos chamado de experimentos cênicos.

Não se trata aqui de tornar o teatro um instrumento de outros componentes curriculares com a produção de cenas didatizantes de seus conteúdos, mas de assumir que para a produção de teatro é necessário mobilizar conhecimentos que vão desde a Linguística e Literatura até a Física, e que estes conhecimentos estão espalhados nos diversos componentes curriculares que compõem a estrutura curricular dos cursos técnicos integrados.

Receber outros docentes durante as aulas para tratar de temas que os educandos estejam pesquisando é enriquecedor tanto para a experiência dos discentes como dos próprios docentes, uma vez que ao olhar o mesmo objeto cada um tem percepções distintas, mas complementares, e no diálogo destas surgem propostas inovadoras para a solução de problemas.

Não há como produzir teatro sem diálogo com os saberes que lhe antecedem, seja nos aspectos estritamente técnicos (atuação, iluminação, cenografia, produção), seja nos aspectos simbólicos que envolvem as condições de sua produção, e isso torna possível a relação direta com os temas de, se não todos, quase todos os componentes curriculares.

Como pensar a interpretação de um personagem shakespeariano sem conhecer o mínimo da história da era Elizabetana? Como planejar a iluminação de um espetáculo simbolista sem o conhecimento da teoria das cores ou o sistema RGB? Será mesmo possível fazer uma montagem consciente do auto natalino de João Cabral de Melo Neto sem compreender as nuances do regionalismo do qual é fruto? E sem compreender o fenômeno da seca? Como pôr de pé cenários sem levar em conta as propriedades dos materiais que o constituem? Como potencializar o corpo dos atores e prepará-los para suportar as exigências da cena sem o conhecimento mínimo da sua estrutura anatômica?

Todas as questões acima são pensadas por quem se aventura nas práticas teatrais, mas o teatro, *per si*, não é capaz de dar essas respostas, ele precisa aprender com outras áreas do conhecimento para então transformar esse conhecimento em produção artística. Por outro lado, a arte costuma olhar para o mundo através de outras perspectivas, questioná-lo naquilo que parecia pacificado e/ou naturalizado, forçando as demais áreas a procurar novas respostas, ainda que seja para confrontar a visão descomprometida com as verdades científicas, algo tão comum ao campo da arte.

Descobrimos os caminhos do jogo

Questionado sobre os caminhos trilhados na condução de processos de aprendizagem e o possível estabelecimento de um método, Paulo Freire nos ensina:

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro [...] no fundo, **cada educador é um método**. Não tem que estar bitolando (Pelandré, 2014, p. 14; 25, **grifos nossos**).

Já nos adiantamos em dizer que a experiência discutida aqui não encerra em si um método de ensino de teatro, também não pretendemos estipular uma nova metodologia aplicável em contextos diversos, mas deixar o registro e tecer algumas considerações que possam fornecer, talvez, *rastros metodológicos*.

Jeanne Marie Gagnebin (2002), ao analisar o *rastro* como figura da memória, dialoga com Homero, Levinas e Assman e nos brinda com estas palavras:

[...] o rastro é fruto do acaso, da negligência, às vezes da violência, ele foi deixado por um animal que corre ou por um ladrão que fugiu, ele denuncia uma presença ausente sem, no entanto, prejudicar de sua legibilidade: já que quem deixou rastros não o fez com uma

intenção de transmissão ou de significação, o decifrar dos rastros também é marcado por essa não-intencionalidade. O detetive, o arqueólogo e o psicanalista, esses primos menos distantes do que pode parecer à primeira vista, devem decifrar não só o rastro na sua singularidade concreta, mas também tentar adivinhar o processo, muitas vezes violento, de sua produção involuntária (Gagnebin, 2002, p. 129).

Como esse “animal que corre”, ao viver as experiências que são aqui apresentadas, não tínhamos a intencionalidade de algum caminho a ser seguido, nos debatíamos com o jogo sendo jogado e com as dificuldades apresentadas pela cena em que atuávamos como professores, não havia tempo para pensar nas marcas a serem deixadas para a posteridade, agíamos à revelia da significação futura, nossos *rastros* não foram “criados - como o são outros signos culturais e linguísticos -, mas, sim, deixados ou esquecidos” (Gagnebin, 2002, p.129).

Somente agora, ao rememorarmos os fatos para esta escrita, é que deciframos os *rastros* deixados por nós mesmos naquele momento e nos deixamos ser surpreendidos pelas marcas deixadas. Agimos, então, de modo semelhante ao arqueólogo, para retomar a figura utilizada por Gagnebin (2002), e tentamos completar as lacunas significativas de nossa produção involuntária. Sendo assim, pensamos que o movimento de investigação feito por aqueles que se dedicarem a leitura de nosso texto será, ele também, arqueológico, no sentido empregado anteriormente, já que para decifrar esses caminhos lhe são oferecidos apenas *rastros*, demandantes de que se lhe completem as lacunas deixadas e as significações possíveis.

Escolhemos então este termo, pois pensamos ser uma metáfora muito potente para deixar explicitada tanto a necessidade de que cada novo leitor refaça tal esforço e complemente o cenário com suas próprias implicações e associações, quanto pela flexibilidade e diversidade de caminhos possíveis quando se quer pensar a encenação como um jogo possível para a cena da pedagogia teatral no contexto da EPT, afinal, como nos ensina Foucault (2010, p.299), os indivíduos diante de uma mesma situação, “reagem de maneira muito diferente” e, porque não acrescentar, distinta a cada vez que se repete. Afirmar isso não significa dizer que não há lugar para a repetição e conservação, que se pode abrir mão de algum tipo de organização de procedimentos já experimentados anteriormente por si ou por outros, mas significa apostar na capacidade que o próprio jogo jogado tem de indicar novos caminhos, estabelecer novas regras para este jogo, despertar novas leituras e interpretações e com isso novas formas de fazer e fazer-se no próprio processo experimentado, resultando disso uma organização *metodológica* que poderá ser observada por nós e por outros que, vendo nossos *rastros*, sejam capazes de reinventar o caminho por

onde já passamos.

Assim, reiteramos que no lugar da apresentação de um método preciso de ordem prescritiva, o que nos interessa mesmo é oferecer nossos *rastros metodológicos* para que, se aventurando nessa decifração, cada leitor que o desejar, possa trilhar seu próprio caminho, já que “cada educador é um método”.

Do jogo à encenação

A abordagem que apresentamos aqui resulta da prática destes dois docentes em diversas turmas do IFRN e do IFTO ao longo dos últimos anos. A escolha da encenação como caminho para a organização de processos de aprendizagem em teatro se funda teoricamente no diálogo com diversos autores que abordam o tema, mas mais especificamente no diálogo com a tese doutoral de José Sávio Araújo Oliveira⁷, “*A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro*”.

Para que a aprendizagem de teatro se configure como uma experiência educativa, ou seja, que possibilite aos envolvidos mobilizar conhecimentos de forma que produzam sentidos capazes de modificá-los, assim como levar a mudanças significativas do seu entorno, é preciso dar respostas, ainda que incipientes, a algumas perguntas: O que se pretende comunicar? Por que e para que isso é importante? Que tipo de teatro iremos fazer? Para quem queremos fazê-lo? Com quem? Onde? Quando?

Responder estas perguntas de forma definitiva é impossível, porém, o exercício da busca por respostas que nos satisfaça momentaneamente já nos orienta para algum caminho a ser percorrido. Tal caminho não será único nem unívoco e exigirá o abandono de diversas possibilidades, de modo que a opção assumida não deve ser seguida de um juízo de valoração do tipo melhor/pior, mais completa/incompleta, mais ou menos válida. Na prática teatral as distintas concepções sempre oferecem vários caminhos possíveis.

Levando isso em consideração, assumimos, junto com Sávio Araújo:

Uma concepção de teatro fruto de uma determinada sistematização, cujo foco estruturador é o estudo da **encenação como uma forma específica de produção artística**,

⁷ Sávio Araújo é professor da UFRN desde o início dos anos 2000 e lecionou diversas disciplinas no departamento de artes, estando as que abordavam a encenação e seus processos incluídas entre as de sua competência. Importante citar que além de ter sido professor dos dois autores deste artigo, o contato com as ideias apresentadas na tese inicia-se durante o período de graduação de um dos autores, que coincide com o período no qual o professor cursava a pós-graduação, e que é retomado após o encerramento da licenciatura do segundo autor, quando passam a atuar juntos em contextos artísticos e pedagógicos.

reunindo muitas formas de conhecimento no mesmo ato de conhecimento (Araújo, 2005, p. 47, **grifos nossos**).

Tal concepção de teatro assume que a encenação teatral não é uma função/responsabilidade restrita ao encenador, uma esfera do fazer específico de uma figura profissional, antes está profundamente conectada ao *ato de encenar*, considerando que a existência de um fenômeno cênico não é suficiente para dizer que ali exista uma encenação, afinal pode haver tal fenômeno sem que sua organização seja planejada do ponto de vista da estruturação de seus elementos constitutivos.

Portanto, por encenação teatral compreendemos a organização de códigos, organizados arbitrariamente dentro de um conjunto de convenções que resulta num sistema representativo, ou seja, um complexo artístico criado para comunicação. A encenação, portanto, exige a participação de múltiplas formas de conhecimento e tem como princípio ativo algum tipo de relação direta entre cena e espectador, mediado pelas diversas relações produzidas nos campos textual e corpóreo-espacial.

Nesses termos, o teatro não pode ser entendido estritamente como arte da dramaturgia, nem como arte de ator, nem como arte da cenografia/visualidade, tampouco como a arte do encenador soberano, mas exige ser compreendido como o arranjo dos resultados obtidos no trabalho com cada elemento que o constitui e estrutura.

Acreditamos que ao assumir uma visão não hierarquizada dos diferentes campos de atuação no processo de encenação, contribuímos para que os/as estudantes tenham contato (muitas vezes inicial) com uma visão mais completa da quantidade e diversidade de conhecimentos mobilizados na construção de uma encenação.

Nesta perspectiva, o teatro é ensinado não como “simples” construção de espetacularidades, mas enquanto processo capaz de levar os que o experimentam a mobilizar conhecimentos diversos de campos de tinta, mas que se complementam.

Assim, ao conduzirmos as turmas na direção da construção de uma encenação nestes termos, consideramos oferecer tanto um letramento na linguagem teatral, como também abrir um canal para que os estudantes percebam sua condição de sujeitos integrais, capazes de estender fios entre os diversos campos do saber na construção de soluções para desafios dos mais diversos.

Para pôr em marcha tal processo, adotamos alguns procedimentos que detalharemos em seguida: jogos

com bastão, jogos com corda, jogos populares, jogos improvisacionais, apresentação teórico-prática dos elementos constituintes da encenação, construção de um caderno de encenação, construção e apresentação de experimento cênico; confecção de portfólio e realização de rodas de conversas.

Iniciamos nossos encontros, que tem 90 minutos de duração e ocorrem uma vez por semana, sempre com a recepção dos estudantes, apresentação do professor, do componente curricular e um bate-papo sobre os conhecimentos prévios que têm acerca da concepção de arte em geral, das artes cênicas e mais especificamente do teatro.

Nesse momento, nos colocamos em escuta atenta das experiências que são narradas a fim de realmente considerá-las no decorrer das aulas. Nessa aula realizamos os primeiros combinados que nortearão a organização do tempo que passaremos juntos, tiramos dúvidas que porventura surjam e apresentamos a nossa proposta de trabalho. Também é um momento para que todos eles/as se apresentem.

Na sequência temos a realização de jogos integrativos que têm como objetivo a consolidação do grupo, diminuir a inibição dos discentes, e apresentar alguns conceitos fundamentais para a prática teatral. É nesse momento que são introduzidos o jogo dos bastões e jogo da corda. Estes ajudam a desenvolver algumas habilidades que contribuirão para a prática teatral, como escuta, concentração, atenção, ritmo, estabelecimento de um foco, e principalmente, a importância do trabalho em equipe.

O jogo do bastão, com o qual tivemos contato ainda na graduação, consiste na distribuição dos discentes em círculo e entrega de um bastão de madeira para cada participante – estes bastões têm medidas e peso aproximados e comumente são customizados a partir de cabos de vassouras inutilizados.

É solicitado ao grupo que movimente os bastões numa sequência numérica específica, respeitando o tempo ditado pela contagem coletiva de 8 tempos que vai sendo reduzido pela metade até terminar com uma pausa. Para cada contagem, essa movimentação é alternada para a direita e depois para a esquerda (8 passagens para a direita, 8 para a esquerda; 4 passagens para a direita, 4 para a esquerda; 2 passagens para a direita, 2 para esquerda; e, para finalizar, 4 passagens, distribuídas em 1 passagem para a direita, 1 para a esquerda (movimento que é duplicado para que a contagem feche os 8 tempos); por fim, uma pausa do bastão). O erro de contagem e/ou movimentação do(s) bastão(ões), bem como sua queda, implica na interrupção do jogo e seu recomeço. O jogo só é concluído quando todos acertam simultaneamente os movimentos dos bastões.

Neste jogo são trabalhadas a percepção de lateralidade, de tempo, do ritmo, da visão periférica, da respiração como elemento unificador do grupo e a própria noção de trabalho coletivo. Para a execução deste jogo não há um tempo determinado, nem uma orientação diretiva além dos comandos e regras básicas do jogo, o que possibilita que eles pesquisem estratégias diversas para concluir a tarefa dada e desenvolvam a noção de acordo coletivo, já aqui aparecem aqueles com maior proatividade e habilidades de liderança. A atividade é repetida até que eles a completem.

Concluído o jogo do bastão passamos ao jogo da corda⁸, no qual os estudantes formam uma fila que deve atravessar uma corda que fica girando ininterruptamente, numa cadência constante. Há uma quantidade de saltos estabelecida para cada vez que o grupo inteiro passar pela corda. Na primeira passagem não há pulos (daí alguns chamaram o jogo de zerinho), na segunda, 1 pulo; na terceira, 2 pulos; na quarta passagem, 3 pulos.

Na passagem seguinte a ordem é invertida e os pulos começam a decrescer, sendo a última passagem sem pulos (como na primeira). Cada vez que um dos integrantes erra o seu movimento o jogo reinicia. O jogo só se completa quando a sequência inteira é realizada de forma correta por todos os integrantes do grupo sem que haja atraso no tempo de entrada na corda (depois de iniciada a sequência a corda nunca está vazia).

O jogo da corda ocupa um lugar de destaque em nossa proposta, pois nele é possível trabalhar várias habilidades e competências necessárias à prática do teatro, bem como compreender a própria artesanaria da cena. Os jogadores lidam com diversos estímulos simultaneamente enquanto seguem uma “dramaturgia” conhecida previamente e executam uma “partitura corporal”.

O espaço aparece dividido pela disposição daqueles que estão “dentro da cena”: pulando a corda, e aqueles que permanecem “fora da cena”: organizados no “camarim”. Nesse momento, trabalhamos a diferença da postura entre quem está no camarim/coxia e quem está no palco, destacando que ambos precisam estar em estado de prontidão, habitando o tempo presente. O jogo segue e mais aspectos da cena se apresentam: a necessidade de manter a cena sempre preenchida e seguindo um ritmo, o cuidado com as transições entre as cenas e entradas e saídas dos atores, a manutenção da escuta e abertura ao

⁸ Uma reflexão mais detalhada da utilização desse jogo como procedimento pedagógico em aulas de teatro pode ser encontrada na tese doutoral “A experiência ritualística da cena: o teatro como educação sensível no Ensino Médio” (Siqueira, 2019).

imprevisto.

A relação palco-plateia também aparece, já que não é incomum que haja discentes que, por alguma razão circunstancial, não participem do exercício naquele momento, passando a assistir aos colegas. Melhor assimilado, o jogo é deslocado para áreas abertas do *campus*, o que, muitas vezes, faz com que aqueles que transitam pelo espaço parem para assistir à “cena” que se desenrola, configurando assim uma plateia.

Entre os diversos aspectos observáveis destacamos: o desenvolvimento da unidade do grupo, a ampliação da concentração, a compreensão de ritmo e sua importância para a construção da cena, a organização e disponibilidade corporal, a ampliação da capacidade aeróbica, o controle da respiração, o controle da ansiedade, o desenvolvimento da coordenação motora, a sociabilização dos estudantes mais tímidos, a tentativa de adaptações e desenvolvimento de estratégias para a inclusão daqueles com maior dificuldade. Por sua grande contribuição ao processo, adotamos este jogo como uma das atividades avaliativas da unidade. Após um prazo estipulado coletivamente, devem apresentar a execução do jogo completo, de forma ininterrupta, com a participação de toda a turma.

Após alguns encontros, os discentes escolhem se vão encenar textos autorais ou adaptar textos da literatura dramática disponível, dividem-se entre as equipes responsáveis por cada elemento constituinte da linguagem teatral – dramaturgia, direção/encenação, atuação, cenografia e caracterização – (Roubine, 1982), acrescente-se aí uma equipe de produção. A turma inteira transforma-se numa companhia teatral que deverá montar, produzir e apresentar um experimento cênico ao final da segunda unidade.

Algumas aulas expositivo-dialogadas são utilizadas para apresentar esses elementos constituintes da linguagem teatral de modo a subsidiar a pesquisa que é realizada por cada equipe e dar maior robustez à proposta de encenação elaborada pelos estudantes. Nesse momento, são experimentados jogos de caráter improvisacional que ajudam os discentes na compreensão prática destes elementos, assim como possibilitam a elaboração das primeiras cenas do experimento cênico. Nesse ponto do processo, os/as estudantes têm contato com os jogos teatrais (Japiassu, 2008; Koudela, 2001; Spolin, 2008) e o arsenal do oprimido (Boal, 2008).

Aos poucos as aulas assumem um caráter laboratorial e cada grupo traz as proposições que desenvolveram ao longo da semana para experimentarem em sala de aula. Nesse ponto do processo, atuamos como provocadores, levando as equipes a pensarem e pesquisarem soluções para os pontos identificados como frágeis ou ainda insatisfatórios.

Aqui é necessário fazer mais uma digressão e falar sobre a aposta na autonomia dos e das discentes. Para Paulo Freire (2000) este conceito tem um sentido sócio-político- pedagógico, no qual o processo educativo precisa ser uma oferta de desenvolvimento crítico e ativo, capaz de levar aos educandos noções de responsabilidade e liberdade. Desse modo, a partir da tomada de consciência e de decisões, isto é, da práxis que leva à libertação, que é possível compreender a mudança de um sujeito passivo e heterônomo, para um sujeito ativo e autônomo.

Se defendemos uma educação que se proponha a ser crítica e transformadora, entendemos que dar aos educandos a possibilidade de se responsabilizarem pelo uso dos conhecimentos mobilizados com o máximo de liberdade é ensiná-los a ser autônomos e saírem da passividade para a atividade, isso é reforçado pela proposição encontrada na obra de Augusto Boal (2008), para quem o teatro se converte num lugar de experimentação de mudanças que serão postas em prática na vida cotidiana.

Nesse ponto do trabalho, as equipes se consolidam e a equipe de direção assume maior responsabilidade sobre a articulação dos elementos da linguagem teatral que vão sendo propostos e experimentados pelas equipes responsáveis. Esse processo é registrado em alguns escritos produzidos pelos discentes que funcionam tanto para que eles percebam os próprios deslocamentos realizados durante o percurso, como para que o docente tenha alguma compreensão do trabalho realizado fora da sala de aula.

O primeiro, que é individual, é chamado de *diários sensíveis* (Siqueira, 2019), no qual as pessoas que vivenciam o processo são convidadas a escrever diários durante o período da experiência de encenar uma peça.

A leitura de alguns destes diários é capaz de revelar ao seu leitor não apenas uma compilação de atividades, ou uma descrição pormenorizada das atividades, mas um engajamento na experiência, **uma reflexão sobre os sentidos e saberes que a experiência mobilizou**, uma exploração de si pontuada pela reflexão, mas atenta, sobretudo ao sensível (Siqueira, 2019, p.27, **grifos nossos**).

Optamos por não estabelecer uma forma definida à priori, possibilitando que cada pessoa desenvolva seu diário sensível da maneira que lhe convém, adotando o suporte que melhor lhe satisfaz. O mais importante é que cada pessoa faça uma autorreflexão e mantenha uma forma de registro do seu processo, e de como vivê-lo ajudou na tarefa de transfazer-se.

Um segundo escrito, esse confeccionado coletivamente, é solicitado para que eles sistematizem a

proposta de encenação em desenvolvimento. Nesse escrito, que chamamos de *Cadernos de Encenação*, cada grupo deve escrever sobre o elemento constituinte da linguagem teatral que desenvolve, ajudando os demais grupos a entenderem suas proposições. Esse material tem uma estrutura um pouco mais rígida que os diários sensíveis que lhes é apresentada em uma aula específica.

Cada grupo tem algumas demandas específicas e objetivos que precisam cumprir. O grupo da produção precisa desenvolver um plano de trabalho, estruturado em quatro eixos: orçamento, custos de produção, marketing e publicidade, organização dos ensaios. Este grupo também precisa criar uma conta no Instagram e alimentá-la semanalmente com conteúdo relacionado ao processo criativo em desenvolvimento.

O grupo da direção/encenação precisa apresentar uma proposta geral de como pretende orientar o processo. Nesse escrito devem ser apresentados o texto escolhido; as motivações que levaram o grupo a escolher essa dramaturgia; uma pesquisa sobre a temática a ser discutida pela encenação; um cronograma de ensaios e atividades; apontamentos gerais sobre a proposição estética para cada elemento; relato das ações da equipe ao longo do processo; imagens de distintas fases da montagem.

Ao grupo de Atuantes é solicitada a entrega dos diários sensíveis, destacando as percepções deles sobre como estão se preparando para atuar como o personagem que lhes foi designado. O grupo também é encorajado a falar sobre como participar da peça os ajuda na relação com o entorno e consigo, assim como também se dá o câmbio de conhecimentos entre os componentes curriculares que estão cursando no período.

O grupo da cenografia apresenta uma proposta cenográfica geral conjunta e subdivididos em três grupos menores desenvolvem, cada um, um documento que aborde um elemento mais específico. Para o subgrupo Cenário é requisitado um texto argumentativo que justifique a proposta de cenário em desenvolvimento; plantas baixas, desenhos e fotos que mostrem o desenvolvimento do cenário ao longo do processo e uma maquete da versão final do cenário.

Os estudantes que se dedicam à iluminação precisam entregar um texto argumentativo que reflita sobre as opções estéticas adotadas pelo grupo; um mapa de iluminação que torne possível entender e executar a iluminação, além de desenvolver algum dispositivo de iluminação que será utilizado no experimento cênico.

Na nossa proposta, a sonoplastia – a partir do diálogo com a obra de Livio Tragtenberg “Música de cena: dramaturgia sonora” (1999) – é aglutinada com a música de cena e chamamos esse combinado de *paisagem sonora*. O grupo responsável precisa construir um roteiro sonoro de modo que nos ensaios e na apresentação final do experimento cênico quem for operar o som possa seguir as orientações e executar a função de forma competente; entregar um arquivo digital com todas as músicas e sons editados na sequência em que serão utilizados no experimento cênico. Há ainda o estímulo à composição de uma música autoral que precisa ser incluída no experimento cênico apresentado.

Outro grupo é responsável pelo registro do planejamento e execução da caracterização dos atuentes. Tomado como elemento constituinte da encenação a caracterização é aqui pensada como responsável pelas transformações visuais realizadas no corpo dos atuentes para a construção do discurso cênico, estando articulada aos demais elementos da linguagem teatral na produção de sentidos da encenação.

Por questões didáticas, e a partir das afinidades de cada estudante, optamos por subdividir os discentes em dois grupos, um responsável pelo desenvolvimento do figurino e outro da maquiagem. Desse modo, é solicitado que o registro escrito apresente uma justificativa do conceito que orienta a caracterização de um modo geral, apresentando os materiais utilizados, as estéticas inspiradoras do trabalho, e a função dessa caracterização dentro do contexto da encenação.

Além desse texto, no caso do figurino, é necessário o desenvolvimento de imagens prévias que ilustram a proposta a ser desenvolvida. Os estudantes podem montar croquis conceituais desenhando as peças e acessórios ou utilizar imagens já existentes (colagem) para orientar os atuentes e a equipe de direção/encenação no desenvolvimento e execução do conceito. Também há a orientação de registro fotográfico das modificações realizadas ao longo do processo, de modo que seja possível entender o percurso trilhado desde a proposição inicial até a materialização cênica da proposta no corpo dos atuentes.

Para aqueles e aquelas que ficam responsáveis pela maquiagem é solicitado que o documento produzido inclua desenhos do design da maquiagem de cada personagem, apontando visualmente seus detalhes e a indicação dos produtos a serem utilizados para alcançar os efeitos desejados, o que chamamos de *facecharts*. Também devem estar presentes imagens fotográficas que mostram o percurso desenvolvido desde o primeiro esboço até a execução no corpo dos e das atuentes.

O grupo da dramaturgia, além da dramaturgia propriamente dita, ou seja, o texto que será utilizado para a

construção da encenação e que aparecerá tanto na boca dos e das atuantes como materializado através dos demais elementos da linguagem teatral, precisa apresentar as justificativas das alterações que propõe ao texto original indicando-as comparativamente.

Passado o escopo dos elementos que constituem a encenação, adentramos aos experimentos cênicos. Tudo aquilo que foi projetado precisa ganhar movimento, saindo do papel e ganhando sentido nos laboratórios de práticas corporais. É nesse momento que o grupo de encenadores/diretores assume a condução das aulas. Estamos ali (enquanto professores) acompanhando a preparação corporal, os processos de criação e da transposição do que foi ensinado, afere-se nesse processo o que resolvemos chamar de *jogando para cena*. Os *rastros* são catalogados a cada experimento semanal até o dia da apresentação; e a posteriori quando realizamos a pós-produção.

A partir da concepção metafórica de sermos professores-arqueólogos, decidimos que todo processo da encenação deveria ficar registrado no formato de portfólios artísticos, com o objetivo de materializar os desafios, as descobertas e os deslocamentos didático-pedagógicos dos nossos Jovens Encenadores. Os *rastros* deixados por eles também apontam caminhos e possibilidades de reinventarmos o nosso modo de *serestar* (Silva, 2022) professores, educadores em constante transformação. Aprendemos juntos, em processos constantes de troca, por uma pedagogia que além de transformadora, emancipa, no qual os sujeitos envolvidos aprendem um com o outro.

Nessa perspectiva, as rodas de conversas aconteciam periodicamente no final de cada aula com a prospecção de escutar, de apreender e de laborar com o outro a construção de novos fazeres e saberes. Uma troca e uma aprendizagem mútua, processual, entre discentes – discentes, discentes – docentes, docentes – e o chão da escola enquanto sítio arqueológico cheio de *rastros* e marcas deixadas pelo e no corpo.

À guisa de uma possível conclusão, projetamos o descortinar de uma possibilidade de ensinar e pensar o fazer teatral. Apresentamos o *jogando pra cena* como um meio de pensar-fazer uma educação que se dá através e pelo corpo. Ou ainda, deixamos essas linhas escritas como *rastros metodológicos* que podem ser experimentados tanto nas instituições que tem o EPT como viés pedagógico quanto em outras que vislumbrem formar os estudantes em sua totalidade a partir do ensino do Teatro, essa área de conhecimento, essa linguagem que joga, ou melhor, que encena a vida no aqui e no agora.

Referências

- ARAÚJO, José Sávio Oliveira. **A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do teatro.** 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20/09/2024.
- CATELAN, Fernando Bueno. **Dimensões políticas do teatro na escola** undefined f. Doutorado em Artes Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo: Biblioteca Depositária: <https://hdl.handle.net/11449/252761>. 2023.
- CAVALCANTE, Leandro Augusto e Silva Miranda. **A arte de conduzir-se pelo ensino de teatro: realidades e ficções de alunos-diretores em Camarão.** 2014. 255 f. Dissertação (Mestrado em LINGUAGENS DA CENA E PEDAGOGIAS DA CENA) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- COUTINHO, Karyne. Por uma Didática da Improvisação. Rev. **Em Aberto**. Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 125-133, mar. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643942/11398>. Acesso em 15 de set. de 2024.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor.** Passo Fundo. Upf Editora, 2007.
- ICLE, Gilberto. Teatro e escola: aproximações e distanciamentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 58/61, mai0/jul. 2001.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: . Ética, sexualidade, política. **Ditos & Escritos V.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010[1988], p. 294-300. JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino no Teatro.** Papyrus, 9ª Ed. 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. KOUDELA, I. D.;
- ALMEIDA JUNIOR, J. S. **Léxico da Pedagogia do Teatro.** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- LIGIÉRO, Zeca. **Teatro das origens: estudos das performances afro-ameríndias.** Rio de Janeiro: Garamond, 2019.
- MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1 - 19, 25 mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903> > Acesso em: 25 de setembro de 2024.
- OLIVEIRA, Monique Dias de. **Entre ecos e narcisos: estudo de caso sobre a prática teatral com adolescentes como atividade extracurricular numa escola de nível médio.** 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em LINGUAGENS DA CENA E PEDAGOGIAS DA CENA) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PAULA, Wellington Menegaz de. Processo Colaborativo com Adolescentes: recortes de uma experiência de ensino do teatro em escola pública. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 71-87, 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3489>. Acesso em: 20 set. 2024. PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Entrevista com Paulo Freire, **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, a. 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1689/pdf> Acesso em: 10/07/2023.

ROUBINE, Jean-Jacques **A Linguagem da Encenação Teatral**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1982.

SANTOS, Anne Gabrielle Dias. **Teatro químico: dez anos do grupo Fanáticos da Química com ensino lúdico**. Mossoró: Fundação Vingt-um Rosado, 2011.

SIQUEIRA, Thulho Cezar Santos de. **A experiência ritualística da cena: O teatro como educação sensível no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, 2019.

SILVA, Sebastião de Sales. **Poética de serestar Catirinas / Sebastião de Sales Silva**. 229 f.: il. Orientadora: Profa. Dra. Lara Rodrigues Machado. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36820/1/Tese%20_%20Po%C3%A9tica%20de%20Serestar%20Catirinas%20_%20Sebasti%C3%A3o%20de%20Sales%20Silva.pdf.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008. TAVARES, Renan. O Jogo Teatral na Sala de Aula. In: MACHADO, Irley [et al] **Ensino Teoria e Prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.41-49.

TRAGTENBERG, Livio. **Música de cena: dramaturgia sonora**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1999.

VIANA, Waldimir Rodrigues. Teatro do oprimido: um método oportuno para as escolas da educação básica. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 01-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/24444>. Acesso em: 20 set. 2024.