



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN

JAILSON ARAÚJO CARVALHO

HABITAÇÃO DO CORPO POR MEIO DO TEATRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA

Brasília

2024

JAILSON ARAÚJO CARVALHO

HABITAÇÃO DO CORPO POR MEIO DO TEATRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA

Tese apresentada como requisito junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Orientadora: Izabela Costa Brochado

Linha de pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Brasília
2024

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN

JAILSON ARAÚJO CARVALHO

HABITAÇÃO DO CORPO POR MEIO DO TEATRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Arte Cênicas, linha de pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Izabela Costa Brochado – Orientadora
PPGCEN/UnB

Profa. Dra. Fabiana Lazzari de Oliveira
PPGCEN/UnB

Profa. Dra. Mariana de Lima Muniz
PPGArtes/ UFMG

Prof. Dr. Mario Ferreira Piragibe
PPGAC/ UFU

Profa. Dra. Rossana Perdomini Della Costa
FACED/UFRGS

Aprovado em 14 de outubro de 2024.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC331h Carvalho, Jailson Araujo
HABITAÇÃO DO CORPO POR MEIO DO TEATRO DE ANIMAÇÃO NA
ESCOLA / Jailson Araujo Carvalho; orientador Izabela Costa
Brochado. -- Brasília, 2024.
197 p.

Tese(Doutorado em Artes Cênicas) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Pedagogia do Teatro. 2. Proposta Pedagógica. 3.
Habitação do Corpo. 4. Sala de Aula Invertida. 5.
Experiência. I. Brochado, Izabela Costa, orient. II. Título.

A mamãe, Joanita de Araújo Carvalho, e ao papai, José Alencar de Carvalho (*in memoriam*), que todos os dias me abraçam e me confortam.

Agradecimentos

Muito obrigado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília por aceitar minha pesquisa e por todo apoio no seu desenvolvimento. Obrigado a cada docente por todos os encontros e partilhas.

Agradeço imensamente à professora Izabela Costa Brochado por toda sua generosidade e paciência durante todo o processo de orientação.

Agradeço ao LATA – Laboratório de Teatro de Formas Animadas – na pessoa da coordenada Dra. Fabiana Lazzari por todo processo de experimentação pedagógica com a animação.

Agradeço ao Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas por me acolherem ao longo de todos esses anos, por sempre acreditarem na minha pesquisa, por toda ajuda para que fosse possível a aplicação na escola. Muito obrigado à gestão da escola nas pessoas dos professores Paulo Roberto e Edney Soares por compreenderem a necessidade da aula de Arte na escola. Muito obrigado a todas as professoras e professores que estiveram ao meu lado nesses quatro anos de pesquisa.

Muito obrigado às minhas amigas, parceiras de vida, Ariane Fernandes e Marileuza Dantas por sempre estarem ao meu lado, por me incentivarem nos momentos mais complicados, por todos os encontros e sorrisos.

Muito obrigado à minha turma de doutorado por todas as trocas ao longo das disciplinas, por nossas conversas, por toda a ajuda mútua para vencer as barreiras da pesquisa.

Muito obrigado Guilherme Henrique, meu amigo de alma, por todas as palavras de conforto, carinho e amizade. Por todo o incentivo e por ser uma luz na minha vida.

Obrigado José Franklin Pessoa Neto e Elias dos Santos Nogueira por estarem ao meu lado nos momentos de alegria e nos momentos de dor e tristeza.

Muito obrigado Matheus Soares por todas as visitas inesperadas, por todas as conversas e por toda a paciência e preocupação com o meu bem-estar.

Muito obrigado professora Flávia Cabral por toda a parceria na escola, por sempre comemorar as minhas conquistas e por estar sempre disponível a me ajudar.

Muito obrigado aos meus estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas por serem a razão desta pesquisa. Muito obrigado por acreditarem nas minhas propostas em sala de aula. Muito obrigado por participarem das minhas saídas culturais e, acima de tudo, muito obrigado por me aceitarem como professor de vocês.

Muito obrigado banca examinadora por toda a generosidade na leitura e avaliação desta tese.

Muito obrigado aos meus irmãos por serem figuras essenciais na minha vida.

Agradeço imensamente aos meus pais (*in memoriam*) Joanita de Araújo Carvalho e José Alencar de Carvalho por me inspirarem a me tornar um ser humano melhor a cada dia.

CARVALHO, Jailson Araújo. **Habitação do corpo por meio do teatro de animação na escola.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar as possibilidades do Teatro de Animação aliado à Sala de Aula Invertida como perspectivas pedagógicas para o ensino de Artes Cênicas no Terceiro Ciclo de Aprendizagem em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O Teatro de Animação pode ser entendido como o ato de oportunizar a ideia de “vida” a elementos inanimados, tais como: bonecos, personagens de sombras, entre outros. Já a Sala de Aula Invertida é vista como uma extensão da sala de aula presencial, em que o estudante realiza um estudo prévio dos conceitos estabelecidos pelo professor. Como viés metodológico, faz-se uso do estudo de caso, de cunho exploratório qualitativo, desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental 101, localizado na Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: uma Proposta Pedagógica contendo 80 aulas distribuídas em quatro anos (20 aulas para cada ano – 6º, 7º, 8º e 9º) sobre teatro de sombras, boneco de luva e boneco de animação direta; utilização da Sala de Aula Invertida; registro em Diário de Bordo (pelos estudantes); registro audiovisual das aulas de teatro; e aplicação de três questionários *online*. Para os apoios teóricos, têm-se as ideias de: Dewey (2010) e Larrosa (2022), sobre experiência na arte; Bergmann e Sams (2018), sobre Sala de Aula Invertida; Ausubel (2000) e hooks (2017), sobre aprendizagem e socialização na escola; Carvalho (2015), sobre o Terceiro Ciclo; Amaral (2002, 2007, 2011), sobre teatro de animação, Amorós e Paricio (2005), artigos da Móin-Móin Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animada e da revista Fantoche – Arte de los Títeres. Observou-se que o processo de habitação do corpo aconteceu de forma significativa ao longo do processo de experiência com a utilização do Teatro de Animação aliado a Sala de Aula Invertida.

Palavras-chave: Habitação do Corpo. Teatro de Animação. Sala de Aula Invertida. Aprendizagem. Pedagogia das Artes Cênicas.

CARVALHO, Jailson Araújo. **La morada del cuerpo a través del teatro de títeres en la escuela.** Tesis (Doctorado en Artes Escénicas) – Programa de Posgrado en Artes Escénicas, Instituto de Artes, Universidad de Brasilia. Brasilia, 2024.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las posibilidades del Teatro de Títeres combinado con el Aula Invertida como perspectivas pedagógicas para la enseñanza de las Artes Escénicas en el Tercer Ciclo de Aprendizaje en una escuela pública, de la Secretaría de Educación del Estado del Distrito Federal. El teatro de títeres puede entenderse como el acto de dotar la idea de “vida” a elementos inanimados, como títeres, personajes de sombras, entre otros. El Aula Invertida se plantea como una extensión del aula, en la que el alumno realiza un estudio previo de los conceptos establecidos por el profesor. Esta metodología utiliza un estudio de caso exploratorio cualitativo, desarrollado en el Centro de Educación Básica del Bloque 101, ubicado en la Región Administrativa de Recanto das Emas, Distrito Federal, con estudiantes del 6° al 9° grado de Educación Básica. Se utilizaron los siguientes procedimientos metodológicos: una Propuesta Pedagógica que contiene 80 clases distribuidas en cuatro años (20 clases por año – 6to, 7mo, 8vo y 9no) sobre teatro de sombras, títeres de guante y títeres de animación directa; uso del aula invertida; registro en un Cuaderno de Registro (por parte de los estudiantes); grabación audiovisual de clases de teatro; y administración de tres cuestionarios en línea. Como sustento teórico utilizamos las ideas de: Dewey (2010) y Larrosa (2022), sobre la experiencia en el arte; Bergmann y Sams (2018), sobre el Aula Invertida; Ausubel (2000) y Hooks (2017), sobre el aprendizaje y la socialización en la escuela; Carvalho (2015), sobre el Tercer Ciclo; Amaral (2002, 2007, 2011), sobre el teatro de títeres; Amorós y Paricio (2005), en artículos de la Revista Móin-Móin de Estudios sobre Teatro de Títeres y de la Revista Fantoche – El Arte de los Títeres. Se observó que el proceso de habitar el cuerpo ocurrió significativamente a lo largo del proceso de vivencia con el uso del Teatro de Animación combinado con el Aula Invertida.

Palabras clave: La morada del cuerpo. Teatro de títeres. Aula invertida. Aprendizaje. Pedagogía de las artes escénicas.

CARVALHO, Jailson Araújo. **Dwelling of the Body Through Puppet Theater at School.** Thesis (PhD in Performing Arts) – Graduate Program in Performing Arts, Institute of Arts, University of Brasília. Brasília, 2024.

Abstract

This study aims to analyze the possibilities of Puppet Theater combined with the Flipped Classroom as pedagogical perspectives for teaching Performing Arts in the Third Cycle of Learning in a government-run school, of the State Department of Education of the Federal District. Puppet Theater can be understood as the act of providing the idea of “life” to inanimate elements, such as puppets, shadow characters, among others. The Flipped Classroom is seen as an extension of the classroom, in which the student carries out a prior study of the concepts established by the teacher. This methodology uses a qualitative exploratory case study, developed at the Basic Education Center of the 101st Block, located in the Administrative Region of Recanto das Emas, Federal District, with students from the 6th to the 9th grade of Basic Education. The following methodological procedures were used: a Pedagogical Proposal containing 80 classes distributed over four years (20 classes for each year – 6th, 7th, 8th and 9th) on shadow theater, glove puppets and direct animation puppets; use of the Flipped Classroom; registration in a Logbook (by the students); audiovisual recording of theater classes; and administration of three online questionnaires. For theoretical support, we used the ideas of: Dewey (2010) and Larrosa (2022), on experience in art; Bergmann and Sams (2018), on Flipped Classroom; Ausubel (2000) and Hooks (2017), on learning and socialization at school; Carvalho (2015), on the Third Cycle; Amaral (2002, 2007, 2011), on puppet theater; Amorós and Paricio (2005), in articles from the *Móin-Móin Journal of Studies on Puppet Theater* and the *Fantoche Magazine – Art of Puppets*. It was observed that the process of dwelling of the Body happened significantly throughout the experience process with the use of the Animation Theater combined with the Flipped Classroom.

Keywords: Dwelling of the Body. Puppet Theater. Flipped Classroom. Learning. Pedagogy of the Performing Arts.

Lista de figuras

Figura 1: Boneco de luva confeccionado por uma estudante em sala de aula	11
Figura 2: Lembrança escolar	13
Figura 3: Experimentação cênica com teatro de sombras.....	23
Figura 4: Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984)	25
Figura 5: A aprendizagem significativa de Ausubel (2000).....	30
Figura 6: Apresentação do espetáculo “Iara, o encanto das águas” (Cia Lumiato) para o CEF 101.....	34
Figura 7: Causas para a pobreza de experiência, segundo Larrosa (2020).	37
Figura 8: A visão sistêmica da criatividade	47
Figura 9: Prática pedagógica com Teatro de Animação.....	49
Figura 10: Criação com Teatro de Animação.....	55
Figura 11: Criação com Teatro de Sombras.....	56
Figura 12: Boneco de balcão	58
Figura 13: Experimentação com o Teatro de Sombras	60
Figura 14: Confecção de boneco de luva.	63
Figura 15: Confecção de boneco de balcão	65
Figura 16: Processo pedagógico com o Teatro de Sombras	68
Figura 17: Processo pedagógico com o Teatro de Animação	74
Figura 18: Processo pedagógico com o Teatro de Animação	75
Figura 19: Processo pedagógico com o Teatro de Sombras	80
Figura 20: Trabalho de estudante desenvolvido a partir dos conceitos apreendidos na Sala de Aula Invertida.....	82
Figura 21: Comparação entre a sala de aula tradicional e a invertida	88
Figura 22: Metodologia tradicional versus sala de aula invertida.....	89
Figura 23 Planejamentos para a sala de aula invertida.....	94
Figura 24: Protagonismo do estudante com a sala de aula invertida	95
Figura 25: Vídeo da atividade na sala de aula invertida com estudantes dos 6º anos em 2021	97
Figura 26: Cena do espetáculo “Tropeço” – companhia TATO Criação Cênica.....	98
Figura 27: Experimentação pedagógica com teatro de sombras com estudantes dos 6º anos	99
Figura 28: Elementos da organização do trabalho pedagógico escolar nos Ciclos de Aprendizagem.....	106
Figura 29: Experimentação pedagógica com teatro de bonecos com estudantes dos 7º anos	116
Figura 30: Aspectos de uma Proposta Pedagógica.....	118
Figura 31: Aspectos de uma Proposta Pedagógica.....	119
Figura 32: Objetivos de conhecimento e habilidades na Base Nacional Comum Curricular	129
Figura 33: Visão da Sala de Aula Invertida – ano 2021.....	136
Figura 34: Plano de aula com Teatro de Sombras aplicado em 2021.....	137
Figura 35: Plano de Aula com Teatro de Boneco de Luva aplicado em 2022.....	138
Figura 36: Plano de Aula com Teatro de Boneco de Balcão aplicado em 2023.....	139
Figura 37: Plano de Aula de Teatro aplicado em 2024.....	140
Figura 38: Experiência pedagógica com compartilhamento de cena	141
Figura 39: Cena do espetáculo “Iara, o Encanto das Águas” da Cia Lumiato, apresentado para os estudantes em 2021 no CEF 101	145

Figura 40: Confecção dos personagens de sombra e da tela de apresentação	146
Figura 41: Confecção dos elementos para a experimentação pedagógica com Teatro de Sombras	147
Figura 42: Tipos de superfície para experimentação pedagógica com Teatro de Sombras	148
Figura 43: Momento de compartilhamento dos exercícios cênicos com Teatro de Sombras	148
Figura 44: Materiais solicitados para a confecção de boneco de luva feito com meia	149
Figura 45: Confecção da boca e de cabelo para o boneco de luva feito com meia	150
Figura 46: Bonecos de luva feitos com meia confeccionados pelos estudantes em 2022.....	151
Figura 47: Molde e confecção do boneco de luva com tecido produzido em 2022	152
Figura 48: Molde e confecção das mãos, pescoço e cabeça do boneco de luva com tecido produzido em 2022.....	153
Figura 49: Bonecos de luva confeccionados pelos estudantes em 2022	153
Figura 50: Bonecos de luva confeccionados pelos estudantes em 2022	154
Figura 51: Confecção das partes do boneco de balcão em 2023.....	155
Figura 52: Bonecos de balcão confeccionados pelos estudantes em 2023.....	155
Figura 53: Bonecos de balcão confeccionados pelos estudantes em 2023.....	156
Figura 54: Momento de compartilhamento pelos estudantes com bonecos de balcão em 2023..	156
Figura 55: Momento de compartilhamento pelos estudantes em 2024	158
Figura 56: Respostas da pergunta 1 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	161
Figura 57: Respostas da pergunta 2 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	162
Figura 58: Respostas da pergunta 3 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	163
Figura 59: Respostas da pergunta 5 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	164
Figura 60: Respostas da pergunta 6 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	165
Figura 61: Respostas da pergunta 7 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	165
Figura 62: Respostas da pergunta 8 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	166
Figura 63: Respostas da pergunta 9 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	167
Figura 64: Respostas da pergunta 4 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	168
Figura 65: Respostas da pergunta 10 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.....	169

Sumário

1 DO PRINCÍPIO DE TUDO	11
2 APRENDIZAGEM POR MEIO DA EXPERIÊNCIA	23
2.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	29
2.2 EXPERIÊNCIA E ARTE.....	33
2.3 SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA	40
2.4 PROCESSOS CRIATIVOS NA ESCOLA	45
3 ENTRE O SER E O INANIMADO NO TEATRO DE ANIMAÇÃO.....	49
3.1 TEATRO DE BONECOS.....	57
3.1.1 BONECO DE LUVA.....	61
3.1.2 BONECO DE BALCÃO	64
3.2 TEATRO DE SOMBRAS	66
3.3 POSSIBILIDADES DO TEATRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA	70
3.4 O ESTUDANTE EM CENA: VISÍVEL OU INVISÍVEL?	76
4 SALA DE AULA INVERTIDA	82
4.1 CONTEXTUALIZAÇÕES E DEFINIÇÕES.....	86
4.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	91
4.3 CAMINHOS QUE ANTECEDEM A AULA.....	94
5 TERCEIRO CICLO	99
5.1 CONTEXTUALIZAÇÕES E DEFINIÇÕES.....	102
5.2 DOCUMENTOS OFICIAIS	108
5.3 ESPAÇOS E TEMPOS DIFERENCIADOS	112
6 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	116
6.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	121
6.2 HABILIDADES ARTÍSTICAS, BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO.....	125
6.3 PROCESSOS DE REGISTRO E AVALIAÇÃO	134
6.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS PLANOS DE AULA	136
7 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	141
7.1 DESCRIÇÃO DO PERCURSO.....	145
7.2 ANÁLISE DO PERCURSO.....	158
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
10 APÊNDICES.....	188
10.1 QUESTIONÁRIO APLICADO ONLINE	188
10.2 CARTA DA INSTITUIÇÃO/ ORIENTADORA	190
10.3 ACEITE INSTITUCIONAL ESCOLA	191
10.4 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE.....	192
10.5 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	193
10.6 TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA.....	194

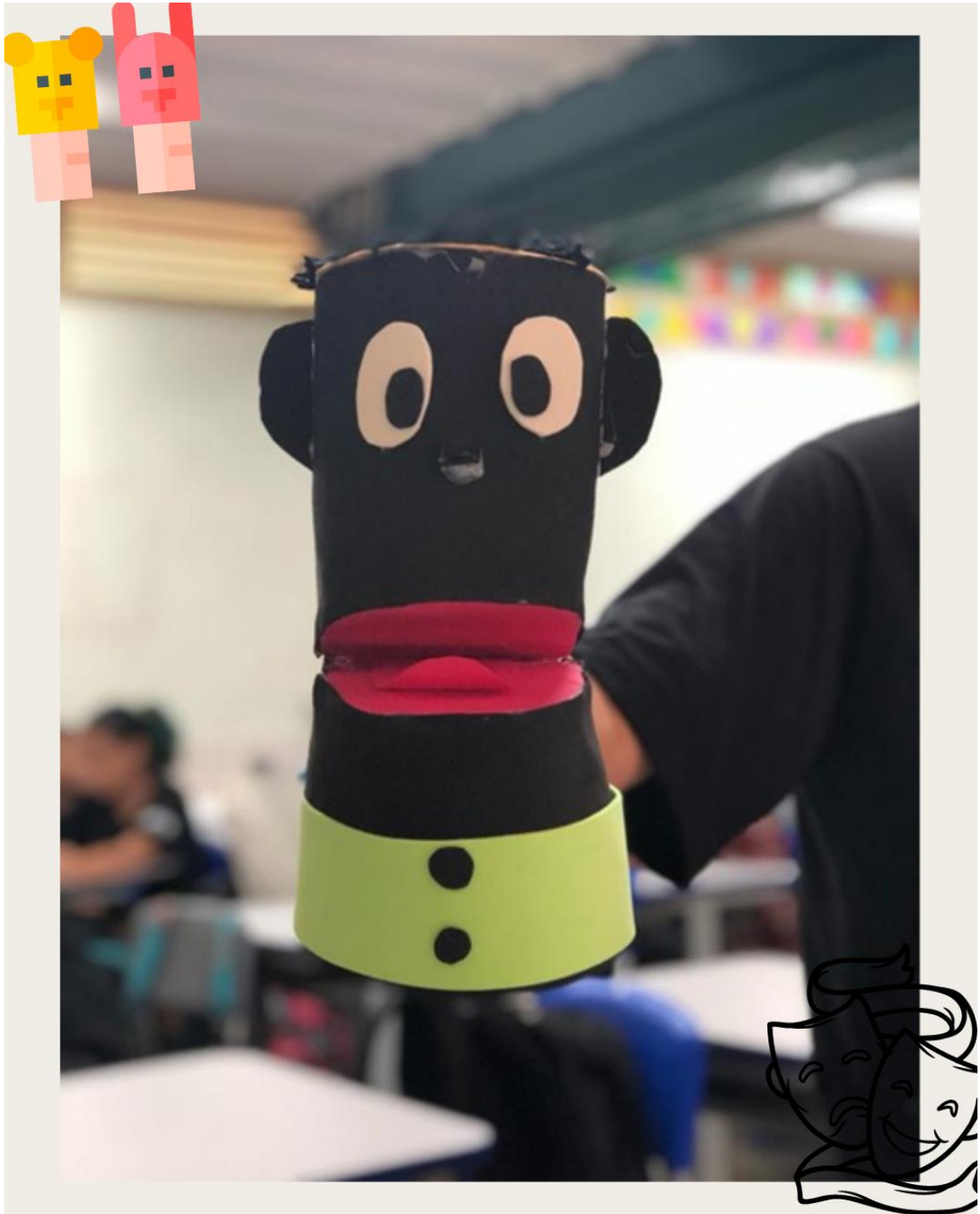


Figura 1 – Boneco de luva confeccionado por uma estudante em sala de aula.
Fonte: autoria própria (2022).

1. Do princípio de tudo

Qual é a lembrança mais longínqua que você consegue acessar em suas memórias quando o tema é “escola”? Convido você a fechar os olhos por alguns segundos e pensar em você nessa escola. Quais imagens são acessíveis do tempo em que a sala de aula era o lugar de rotina em sua vida como estudante da Educação Básica? O que foi a escola para você? Ela traz memórias boas ou ruins? Você gosta de se lembrar da escola ou prefere esquecer diversos episódios?

Quando eu penso em minha escola, a imagem mais distante que consigo acessar em minhas memórias é a de ajudar a professora Hermily a levar a caixa de materiais de Artes para nossa sala em algum momento do ano de 1986. Esse foi o meu primeiro ano como estudante.

Fui matriculado na Escola Classe (EC) 01, situada na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante (RA VIII), Distrito Federal. Era uma escola pequena, com dez salas de aula que abrigavam o “prézinho”, a primeira e a segunda séries (nomes utilizados na década de 1980). Recordo-me de diversos momentos divertidos vivenciados nessa escola. Também me recordo de ocasiões não tão agradáveis. O registro fotográfico mais distante que tenho sobre essa época data de 1989, na EC 04, também situada na RA VIII. O registro se deu em algum dia do segundo bimestre letivo.



Figura 2 – Lembrança escolar.
Fonte: autoria própria (2022).

A Figura 2 me leva a 1989, situando-me junto à minha turma de terceira série do Ensino Fundamental. Esse tipo de registro era bem comum nas décadas de 1980 e 1990. Nessa imagem, temos minha turma junto às duas professoras (de Arte e pedagoga) que faziam parte dela.

Sobre a questão da escola, vários pesquisadores estudam seu conceito no Brasil e mundo afora. Segundo Formosinho e Machado (2016, p. 23):

[...] é um serviço público com específicas responsabilidades no domínio da instrução, da estimulação e da socialização de crianças e jovens. Ela é uma instituição com o encargo de dar execução local a uma política educativa nacional e, nesse sentido, presta um serviço público de especial relevância.

A definição dos autores apresenta diversas nuances do que é uma escola. A partir dos conceitos elaborados pela Academia, a escola é entendida como um espaço de partilha do conhecimento que caminha por várias instâncias (emocionais, intelectuais, cognitivas, sociais etc.).

Para além da definição e do conceito, a escola é (ou deveria ser) um lugar de aprendizado, de acolhimento da diversidade, de compreensão do mundo, de limites e tolerância com o outro e com o diferente, de socialização. É nela que o ser humano passa a maior parte de seu tempo – dos 6 aos 18 anos de idade –, exceto quando, em casos específicos, o indivíduo foi impedido de frequentar a escolar por alguma razão.

Assim, a escola, para além de ser o lugar onde se ministra o ensino, é o lugar onde nós sentimos que pertencemos, onde nos sentimos seguros e confortáveis, onde conhecemos os nossos primeiros amigos, onde aprendemos a partilhar e a conviver com os outros, o lugar onde vamos passar uma grande parte das nossas vidas, comumente vista como a melhor fase das mesmas (TEIXEIRA, 2021, p. 11).

A escola conceituada por Teixeira (2021) é um *lócus* de possibilidades, onde estudantes e professores são oportunizados a aprender em conjunto. Além de poderem compreender que a escola proporciona partilhas de informações que podem se tornar conhecimento.

Com a necessidade de pensar a escola para além do conceito, faz-se importante destacar dois aspectos para o desenvolvimento integral do estudante: 1) Aprendizagem; e 2) Socialização. Juntos ou separados, tais conceitos acompanharão a vida escolar do indivíduo, sobretudo na Educação Básica.

A aprendizagem é um processo gradual que se dá ao longo da vida humana. Dessa forma, o ser humano está sempre em busca por aprender algo relacionado a alguma necessidade (fisiológica, cognitiva, emocional, econômica etc.). O percurso, a informação e o conhecimento em si têm início com a família, no começo da vida. Porém, é na escola onde se dá o conhecimento sistemático. E é nesse ambiente que descobrimos quais caminhos são os melhores para nossa aprendizagem

O ato de aprender poderia ser compreendido como uma ação que direciona o ser humano na busca pelos caminhos que levarão a um ponto específico. Com a aprendizagem é possível alcançar diversos objetivos na vida e nos mundos existentes (escola, família, igreja, academia, amigos, trabalho etc.) e contidos em cada ser humano, ao passo que cada ser humano aprende à sua maneira.

De fato, os processos de aprendizagem, implícitos ou não, se fazem presentes em todos os lugares. Assim, independentemente dos caminhos traçados, das experiências vividas e/ou das metodologias aplicadas, o ato de aprender está presente.

Caminhando junto com a aprendizagem, temos os processos de socialização. Esse processo é muito importante para a construção de uma sociedade que vive a diversidade. É por meio da socialização que cada um de nós consegue interagir e se comunicar com outras pessoas nos mais variados ambientes.

O processo de socialização pode ser entendido através da teia que criamos ao longo da vida. Essa teia, complexa, cheia de emaranhados é constituída por relações sociais, profissionais, afetivas, emocionais, que são estabelecidas entre nós e os outros ao longo da vida. Da mesma maneira que o ser humano pode aprender durante toda a sua existência, ele pode se socializar do seu nascimento ao falecimento.

De modo primário, a socialização tem seu início na família, quando se entra em contato com a língua, com as regras sociais, com as crenças religiosas, com as situações políticas e com as regras socialmente estabelecidas. O passo seguinte, a socialização secundária, se dá quando do contato direto com as esferas sociais que ultrapassam as barreiras da família, sendo a escola a primeira esfera social.

Sem dúvida, a escola pode proporcionar as mais variadas possibilidades para que a aprendizagem e a socialização ocorram juntas. Um dos diversos caminhos ali existentes são as

aulas de Arte, que trabalham com o sensível, o abstrato, o concreto, o formal e/ou o informal. Nas aulas de Arte temos as aulas de teatro como mais uma direção em busca do conhecimento. Os conceitos de socialização primária e secundária são discutidos e aplicados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Criar uma cena, compor um personagem, pensar no desenho da luz para o trabalho, determinar a caracterização e a indumentária da personagem, refletir sobre a composição do cenário e da sonoplastia, entre outras ações, ajudam em um processo composicional cênico. Além disso, tem-se o trabalho corporal que antecede a atuação, que existirá durante a atuação e que se encerrará após a atuação.

Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem-socialização na escola nos direciona para esse caminho nas aulas de teatro e para os desafios enfrentados em sala de aula. Nesse viés, a oferta de ensino dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) se dá via ciclos de aprendizagem, a partir do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na SEEDF, os ciclos de aprendizagem têm início no primeiro ano do Ensino Fundamental e se encerram no terceiro ano do Ensino Médio. Já as aulas de Arte, com um professor que tenha formação em alguma linguagem artística, somente ocorre a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, apontando o início do terceiro ciclo de aprendizagem. Antes desse momento, o estudante experiencia poucas práticas com o fazer artístico. Tais lacunas na formação começam a surgir quando o estudante se depara no ciclo em questão com uma aula de Arte, sobretudo quando a formação do professor é em Artes Cênicas, em que, teoricamente, tem-se a habitação do corpo ou a percepção do corpo – nos momentos de compartilhar as produções, os exercícios, as cenas curtas e/ou as performances, os estudantes demonstram receio de se expor diante da turma. Os fatores motivacionais para esse medo de se colocar em evidência são os mais variados possíveis, desde o simples medo de falar em público ao fato de não querer ser julgado pelos colegas ou por pensar que sua produção cênica não será considerada como algo legal para a turma.

Uma ideia para ajudar os estudantes em seus processos de aprendizagem e socialização nas aulas de teatro é a utilização do Teatro de Animação. Aqui, o corpo do estudante não se torna mais o foco da atenção durante a cena; a direção do olhar estará no objeto que será animado pelo estudante; e o processo de dar ânima – ideia de vida – ao objeto

exigirá do estudante a mesma preparação cênica para a atuação que ele faria se o foco da atenção estivesse em seu corpo. Além disso, esse caminho metodológico permite que o processo de habitação do corpo aconteça com mais fluidez, ou seja, habitar o seu corpo pode ter relação com a sua construção identitária, com a sua própria percepção como indivíduo dentro da espacialidade da escola, sobretudo ao partilhar com os colegas de classe suas criações cênicas. O corpo do ator em cena será abordado com mais especificidade no capítulo sobre teatro de animação.

A elaboração da presente Proposta Pedagógica surgiu após alguns anos de reflexão sobre o ensino de teatro para estudantes do terceiro ciclo. As tentativas tiveram início em 2012, quando aconteceu minha convocação para assumir o cargo de professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Com o passar do tempo, percebi que o Teatro de Animação poderia ser uma alternativa para o processo de aprendizagem e socialização nas aulas de Arte. Assim, a elaboração desse viés pedagógico para a pesquisa de doutoramento teve seu início em fins de 2020, sendo que os primeiros planos de aula foram pensados a partir de experiências pessoais vivenciadas durante o percurso do doutorado e com base em autores reconhecidos sobre o teatro de animação.

Dentro das diversas técnicas ofertadas pelo Teatro de Animação, vale destacar três: o teatro de sombras; o teatro de boneco de luva; e o teatro de boneco de balcão. A escolha dessas três técnicas se deu pela possibilidade de trabalhar a corporeidade dos estudantes a partir de pontos de vistas diferentes que cada técnica oferece no processo de animação. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem dos elementos basilares do teatro pode ocorrer ao mesmo tempo que o processo de socialização e compartilhamento das experiências cênicas se desenvolve.

Uma questão presente dentro do terceiro ciclo de aprendizagem na SEEDF é o tempo de aula. Em geral, um professor de Arte detém 90 minutos por semana com cada turma. Isso poderia ser contabilizado como duas aulas de 45 minutos ministradas em dias diferentes ou uma aula dupla. Assim, o tempo se torna um desafio para a ocorrência de tal processo. Outra possibilidade de auxílio nesse processo é a utilização da Sala de Aula Invertida aliada ao Teatro de Animação.

A Sala de Aula Invertida é um espaço de inversão do que acontece em sala de aula (presencial) e vivenciado em casa. Aqui, os conceitos a serem estudados em sala de aula são

previamente estudados em casa, antes da aula propriamente dita. O estudante, então, é instigado a mudar sua posição de passividade, daquele que somente escuta e aceita o que é dito em sala, passando a ser um agente ativo do seu processo de aprendizagem e socialização na escola. A proposta de estudo prévio dos conceitos é para que o estudante perceba o conteúdo, as possíveis dúvidas e, com isso, busque, de forma autônoma, os caminhos que o levarão às respostas para suas dúvidas ou para a ampliação das suas reflexões. Utilizamos o conceito de “Sala de Aula Invertida” desenvolvido por Bergmann e Sams (2018) em seu livro *Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem*. Esse conceito será discutido ao longo do texto.

Minhas reflexões sobre a escola e os processos de aprendizagem e socialização começaram, de fato, em 2012 – ano que fui aprovado no concurso público da SEEDF. Posteriormente, iniciei meus estudos sobre tais temáticas – o que me trouxe até o curso de Doutorado em Artes Cênicas na Universidade de Brasília (UnB). Em paralelo, os caminhos que me guiaram até aqui foram os mais variados possíveis. O curso de Doutorado sempre foi um vislumbre distante e, para alcançá-lo, fez-se necessário muito empenho: 4.475 horas em cursos de formação continuada, com carga horária variando entre 60 e 200 horas, em diversas instituições acadêmicas do país (universidades federais, estaduais e Institutos Federais – IFs de educação). Outra formação que antecedeu o curso de Doutorado foram os cursos de Especialização (nove cursos de pós-graduação *latu sensu*)¹.

Após a constante busca por informações, reflexões, diálogos e troca de conhecimento, surgiu a presente pesquisa, cuja inquietação é a seguinte: como o Teatro de Animação, unido à Sala de Aula Invertida, pode oferecer outras possibilidades de socialização e aprendizagem em Artes Cênicas com estudantes do terceiro ciclo (anos finais do ensino fundamental)? Para tentar responder a esse questionamento, iremos partir dos seguintes objetivos:

¹ Link para acessar meu currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6215356946936715>

1.1 Objetivos

Objetivo geral:

Analisar as possibilidades do Teatro de Animação aliado à Sala de Aula Invertida como perspectivas pedagógicas para o ensino de Artes Cênicas no Terceiro Ciclo de Aprendizagem em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Objetivos específicos:

- Discutir os conceitos de experiência, socialização e aprendizagem;
- Analisar o processo de aplicação prática do Teatro de Animação – sombras, boneco de luva e boneco de balcão –, a partir de uma Proposta Pedagógica;
- Analisar o processo de experiência e aprendizagem via Sala de Aula Invertida; e
- Discutir sobre o processo de aprendizagem no Terceiro Ciclo de Aprendizagem da SEEDF.
- Discutir o processo de habitação do corpo por meio do teatro de animação na escola.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de oferecer aos estudantes outras possibilidades para que o processo de aprendizagem significativa e socialização ocorram com real significado nas aulas de Artes Cênicas. A aprendizagem significativa é um conceito criado por Ausubel em seu livro *Aquisição e Retenção do Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva* (este livro é a atualização da obra *Psicologia da Aprendizagem Verbal e Significativa – The Psychology of Meaningful Verbal Learning*). O autor descreve sua teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativa do conhecimento. Essa retenção pode ser prejudicada quando o estudante não consegue ultrapassar algumas barreiras. Um exemplo disso pode ser a exposição dos estudantes estimulada nas Artes Cênicas.

O Teatro de Animação pode ser uma alternativa para que a exposição do corpo do estudante não fique em evidência, sendo este um dos maiores desafios a ser superado, pois o foco da atenção da plateia deixa de ser o corpo do estudante, passando a ser o objeto animado. Assim, seria possível estudar os princípios basilares do teatro (interpretação, treinamento corporal e vocal, indumentária e caracterização, sonoplastia, iluminação, cenografia etc.) a

partir do processo de animar um objeto, seja ele uma sombra, um boneco de luva ou um boneco de balcão. Tal constatação é percebida por Rodrigues (2019) em sua pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Ele afirma que o Teatro de Animação conseguiu “oportunizar aos alunos o conhecimento de uma linguagem teatral pouco conhecida, difundida e trabalhada no âmbito escolar” (RODRIGUES, 2019, p. 146), além de estender aspectos relacionados ao estudo das Artes Cênicas.

Diante do exposto, a justificativa desta pesquisa nos leva a pensar na seguinte hipótese: uma possível resposta ao questionamento inicial seria que os caminhos ofertados pelo Teatro de Animação poderiam levar a um lugar onde o estudante conseguiria se sentir habitando o seu próprio corpo diante da sua turma durante o ato de compartilhar sua criação cênica. Assim, o lugar atrás da sombra, ou com o braço animando o boneco de luva, ou até mesmo no transcorrer da animação direta com o boneco de balcão, poderia ser um momento de diversão, de aprendizagem e de socialização com os colegas de classe. Logo, o objetivo do presente estudo não é suprimir a experiência com o teatro em si, mas pensar no teatro de animação como um processo de preparação, uma etapa, para que os estudantes se sintam mais confiantes em habitar seus corpos gradualmente, já que o teatro de animação é uma arte tão ampla e com diversos caminhos para a criação artística na escola, e não apenas resumida à função de colocar os estudantes por detrás da cena.

1.2 Metodologia

Utilizamos para este projeto de pesquisa um Estudo de Caso com abordagem qualitativa, principalmente porque essa metodologia nos coloca em evidência duas questões importantes: o “como?” e o “por quê?”. O conceito utilizado nesta pesquisa de doutorado é o de Roberto K. Yin (2015) descrito no seu livro “Estudo de Caso: planejamento e métodos”. Ele afirma que,

Como a primeira parte de uma definição em duas partes, um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes. A segunda parte da definição aponta para o projeto e a coleta de dados – por exemplo, como a triangulação de dados ajuda a tratar as condições técnicas distintas, por meio da qual um estudo de caso terá mais variáveis de interesse do que pontos de dados (Yin, 2015, p. 32).

A unidade de caso principal são os estudantes de uma escola pública da SEEDF: o Centro de Ensino Fundamental 101 (CEF 101), da Região Administrativa do Recanto das Emas (RA XV), Distrito Federal. Elaboramos uma Proposta Pedagógica com aulas sobre o Teatro de Animação (teatro de sombras; o teatro de boneco de luva; e o teatro de boneco de balcão). A explicação detalhada sobre a questão se encontra no capítulo referente à Proposta Pedagógica.

Para as técnicas de produção de dados tem-se a observação participante, além da aplicação de três questionários *online* destinados aos estudantes, contendo dez perguntas sobre o processo e sobre a experiência com o Teatro de Animação. No processo em questão, a primeira aplicação se deu em dezembro de 2021, após as aulas de teatro de sombras; a segunda se deu em 2022, após as aulas de teatro de boneco de luva; e a terceira aconteceu em 2023, após a aplicação das aulas de teatro de boneco de balcão. Já a quarta aplicação aconteceu em 2024, após a experiência que envolveu as três técnicas do teatro de animação citadas anteriormente junto ao estudante em cena. Vale destacar que as dez questões são as mesmas nos três questionários *online*, porém, as respostas se alteram de acordo com o momento e com o conteúdo estudado e experienciado.

A pesquisa e sua consequente análise de dados têm seu curso no período 2020-2024, ao passo que a aplicação das aulas de Arte com Teatro de Animação com 90 estudantes tem sua efetivação no período 2021-2024. Em 2021, por exemplo, foram coletados dados sobre a experimentação cênica com teatro de sombras no 6º ano do Ensino Fundamental. Já em 2022, foram coletados dados sobre a experimentação cênica com teatro de bonecos de luva no 7º ano do Ensino Fundamental. Em 2023, foram coletados dados sobre a experimentação cênica com teatro de boneco de balcão no 8º ano do Ensino Fundamental. Por fim, em 2024 foram coletados dados com experimentações envolvendo essas três possibilidades com o estudante em cena. Ressalta-se que foram mantidos os estudantes ao longo do processo para compreender o aspecto sequencial e progressivo do processo de ensino e aprendizagem.

Os procedimentos adotados para análise foram:

1. Registro no Diário de Bordo elaborado pelos estudantes;
2. Registo audiovisual das aulas sobre o teatro de sombras, o teatro de bonecos de luva e o teatro de bonecos de balcão;
3. Observação e análise das aulas no decorrer dos quatro anos letivos mencionados com 90 estudantes do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental;
4. Utilização da Sala de Aula Invertida;

5. Aplicação de três questionários *online*; e
6. Análise dos dados.

A estrutura e a apresentação da presente Tese de Doutorado partiram da seguinte linha de pensamento: apresentação do tema; Proposta Pedagógica; e capítulos que contextualizam, conceituam e trazem breves reflexões sobre cada assunto da Proposta Pedagógica. Além da análise das experiências vivenciadas, tem-se um Diário de Bordo contendo alguns momentos dessa trajetória de construção ao longo do doutoramento, bem como as considerações finais.

Assim, *Do princípio de tudo* é o começo do texto, uma apresentação da ideia que inundou minha mente para buscar o Doutorado em Artes Cênicas na UnB. Aqui tem-se a introdução das ideias e dos conceitos discutidos ao longo do texto, sendo a Tese dividida em seis capítulos, conforme se segue:

Aprendizagem por meio da experiência percorre os conceitos relacionados à aprendizagem, à experiência teatral e à socialização na escola. É um momento para refletir sobre as possibilidades que as aulas de Arte podem ofertar para que a aprendizagem ocorra com significação. Além disso, tem-se a promoção do pensamento sobre alguns caminhos do Teatro de Animação que poderiam ser experienciados na escola dentro de diversos processos criativos. Por fim, há uma breve reflexão sobre os caminhos vivenciados com o Teatro de Animação ao longo da pesquisa e os impactos que atravessaram a aprendizagem e a socialização dos estudantes.

Entre o ser e o animado no Teatro de Animação discorrerá sobre o Teatro de Animação. Faremos uma breve reflexão sobre o Teatro de Animação e, em seguida, conceituaremos o teatro de sombras, o teatro de boneco de luva e o teatro de boneco de balcão. Também discorreremos sobre o estudante em cena, a partir da experiência com o teatro de animação e o processo de exposição gradual do corpo, e como esse processo e essa visibilidade do corpo do estudante em cena podem ser trabalhados dentro do Teatro de Animação. No fim do capítulo faremos uma breve reflexão sobre as aulas de Teatro de Animação no período 2021-2023.

Sala de Aula Invertida reflete sobre outra possibilidade de aprendizagem e socialização na escola com a inversão do processo de ensino e aprendizagem. Faremos uma contextualização sobre o que é uma Sala de Aula Invertida, os conceitos, as definições e as

questões sobre os processos metodológicos pertinentes. No fim do capítulo faremos uma breve reflexão sobre a utilização da Sala de Aula Invertida no período 2021-2023.

Terceiro Ciclo de Aprendizagem é o momento para definir o espaço-tempo escolar quando da ocorrência da pesquisa. Apresenta a sapiência sobre os ciclos de aprendizagem, as definições e as contextualizações que permeiam tal projeto de Estado, com o auxílio dos documentos legais que autorizam essa utilização dentro da SEEDF, além da reflexão sobre o tempo diferenciado vivenciado no Ciclo em questão.

Proposta Pedagógica aborda alguns princípios norteadores para a criação de um plano de aula com todas as especificidades exigidas. Discutiremos sobre as habilidades artísticas que nortearam a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de detalhar a sistematização dos planos de aula sobre o teatro de sombras, o teatro de boneco de luvas e o teatro de boneco de balcão.

Análise da experiência reflete sobre o processo de doutoramento. Serão analisados os procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa: as aulas de Teatro de Animação (teatro de sombras, em 2021; teatro de boneco de luva; em 2022; e teatro balcão, em 2023, experimentação dessas três possibilidades e o estudante em cena); a utilização da Sala de Aula Invertida unida ao Teatro de Animação no período 2021-2024; os questionários ano a ano, além do cruzamento de informações entre os anos do período da pesquisa; os Diários de Bordo elaborados pelos estudantes; os registros audiovisuais dos processos com o Teatro de Animação; e a observação do pesquisador.

Para um próximo momento apresenta as considerações finais sobre o percurso do curso de Doutorado em questão, as experiências, a aprendizagem, a socialização, a Sala de Aula Invertida, o Teatro de Animação, o Terceiro Ciclo de Aprendizagem e, por fim, sobre um vislumbre para o futuro – momento que não se configura como um ponto final, mas, sim, o término de um ciclo para o início de outro momento no ambiente escolar.



Figura 3 – Experimentação cênica com teatro de sombras.
Fonte: autoria própria (2022).

2. Aprendizagem por meio da experiência

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03).

Pensar sobre a aprendizagem via experiência me fez voltar no tempo e reviver memórias construídas na escola. Certa vez, em um dia nublado, no meio de um bimestre letivo, em semana de provas e preocupado com as notas finais, a professora de Língua Portuguesa delegou um trabalho que teria de ser apresentado, em grupo, usando nossa criatividade. O trabalho deveria ser inspirado na obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. A primeira ideia: “Vamos encenar uma peça teatral”. Assim, criou-se a dramaturgia, escolhemos a sonoplastia, produzimos os figurinos, confeccionamos o cenário, ensaiamos por três semanas e apresentamos para a professora. Diante do que vivemos, percebo que a nossa aprendizagem ali se deu por meio da experiência, pois construímos cada etapa do trabalho. A citação de Merleau-Ponty (1999) no início do presente capítulo direciona para uma reflexão nesse mesmo sentido: a construção do conhecimento se dá, também, pela experiência, por aquilo que se vive.

Um dos estudiosos que pesquisou sobre esse assunto foi o teórico educacional David Allen Kolb, resultando na sua teoria da aprendizagem experiencial. Para ele, a aprendizagem acontece de maneira contínua, aliada a um percurso reflexivo que é, constantemente, modificado a partir de uma nova experiência. Em suas palavras, a teoria da aprendizagem experiencial é definida como “[...] o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 26). Tal processo é iniciado na reflexão daquilo que foi experienciado, passa pela inferência sobre possíveis resultados do processo de reflexão, até chegar a um estágio no qual a compreensão do que foi assimilado é posta em ação via mudança no comportamento ou nas atitudes.

Esse percurso de aprendizagem por meio da experiência desenvolvido por Kolb (1984) é apresentado por meio de um ciclo de aprendizagem. Ali, é possível percorrer quatro estágios diferentes. O mais interessante é que não se tem uma hierarquia entre as fases desse ciclo, pois cada estudante pode começar seu percurso em qualquer uma das fases.

A Figura 4, a seguir, exemplifica o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984).

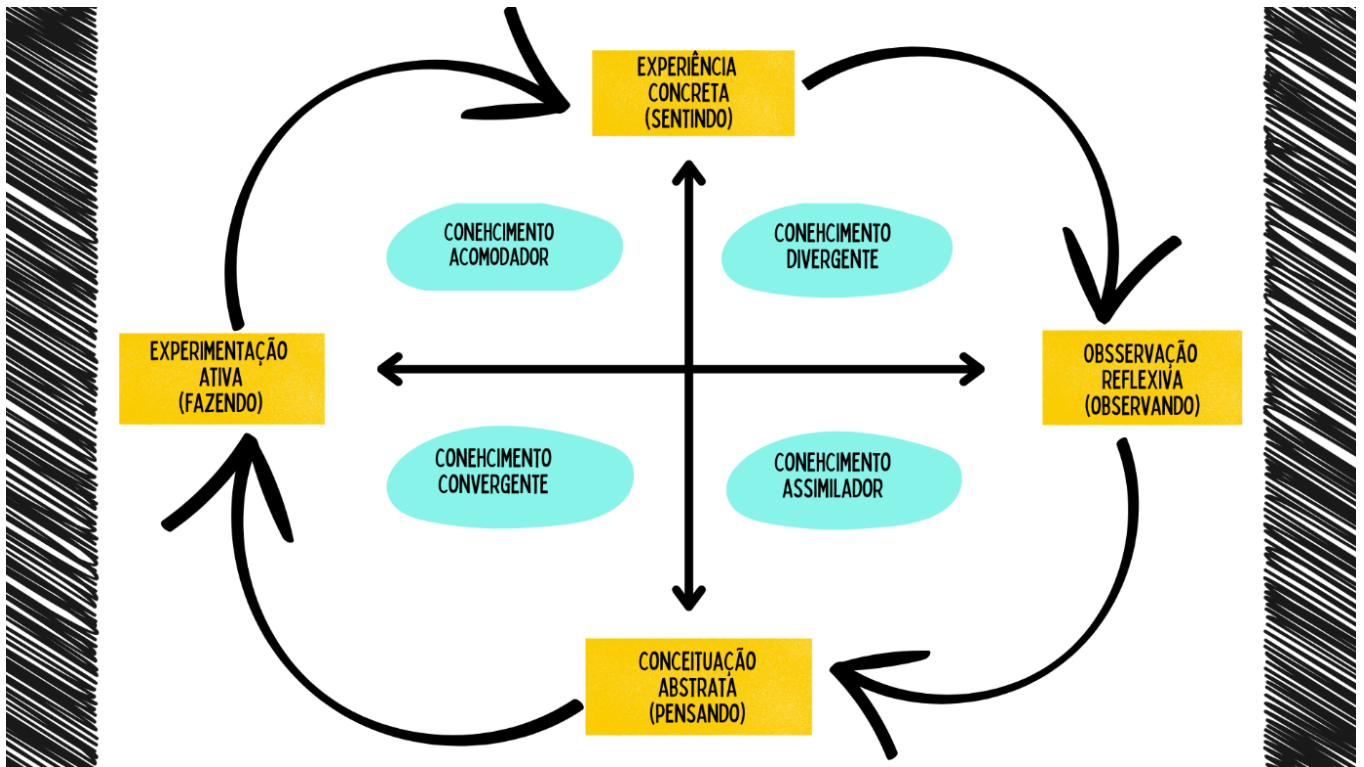


Figura 4 – Ciclo de Aprendizagem experiencial de Kolb (1984).
Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

O ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984) é integrado por quatro estágios, que são independentes e não possuem uma hierarquização, a saber: 1) Experiência Concreta (EC); 2) Observação Reflexiva (OR); 3) Conceituação abstrata (CA); e 4) Experimentação Ativa (EA). Além disso, na Figura 4, é possível visualizar dois eixos estruturantes nesse ciclo, quais sejam: 1) Experiência concreta/conceituação abstrata; e 2) Experimentação ativa/observação reflexiva. O quadrante também apresenta o conhecimento acomodador, o conhecimento divergente, o conhecimento convergente e o conhecimento assimilador.

É importante enfatizar que, independentemente de qual seja o início para a aprendizagem, ela englobará mais significação se envolver os quatro estágios supramencionados, o que permite ampliar as potencialidades de cada estudante, porque cada etapa deste ciclo apresenta particularidades únicas. Sobre a questão, Bresolin (2020, p. 78) explica que a aprendizagem “[...] é um processo holístico de adaptação ao mundo. Não apenas o resultado da cognição, a aprendizagem envolve o indivíduo de forma total, com ações de pensar, sentir, perceber e comportar-se”. Inferimos da fala da autora que a experiência é ponto de extrema importância para que o processo de aprendizagem aconteça.

De fato, a experiência concreta se dá quando o estudante está envolvido em alguma experiência ou atividade e, a partir dela, busca na memória lembranças sobre as emoções vivenciadas. Essas novas experiências levarão o estudante a decidir por algumas atitudes e possíveis adaptações futuras. Sobre a questão, Kolb (1984, p. 33) atenta para o fato de que quando “[...] a aprendizagem é concebida como um processo adaptativo holístico, proporciona pontes conceituais em situações da vida, como a escola e o trabalho, retratando a aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida”. Esse processo contínuo é justamente o que a escola busca, ou seja, propor experiências e, por meio delas, ampliar as bases conceituais do conhecimento. Pimentel (2004, p. 64) corrobora Kolb (1984) ao afirmar: “Conhecer é um processo, e não um produto; emerge da contínua invenção e recriação hipotética sobre a realidade”. Logo, a preocupação precípua deveria ser o percurso que cada estudante trilha em direção ao conhecimento, e não o resultado em si dessa busca.

A observação reflexiva é uma maneira pela qual o estudante busca refletir sobre aquilo que foi experienciado, permitindo o surgimento de novas informações e/ou o aprofundamento da assimilação dessa experiência. Sobre a questão, Kolb (1984, p. 22) destaca que é na observação reflexiva que “[...] se compreendem as ideias e as situações provenientes de diferentes pontos de vista”. Dessa forma, a aprendizagem surge pelo encadeamento do processo. Nesse percurso, o estudante tem a oportunidade de criar uma série de hipóteses acerca do conhecimento gerado. Um dos caminhos para a ocorrência desse processo reflexivo é o questionamento sobre as emoções sentidas, sobre as dificuldades enfrentadas, sobre o seu comportamento diante de cada situação ou sobre a influência da atitude dos colegas na sua experiência. Com a observação reflexiva, é possível aprender a observar meticulosamente para depois realizar os julgamentos necessários sobre os desafios enfrentados, as possíveis soluções ou encontrar diversos significados para cada experiência. Assim, segundo Cerqueira (2008, p. 113), “aprender observando” é um aspecto importante para esse momento.

A conceituação abstrata é um momento em que o estudante começa a teorizar, a criar categorias ou a pensar de forma generalizada sua experiência na tentativa de elaborar novos conhecimentos. Essa etapa pode ter a finalidade de organizar o conhecimento adquirido, oportunizando aos estudantes o vislumbre de um panorama mais abrangente. Tal olhar panorâmico propicia a identificação de regras e padrões dentro de cada experiência, para que o estudante logre transitar seu conhecimento entre os contextos da sua vida. Esse momento da aprendizagem, de acordo com Kolb (1994, p. 22), “[...] compreende o uso da lógica e das

ideias, mais que o uso dos sentimentos, para o estudante compreender os problemas ou as situações”.

A aprendizagem pela atuação – no sentido de agir – está ligada à experimentação ativa. Nela, o estudante tem a oportunidade de ampliar ou desenvolver sua assimilação sobre o que acontece a sua volta. Desse modo, quando o estudante executa sua aprendizagem, ela, intrinsecamente, se torna em uma nova experiência. Tal experimentação ativa, de acordo com Kolb (1994), é o exato momento da ação, ou seja, a experiência em si. Além disso, ela surge carregada, consciente ou não, do desejo de modificar, o mínimo que seja, a sua realidade. Sobre a questão, Cerqueira (2008, p. 113) empreende apontamentos importantes para esse aspecto, ao definir assim a aprendizagem pela atuação: “aprender fazendo. A aprendizagem, nessa etapa, toma uma forma ativa”, ou, como dito antes por Kolb (1994), se dá por meio da ação.

Após detalhar os ciclos – ou as etapas independentes – de aprendizagem, Kolb (1984) apresenta quatro estilos de aprendizagem, quais sejam: 1) Divergente; 2) Assimilador; 3) Convergente; e 4) Acomodador – resultantes de análises e/ou combinações dos ciclos. A junção do que for aprendido via experiência concreta, modificada com a observação reflexiva, resulta no estilo conceituado como Estilo Divergente. Aquilo que for experienciado a partir da observação reflexiva, compreendido, analisado e, em seguida, transformada por meio de algum argumento lógico, é denominado Estilo Assimilador. Já a experiência lograda via aspectos intelectuais sobre informações ou situações reais e modificada através da ação é chamada de Estilo Convergente. Ao passo que, quando a experiência é lograda com a ação, ou seja, a experimentação ativa, e sofre modificações muito particulares com a experiência concreta, o estilo é nomeado como Estilo Acomodador.

No Estilo Divergente, o estudante observa com cuidado cada ângulo da situação concreta, sendo sua preferência pela observação maior do que pela ação. A partir daí, ele pode iniciar seu processo de aprendizagem. Além disso, o discente se coloca em um lugar de argumentação ao explorar os vários questionamentos em cada ação observada. Sobre a questão, Cerqueira (2008, p. 115) aponta que os divergentes são assim denominados pela seguinte razão: “[...] porque atuam bem nas situações que pedem novas ideias. Preferem aprender pela experiência concreta e observação reflexiva. São criativos, geradores de alternativas, reconhecem os problemas e compreendem as pessoas”.

O Estilo Assimilador é percebido quando o estudante busca, com maior interesse, as ideias e os conceitos sobre aspectos abstratos ou concretos. O mais importante para esse tipo de aprendizagem é que a teoria represente um fundamento lógico imprescindível para a sua relevância prática. Aqui, Kolb (1984) sugere que o professor ofereça o suporte necessário com recursos variados, proporcionando caminhos que possam sanar as dúvidas existentes.

Em outro caminho, é possível perceber o Estilo Convergente, no qual o estudante prefere a utilização prática dos conceitos concretos. Aqui se tem como ponto forte a busca pela análise, de forma lógica, das ideias experienciadas, que propõe a sistematização de seu planejamento. Uma palavra primordial para esse estilo de aprendizagem é o “como” cada contexto ocorre.

Já no Estilo Acomodador, a aprendizagem proveniente da experiência prática é o que chama a atenção dos estudantes – o que significa que, quanto mais experiências forem vivenciadas, mais desafios esse estudante terá que superar. Aqui, a análise lógica não é tão significativa quanto o que foi experienciado ao lado de outras pessoas.

É importante frisar que os ciclos e os estilos de aprendizagem são possibilidades que enfatizam o caminho, e não o resultado da ação em si. Nesse viés, é possível inferir tal análise a partir da seguinte afirmação de Kolb (1984, p. 26): “[...] a tendência de definir a aprendizagem em termos de resultados pode se transformar na definição do não aprendido”. Logo, a busca por resultados é um aspecto de perspectivas tradicionais de aprendizagem; assim a busca que a teoria experiencial propicia é a percepção do que o percurso para uma aprendizagem com significação não tenha caminhos fixos, pelo contrário, o percurso nasce da experiência.

A partir das ideias de Kolb (1984), é possível inferir que a aprendizagem é um processo de ressignificação, exigindo modificações nos procedimentos metodológicos do corpo docente. Ela oferta ao professor a possibilidade de se questionar em seu devido lugar e, com isso, refletir sobre a inclusão de novas perspectivas no planejamento, que podem ir além da simples introdução de conceitos. Uma possibilidade para o processo de aprendizagem via experiência é a utilização do Teatro de Animação em sala de aula.

2.1 Aprendizagem significativa

Certo dia, durante o processo de confecção de um boneco de luva, uma estudante proferiu a seguinte frase: “Professor, acho que será fácil para eu fazer esse boneco, porque eu sei costurar usando linha e agulha. Minha mãe me ensinou uma vez, porque uma camisa minha estava descosturada”. Aquela estudante associou seu conhecimento prévio com o que faríamos em sala de aula. Com isso, sua aprendizagem tinha outro significado. A associação entre o que ela já sabia com o conhecimento estudado em sala de aula, sem dúvida, é o que faz a aprendizagem se tornar significativa.

O conceito de aprendizagem significativa foi desenvolvido por David Paul Ausubel (2000). Psicólogo, pesquisador e educador, o estudioso trabalhou principalmente no campo da aprendizagem. Em sua teoria, para que qualquer estudante adquira um conhecimento novo, é necessário relacioná-lo a conceitos pré-existentes em sua mente. Para tal, Ausubel define que:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige que um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (AUSUBEL, 2000, p. 01).

Com base nas ideias de Ausubel (2000), é possível inferir aspectos importantes para a ocorrência da aprendizagem com real significação para o estudante. Sobre a questão, temos uma exemplificação na Figura 5, a seguir.

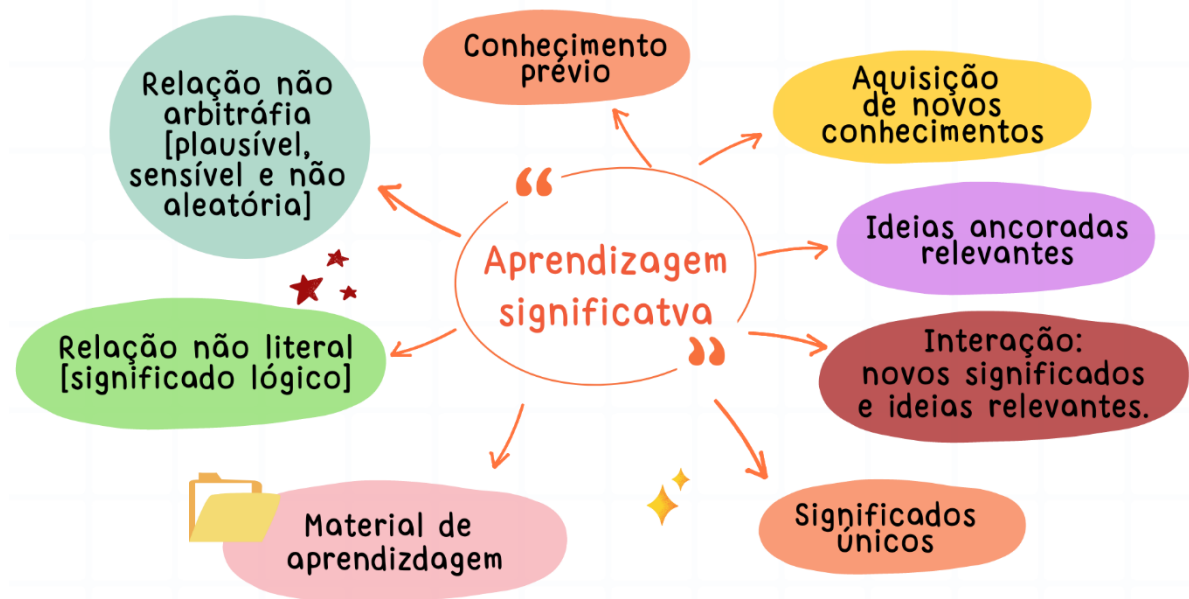


Figura 5 – A aprendizagem significativa de Ausubel (2000).
Fonte: Adaptado de Ausubel (2000).

De fato, mostra-se importante o conhecimento prévio do estudante, ou seja, aquilo que ele já sabe – que deve ser um dos pontos de partida para a ocorrência da aprendizagem. Isso se torna evidente quando Ausubel (2000, p. 42) afirma: “[...] se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio diria o seguinte: de todos os fatores que influem na aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe. Averigüe-se isso e ensine-se levando-o em consideração”.

Assim, vale destacar as seguintes expressões daquele autor:

- “O que o estudante já sabe”;
- “Averigüe-se isso”; e
- “Ensine-se levando em consideração” (AUSUBEL, 2000).

O que o estudante já sabe se faz presente em sua composição cognitiva, em seus conhecimentos que antecedem a aula e que propiciam alguma melhora na aprendizagem. Já o *Averiguar isso* é buscar as informações sobre o que o estudante já sabe e como ele organiza suas ideias e seus conceitos sobre determinado conteúdo e/ou conhecimento particular. Por último, o *Ensine-se levando em conta* é o reconhecimento dos conceitos que podem se tornar organizadores básicos de tudo o que se pretende compartilhar em sala de aula, em paralelo aos

recursos e aos fundamentos que auxiliem para um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Todos os aspectos destacados na Figura 5 se relacionam entre si de modo não hierárquico. O diálogo entre os conhecimentos novos e os conhecimentos prévios, e que apresentam alguma relevância para o estudante, pode se tornar o princípio central para a aprendizagem significativa. Sobre a questão, Darroz (2018, p. 578) assevera:

A aprendizagem significativa contrasta, fundamentalmente, com a aprendizagem mecânica, na medida em que, na primeira, a nova informação interage com algum **subsunçor**² existente na estrutura cognitiva, já, na segunda, a nova informação não interage com informações existentes na estrutura cognitiva; assim, pouco ou nada contribui para a sua elaboração e a sua diferenciação (grifo meu).

Esse diálogo deve acontecer de forma não arbitrária e não literal, ou seja, por meio de algo possível – sem esquecer aspectos sensíveis – que esteja dentro de planejamento, além de possuir um significado lógico para o estudante. Nesse sentido, Moreira (1982, p. 7) destaca como se dá essa aprendizagem significativa: “[...]ela é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Isso pode estabelecer um elo entre aquilo que cada estudante leva consigo para a sala de aula e aquilo que será estudado. Acerca disso, destacamos a fala de bell hooks (2017) sobre a importância da experiência para o processo de aprendizagem. De acordo com a autora, “Os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com a experiência (HOOKS, 2017, p. 118).

Outro fator importante é a elaboração do material de aprendizagem. Este necessita apresentar alguma ligação com a vida do estudante, isto é, mostrar um significado lógico e que tenha relação não arbitrária e não literal à sua estrutura cognitiva. Ausubel (2000, p. 01), em suas pesquisas, assim destaca a importância do material de aprendizagem:

O material de aprendizagem pode consistir em componentes já significativas (tais como pares de adjetivos), mas cada uma das componentes da tarefa da aprendizagem, bem como esta como um todo (apreender uma lista de palavras ligadas arbitrariamente), não são ‘logicamente’ significativas. Além disso, até mesmo o material logicamente significativo pode ser apreendido por memorização, caso o mecanismo de aprendizagem do aprendiz não seja significativo.

² Os subsunçores podem ser definidos como esteios ou pilares, pois servem de suporte para a ancoragem de um novo conhecimento que se deseja reter. Nessa interação, os novos conceitos se ligarão para, posteriormente, serem incorporados à estrutura cognitiva de forma mais completa (ABREU, 2016).

As ideias de Ausubel (2000) direcionam à reflexão sobre o tipo de material que poderia ser utilizado para propiciar uma aprendizagem significativa. Faz-se importante salientar que experienciar uma aprendizagem significativa é diferente de ter um material potencialmente significativo. Sobre a questão, o autor assim se manifesta: “[...] a aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem é **potencialmente** significativo” (AUSUBEL, 2000, p. 01) (grifo do autor). Porém, a simples existência de um material com esse potencial e que ofereça ao estudante caminhos e possibilidades únicas não significa que ele será significativo.

Além do material potencialmente significativo, é imprescindível ter disposição para aprender – aspecto assim destacado por Moreira (2012, p. 47): “[...] o aprendiz deve apresentar uma intencionalidade, uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material, potencialmente significativo, com sua estrutura cognitiva”. Logo, o modo como o estudante se colocará diante desse material é quesito fundamental para que a ocorrência da aprendizagem significativa aconteça. Podemos compreender esse aspecto a partir das pesquisas de Silva, Kalhil e Souza (2021):

Nessa perspectiva, a atitude do estudante é de extrema importância para o sucesso do processo de aprendizagem significativa, pois este precisa manifestar esforço e disposição para relacionar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva. Sem isso, o estudante apenas fará a chamada “decoreba” da nova informação, não havendo, portanto, aprendizagem significativa (SILVA; KALHIL; SOUZA, 2021. p. 51286).

De fato, o processo de aprendizagem somente terá seu início, com significação, quando o estudante se colocar em uma posição de partícipe do processo. Esse lugar ativo pode ser um norteador para que o processo melhor compreenda quais são os conhecimentos prévios que cada estudante carrega consigo para a sala de aula. Possivelmente, uma das palavras-chave para a ocorrência de toda essa engrenagem, de fato, é o conhecimento prévio. Com isso, o professor proporcionará outras experiências para seus estudantes.

Sobre a questão, Silva, Kalhil e Souza (2021) destacam que ter a noção desse conhecimento prévio do estudante é algo importante para o professor. “[...] o professor deve ter a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem não pode ocorrer de forma mecanizada, mas sim que ele precisa ser significativo para o aluno e ter relação com seus conhecimentos vivenciados no cotidiano” (SILVA; KALHIL; SOUZA, 2021, p. 51286). Assim, cada experiência do cotidiano do estudante pode direcionar aquilo que será aprendido ou não na escola.

Outro aspecto importante está relacionado às ações do corpo docente e da escola, para que a reflexão metodológica ocorra com o objetivo de proporcionar experiências significativas para os estudantes. Por isso, todos podem buscar possibilidades metodológicas com a intenção de oferecer outro ou um novo significado às suas práticas pedagógicas, mudando, com isso, o processo de ensino-aprendizagem.

Tal ressignificação visa à mudança de pensamento nos estudantes de um lugar passivo, que aceita tudo sem contestar, sem questionar, sem duvidar, para uma posição mais ativa. Essa mudança, segundo Silva, Kalhil e Souza (2021, p. 51286-51287), oportuniza ao estudante algo muito importante, pois modifica “[...] sua postura, tornando-o mais ativo e responsável pelo seu aprendizado”.

Diante do exposto, temos duas possibilidades para a ocorrência desse processo de aprendizagem com significação nas aulas de Arte com estudantes do Terceiro Ciclo de Aprendizagem, a saber: 1) Teatro de Animação; e 2) Sala de Aula Invertida. Tais práticas metodológicas provocam nos estudantes a reflexão sobre o seu lugar dentro do seu caminho em busca do conhecimento. Assim, experienciar o Teatro de Animação aliado à Sala de Aula Invertida é, em outras palavras, suscitar no estudante os princípios referentes ao ciclo de aprendizagem experiencial, desenvolvido por Kolb (1984), e os fatores que impulsionam a aprendizagem significativa, desenvolvida por Ausubel (2000).

Podemos inferir, assim como foi destacado no capítulo *Proposta Pedagógica*, a relação circular entre as questões norteadoras para a aprendizagem na escola, que não se sobrepõem de modo hierarquizado, com grau de importância, pois cada aspecto se relaciona com algo particular no processo de ensino-aprendizagem de cada estudante, de modo único e singular.

2.2 Experiência e Arte

Em 26 de novembro de 2021, os alunos partícipes da presente pesquisa tiveram a oportunidade de assistir ao espetáculo “Iara, o Encanto das Águas”, apresentado pela Cia Lumiato – uma companhia de Teatro de Sombras do Distrito Federal. Tal acontecimento se deu após algumas aulas e experimentações sobre o teatro de sombras. Depois do espetáculo, uma estudante assim se manifestou: “Que legal, professor! A gente fez Teatro de Sombra na

aula e agora estamos vendo esse grupo profissional fazer igual. Acho que aprendi um pouco mais agora depois de a gente ter feito!”.

A Figura 6, a seguir, apresenta um registro de um momento do espetáculo mencionado.



Figura 6 – Apresentação do espetáculo “Iara, o Encanto das Águas” (Cia Lumiato) para o Centro de Ensino Fundamental 101, da Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal.
Fonte: autoria própria (2021).

O relato da estudante após ter assistido o espetáculo remete a um ponto do processo de aprendizagem em comento: a experiência. Mas, de fato, o que é experiência? Do latim *experientia*, o termo “experiência” significa ensaio, prova, tentativa, ato de experimentar, conhecimento adquirido por prática, estudos, observação, experimentação (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2022c). Dessa maneira, compreendemos a experiência como algo que se adquire ou se transmite ao longo da vida. Tal experiência pode ser vivenciada por meio do conhecimento, sistemático ou não, por meio de processos educativos, formais ou informais, em pequenas ações do dia a dia, entre outras possibilidades.

Sobre o conceito em questão, Larrosa (2022, p. 18) assim aponta alguns aspectos acerca da palavra experiência em algumas línguas:

Começarei com a palavra *experiência*. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘*o que nos pasa*’. Em português se diria que experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘*ces que nous arrive*’; em

italiano, ‘*quello che nos succede*’ ou ‘*quello che nos accade*’; em inglês, ‘*to that what is happening us*’; em alemão, ‘*was mir passiert*’.

Todas as possibilidades descritas pelo autor direcionam a experiência como algo que se dá com o ser humano de alguma forma, em algum lugar, por alguma(s) razão(ões). Além disso, tem-se a seguinte perspectiva sobre o conceito em tela: “A experiência é algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2022, p. 18). Assim, a experiência pode ser algo que afeta o ser humano a ponto de modificá-lo em proporções inimagináveis.

A partir da experiência percebemos diversos ramos que são refletidos em ações presentes e futuras. Nos passar, nos acontecer, nos tocar são aspectos que modificam a estrutura corporal do ser humano em várias dimensões (física, emocional, cognitiva etc.). Sobre a questão, Larrosa (2022) esclarece:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade [...] E às vezes são cantos épicos, de aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem onde.

O canto, como metáfora (descrita por aquele autor), surge após aquilo que passa, acontece e toca a cada ser humano. Ele é capaz de transformar o ser humano a ponto de, por exemplo, proporcionar uma aprendizagem com outro significado e que faça sentido à vida do estudante.

Em Heidegger (1987) percebemos outro aspecto sobre a experiência que apresenta traços semelhantes àqueles apontados por Larrosa (2022) no sentido de modificar algo em nossa estrutura, em alguma dimensão.

Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo (HEIDEGGER, 1987, p. 143) (tradução minha).

De fato, fazer uma experiência é permitir-se participar de um processo e se entregar a ele sem julgamentos, sem pré-conceitos elaborados, submetendo-se a ela. Essa entrega para que a ocorrência da experiência possa transformar o ser humano é percebida nas palavras de Heidegger (1987, p. 143), “[...] de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”.

Ao mesmo tempo, nos colocar em uma posição de abertura para a ocorrência da experiência, sobretudo, uma experiência escolar em um processo de aprendizagem em Arte, é estar disponível para questões que fogem à lógica racional. Esses pontos ilógicos são assim descritos por Cansi (2020, p. 37):

Estar aberto à experiência para que “algo nos aconteça ou nos toque” corresponde a estar disponível à desordem, à incerteza, à falta de racionalização ao sentir, à percepção, ao prazer corporal, às possibilidades intersticiais, à relatividade, a um novo olhar, à memória, à imaginação, à fantasia, ao lúdico, à valorização das pequenezas do mundo, aos sentidos [...].

A autora também aponta o estar disponível como algo crucial para que a experiência ocorra livremente. E para que algo que “nos passa”, que “nos acontece” e que “nos toca” seja percebido e valorizado, é importante refletir sobre alguns pontos que podem interferir na percepção sobre a experiência.

Benjamin (2012) afirma que a experiência está cada vez mais rara, referindo-se ao fato como “pobreza de experiência”. O autor assim destaca alguns fatores que levam a ignorar uma real experiência:

Pobreza de experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre, tampouco, são ignorantes ou inexperientes. Frequentemente pode-se afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e o “ser humano”, e ficam saciados e exaustos (BENJAMIM, 2012, p. 127).

O autor afirma que cansaço pela procura em absorver tudo ao mesmo tempo sem dar o devido tempo para sentir, para perceber, para querer se aproximar ou afastar, é uma das causas da falta de não se perceber a experiência (BENJAMIN, 2012). Seguindo tal linha de pensamento, Larrosa (2020) discorre sobre quatro aspectos que podem ser impedimentos para que as pessoas vivam uma experiência ou se coloquem na pobreza de experiência, como descrito por Benjamim (2012). A Figura 7, a seguir, exemplifica esses pontos.

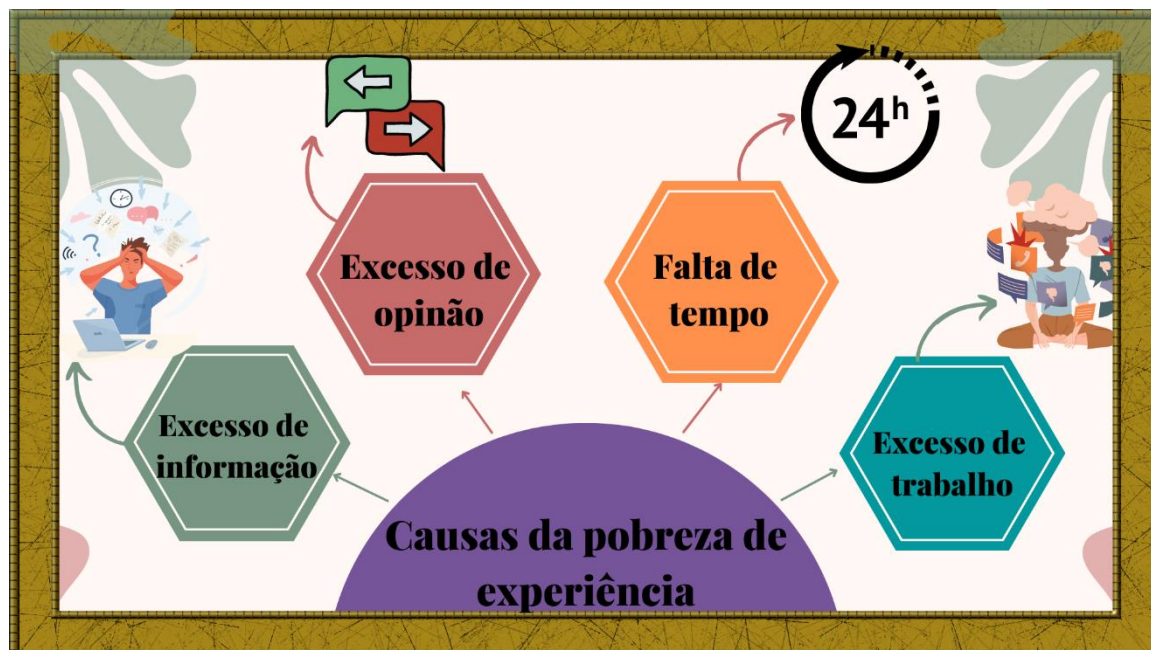


Figura 7 – Causas para a pobreza de experiência, segundo Larrosa (2020).
 Fonte: Adaptado de Larrosa (2020).

O primeiro impeditivo para que a experiência não ocorra de forma fluída é ocasionado pelo excesso de informação. Sobre a questão, Larrosa (2020, p. 18) enfatiza que a informação e a experiência são lugares diferentes, ou seja, “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”.

A busca incansável do ser humano por informação, não no sentido de buscar sabedoria, mas com o vislumbre de se colocar em uma posição de estar o mais informado possível a todo momento sobre qualquer assunto, faz pensar na necessidade da separação da experiência com a informação. Sobre a questão, Larrosa (2020, p. 19) afirma que o ser humano “[...] passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez saber mais, cada vez estar mais bem informado, porém com essa obsessão pela informação e não pelo saber [...]”.

O segundo impeditivo para a não ocorrência da experiência é o excesso de opinião – o que deixa o ser humano com cada vez mais opiniões sobre tudo. E não opinar passou a ser uma posição com pouca relevância social. Sobre a questão, Cansi (2020, p. 37) assim destaca a diferença entre a opinião e a experiência:

No entanto, estar aberto e disponível não significa ser “sujeito da informação”, estando atento as mais diversas informações sobre o mundo e opinar excessivamente sobre tais informações, se expressando contra ou a favor delas. Opinar, dessa forma, soa como um dispositivo automático para que possamos nos posicionar frente a determinadas situações, considerando juízo de valor. Nada assim toca o sujeito, não

passa pelo seu corpo, apenas o coloca em uma posição para responder algo de um dado momento para um momento específico.

A autora destaca que a prontidão para opinar a qualquer momento não é, em suma, uma experiência. Nesse sentido, Larrosa (2020) afirma que a junção do excesso de informação com o excesso de opinião pode até ser percebido em algum momento como parte integrante do processo de aprendizagem. Porém, o par informação/opinião significa tão somente estar cheio de informação e em prontidão para emitir a opinião sobre determinado assunto.

O terceiro impeditivo para a pobreza de experiência é a falta de tempo. Tudo o que vem acontecendo com a humanidade nos últimos tempos tem ocorrido em uma velocidade extremamente rápida, o que impossibilita perceber os detalhes do acontecimento. Para Larrosa (2020, p. 22): “Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”. Assim, parece que o ser humano vive, literalmente, a partir dos ponteiros do relógio, contando cada milésimo de segundo, a fim de não desperdiçar nada, como se nunca tivesse tempo para nada.

[...] frequentemente dizemos ficar sem tempo, como se esse fosse o saldo do dia, o tempo é visto para nós, sujeitos “sem tempo”, como valor, como mercadoria que nos deixa sempre em dívida. E, em dívida, não temos tempo para parar, para olhar vagorosamente, para perceber as coisas e nos aperceber nelas. Não temos tempo para termos experiência, já que não nos encontramos disponíveis (CANSI, 2020, p. 36).

Tanto Cansi (2020) como Larrosa (2020) apresentam esse ponto em comum: o olhar ínfimo sobre o tempo que se tem para os afazeres diários ou exatamente a percepção da falta de tempo. A escola, nessa toada, é um lugar onde o tempo, em diversos momentos, é visto pela ótica da ausência temporal, e não pela disponibilidade. De modo particular, a sala de Arte deveria ser um lugar onde todos pudessem viver experiências significativas para a vida. Sobre a escola, Larrosa (2020) afirma que:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade (LARROSA, 2020, p. 22).

Sem dúvida, a escola necessita ser um lugar de experiências. Para tanto, é preciso repensar diversos procedimentos metodológicos.

O último impeditivo para a falta de experiência é o excesso de trabalho. Muitos pensam que experiência e trabalho estão contidos na mesma ação. Aquilo que nomeamos por

trabalho, em regra, coloca o ser humano em um lugar de concentração, buscando atingir metas, por muita informação, tudo de modo aceleradíssimo. Para Larrosa (2020, p. 23-24), “[...] a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com a palavra e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência”. Isso pode ocorrer porque o modo como o ser humano se coloca nas ações denominadas “trabalho” é diferente da disponibilidade que se permite ao experienciar algo.

A escola, sobretudo a sala de aula de Arte, como espaço com o potencial de propiciar a ocorrência da experiência, é percebida por alguns docentes e discentes como algo similar ao espaço do trabalho. Algumas ações direcionam esse lugar para a “pobreza de experiência” descrita por Benjamin (2012), além de apresentar as quatro razões para a falta de experiência (LARROSA, 2022). Porém, o espaço da escola pode ser utilizado para refletir sobre a singularidade da experiência vivenciada por meio da Arte.

Dewey (2010) afirma que um caminho para a experiência é o seu surgimento a partir da experiência estética ofertada pela Arte. A interligação dos sentidos do ser humano pode ocorrer quando experienciamos situações artísticas em diferentes esferas, lugares e situações. A experiência da Arte se diferencia de todas as outras formas de experiência, uma vez que ela carrega algo que é único. Sobre a diferença que é percebida pela experiência na Arte, Dewey (2010, p. 114) assinala: “[...] a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Essa estrutura artística pode ser sentida. Nessa medida, é estética”.

Pensando para além da obviedade, Dewey (2010) aponta que os objetos inanimados podem passar por uma experiência estética, ou melhor, uma experiência com qualidade estética. É justamente isso uma das funções do Teatro de Animação: proporcionar essa qualidade estética para quem anima ou para o que é animado – um boneco, por exemplo.

O autor afirma que toda experiência apresenta início, meio e fim. É nesse percurso que as emoções surgem e revelam aquilo que está fora do olhar do ser humano. Dewey (2010) descreve as emoções da seguinte maneira:

Falei da qualidade estética que arredonda uma experiência, em sua completude e unidade, como emocional [...] Tendemos a pensar nos sentimentos como coisas tão simples e compactas quanto as palavras com que os denominamos. [...] Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera (DEWEY, 2010, p. 118-119).

Esse “emocional”, como descrito por Dewey (2010), remete ao fato de que as emoções fazem parte de algo que provoca o sentimento de pertencimento de modo aflorado no ser humano. Tais sentimentos ressurgem com a experiência na Arte. Sobre a questão, Duarte Júnior (1991, p. 65) afirma:

Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas, ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. A linguagem toma o nosso encontro com o mundo e o fragmenta em conceitos e relações, que se oferecem à razão, ao pensamento. Enquanto a arte procura reviver em nós esse encontro, esse ‘primeiro olhar’ sobre as coisas, imprimindo-o em formas harmônicas. Pela arte somos levados a conhecer melhor nossas **experiências** e **sentimentos**, naquilo que escapam a linearidade da linguagem (grifo meu).

Duarte Júnior (1991) traz a experiência da Arte como um lugar em que se torna possível acessar os sentimentos e melhor compreender o processo de experiência em que o ser humano está aberto a vivenciar, e a experiência estética proporciona a reflexão sobre diversos pontos. Sobre a questão, Meire (2009, p. 32) atenta que a experiência estética apresenta algo novo, ou seja, “[...] envolve as vivências e as transformações sensíveis e cognitivas que um sujeito elabora a partir dessas vivências”.

A experiência como algo que “nos passa”, que “nos acontece” e que “nos toca”, como afirma Larrosa (2020); como algo que “nos alcança, nos transforma”, de acordo com Heidegger (1987); como um “caráter emocional”, para Dewey (2010); ou sendo a Arte uma concretização de sentimentos ofertados pela experiência, como destaca Duarte Júnior (1991), pode (co)existir dentro da sala de aula de Arte, pode permitir que a ocorrência da aprendizagem se dê significativamente e pode ocorrer via Teatro de Animação.

2.3 Socialização na escola

A aprendizagem significativa e o processo de experiência na escola são ações diretamente ligadas aos caminhos com que o estudante busca sua socialização em sala de aula e fora dela. Esse percurso de se relacionar com outrem na escola exerce papel importantíssimo na formação de cada estudante.

O ambiente escolar é preenchido por interações vivas permeadas de intercâmbios de ideias, valores, perspectivas de presente e futuro, visões de mundo, e cada um à sua maneira. A socialização, segundo Berger e Berger (1997, p. 205), pode ser assim entendida:

[...] um processo de iniciação por meio do qual a criança pode desenvolver-se e expandir-se a fim de ingressar num mundo que está ao seu alcance. Sob este ponto de vista a socialização constitui parte essencial do processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo. A socialização é um processo de iniciação no mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados.

A fala dos autores nos incita à reflexão sobre a socialização como um percurso contínuo, em que cada ser humano passa por um processo de assimilação e compreensão sobre os modos de interação e a convivência social. O ingresso no mundo pode ter sua amplitude na escola – um local, por definição, que recebe a diferença. Além disso, a escola, como *locus* social, propicia (ou deveria propiciar) essa socialização sob uma ótica humanizada.

O processo de desenvolvimento social do ser humano é constituído por ações que oferecem, de modo progressivo, habilidades, conhecimentos e aprendizagens, que poderão ser experienciados em diversas situações do dia a dia. Tal percurso relacional que se busca na escola, sobretudo na sala de aula de Arte, oportuniza a ampliação de diversos saberes.

[...] no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo estabelece sua capacidade de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo vivencial, de pensar criticamente sobre os objetivos e as situações que o rodeia e de construir inclusive seus próprios valores morais através de relações interpessoais, estabelecidas com o ambiente físico e social (SOUSA; FILHO, 2008, p. 1).

Sousa e Filho (2008) destacam diversos benefícios do processo de socialização, desde aspectos emocionais a cognitivos – o ambiente “físico e social” interfere diretamente nesse percurso. Nesse ínterim, a escola não é vista somente como estrutura física. Deve ser (também) pensada como um espaço social, onde o ser humano passa, em média, 12 anos da vida, frequentando-a diariamente.

O processo educativo, nesse sentido, é percebido como fio condutor para que a socialização seja ampliada. Sobre a questão, Durkheim (2013, p. 53-54) enxerga a educação a partir do seguinte conceito:

[...] a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

A caminhada na escola, segundo Durkheim (2013), é guiada pelo ponto de vista do professor – o adulto. No entanto, cada estudante tem a liberdade de fazer as escolhas, consideradas por ele como melhores para aquele momento. Aqui não se faz juízo de valor,

como certo ou errado, uma vez que o processo educacional, de aprendizagem e socialização, é constituído por acertos e erros. A ideia é permitir que cada estudante consiga ser agente ativo de seu percurso formativo e social. As possíveis interações desenvolvidas na escola oportunizam aos estudantes a compreensão de si mesmos, a existência dos colegas como sujeitos sociais, ajudando-os a construir seus alicerces fundamentais para a convivência social, de modo efetivo para sua cidadania.

Cada indivíduo é um ser único e constituído por particularidades que o distingue de outros indivíduos. A escola, como espaço social, precisa compreender tais particularidades e oferecer aos estudantes momentos para experienciar o convívio com outras pessoas que pensam diferente, que agem diferente, que possuem gostos diferentes. Mas essas experiências não podem limitar o crescimento de cada um. Pelo contrário, a proposta deveria ser, sobretudo, ampliar o que já existe e ajudar no desenvolvimento do que ainda está por vir. Nesse sentido, Durkheim (1977, p. 48) afirma: “[...] as ações exercidas pela sociedade, especialmente através da educação, não têm por objetivo, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana”.

Nas palavras do autor, tem-se um olhar de equilíbrio entre a sociedade, a escola e o processo de desenvolvimento do indivíduo, seja ele cognitivo, emocional ou social. Nesse viés, o principal objetivo é o desenvolvimento ou a ampliação de todos os aspectos que auxiliam na aprendizagem e na socialização na escola e fora dela. Sobre a questão, é interessante como Mendanha (2011, p. 49) assim discorre sobre a importância da escola para o processo de integração entre o estudante e os aspectos sociais:

Atualmente, a escola mantém a função de promover a interação social como uma das suas principais finalidades. Essa perspectiva reflete uma forma de apreensão da relação que a criança estabelece com a sociedade e com as diferentes instâncias socializadoras. Predomina, nessa concepção, a centralidade da escola na mediação da relação indivíduo e sociedade, direcionando e definindo todos os elementos constitutivos dos processos de socialização.

A escola, segundo Mendanha (2011), é um espaço de extrema relevância para que o estudante obtenha elementos que o ajudarão a constituir sua formação, seja ela com a aprendizagem, seja com os processos de socialização, que poderão ser experienciados na escola. É imprescindível que o corpo docente repense todos os aspectos que rodeiam o ambiente escolar, desde aquele que recebe os estudantes todos os dias na entrada da escola até o planejamento das aulas.

Vale destacar as seguintes ideias de Kupfer (2013, p. 125) sobre a importância das ações docentes para que o processo de aprendizagem e socialização ocorra com significação para os estudantes:

Quando um **professor** opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os sujeitos do mundo a serviço de um **estudante** que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. Com essas palavras e objetos de cultura, poderá dizer-se escrevendo, por exemplo, uma poesia, na tentativa de capturar ou dar forma aos paradoxos que o movem (grifo meu).

Fica evidenciado na fala da autora que ao docente cabe a função de proporcionar experiências aos estudantes, para que os percursos escolhidos sejam respeitados, vivenciados e experienciados com significação, cada um à sua maneira, no seu tempo, a seu modo. Além disso, flexionar o ambiente escolar, sobretudo a sala de aula, oportuniza ao estudante o princípio da escolha – que tem seu início no planejamento. De fato, planejar uma aula mais flexível pode incentivar não somente o processo de socialização, mas um planejamento bem elaborado e pensado, que siga um norte, que permita que cada estudante se direcione para este lugar, resgatando experiências passadas, somando experiências atuais e, talvez, ressignificando experiências futuras de socialização.

Ao pensar nesses aspectos, a Arte, em especial a aula de teatro, se torna um ambiente propício para a ocorrência do planejamento. A sala de aula, em geral, pode ser percebida como um lugar com oportunidades para que cada estudante se desenvolva e amplie suas potencialidades. Nós destacamos a sala de aula de Arte porque ela promove as emoções e a visão humanista do mundo.

O processo de socialização é muito além do que somente se colocar próximo e conversar com outras pessoas. A socialização requer, além de outros aspectos, o sentir. Sobre a questão, Duarte Júnior (1991, p. 66) destaca que “[...] a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir”.

Em vários casos, a escola reforça o oposto daquilo apontado por Duarte Júnior (1991). Em vez de dispor de liberdade para se socializar no ambiente escolar e, com isso, ressignificar o processo de aprendizagem, a oferta é mais parecida com o que Kupfer (2013) também

orienta a deixar de lado, tais como: aulas rígidas, fechadas, conteúdos absolutos, inflexíveis, quase que um adestramento.

Nessa perspectiva, Duarte Junior (1991, p. 66) faz os seguintes apontamentos:

O intelectualismo de nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Deve-se apenas aprender aqueles conceitos já ‘prontos’, ‘objetivos’, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existentes de cada um. Nesse processo, os educandos não têm a oportunidade de elaborar sua “visão de mundo”, com base em suas próprias percepções e sentimentos.

Assim, a oferta da escola como espaço inflexível, que disponibiliza conceitos, habilidades e competências prontas e totalmente objetivas, é uma oferta incapaz de auxiliar o estudante no seu percurso de sentir – algo primordial para sua socialização. É justamente nesse ponto que aula de Arte se torna mais uma possibilidade para que a socialização ocorra genuinamente.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social (FISCHER, 1987, p. 57).

Fischer (1987) destaca a necessidade da Arte para a sociedade e seus processos de socialização, aprendizagem e formação humana. Esse caminho social na escola não é simples e prazeroso para todos. É justamente nesse momento que a Arte pode ser colocada como possibilidade para a ocorrência, de fato, da socialização, e para que a aprendizagem tenha real significação. Além disso, ela propicia um olhar mais humano sobre o mundo.

Dentro da Arte, o teatro se mostra como outra possibilidade para o estudante ampliar todos os seus processos escolares. Ferreira e Oliveira (2016) destacam que o ensino e aprendizagem do teatro se dá nas dimensões da prática e no modo como o ser humano ressignifica suas experiências. Nesse sentido, é possível interligar o ensino do teatro com a aprendizagem experiencial de Kolb (1984), com a aprendizagem significativa de Ausubel (2000), com a experiência de Larrosa (2022), com a experiência da Arte em Dewey (2010) e com todos os processos de socialização que o estudante pode vir a experienciar em sala de aula.

Para Gaiger (2019, p. 43): “O teatro, como um dos componentes curriculares do ensino da escola básica e na universidade, é um processo de educação e formação humana que acentua o potencial humanista, propulsor da consciência estética, crítica, ética e solidária”.

Todos os aspectos elencados pelo autor também se fazem presentes nos processos de socialização, auxiliando os estudantes em seus desafios diários. Assim, o processo de ensino-aprendizagem somente terá significado para o estudante que, de fato, sentir que aquilo pode constituir o seu ser ou que está interligado às suas experiências.

2.4 Processos criativos na escola

“Professor, eu não sou criativo. Será que posso fazer um trabalho escrito? É difícil criar, professor, eu sou ruim de imaginação. É obrigatório esse trabalho? Estou perguntando porque todos os trabalhos que envolvem criatividade eu nunca faço”. Após se manifestarem sobre o processo com o Teatro de Animação, alguns estudantes apresentaram estes e outros questionamentos, levando-me a refletir sobre o processo criativo na escola, sobretudo nas aulas de teatro. De fato, a dificuldade em pensar em algo relacionado aos processos criativos propostos nas aulas de teatro pode ser desafiador para alguns estudantes.

Os caminhos para a criatividade são os mais variados possíveis. Porém, é preciso discutir sobre alguns aspectos que podem proporcionar momentos e processos criativos dentro das aulas de teatro no Ensino Fundamental. Um dos pontos é a dimensão subjetiva da criatividade, que pode ter relação com vários momentos da criação. Mas qual é o tipo de criatividade aqui abordada? O que é uma pessoa criativa? Como se dá o processo criativo? Todo mundo é criativo o tempo todo? A criatividade pode ser ensinada e aprendida? Como o conhecimento mais amplo (multidisciplinar, transdisciplinar) poderia influenciar na criatividade? Qual o tipo de educação que pode favorecer ou não a criatividade? Em relação à criatividade no ensino, o que deve ser pesquisado e que ainda não foi explorado?

Ao longo da história, muitos estudiosos, direta ou indiretamente, refletiram, discutiram ou abordaram algum assunto relacionado à criatividade. Kaufman (2009, p. 10) apresenta um exemplo de como algumas pessoas traçaram esse intercâmbio com a criatividade:

Platão argumentou que a criatividade (como o trabalho de um poeta) envolvia ditar qualquer coisa que a Musa falasse. Freud escreveu um ensaio sobre “Escritores criativos e devaneios”, no qual escreveu sobre o “ser estranho”, o escritor criativo.

Einstein frequentemente discutia imaginação e criatividade; ele já foi citado como tendo dito que “a imaginação é mais importante que o conhecimento”. Da mesma forma, Vygotsky e Jung escreveram ensaios bem conhecidos sobre o assunto.

Uma das teorias sobre os processos criativos é a teoria com base na experiência – ou resolução de problemas. Para Kozbelt, Beghetto e Runco (2010), a experiência pode apresentar um alicerce importante para evidenciar a criatividade. Os autores também trazem os seguintes apontamentos de pesquisas sistêmicas sobre a criatividade:

Csikszentmihalyi introduziu sua visão de sistemas reformulando a questão básica de “O que é criatividade?” para “Onde está a criatividade?” Em vez de considerar a criatividade como um atributo intrínseco de artefatos específicos, Csikszentmihalyi argumentou que os julgamentos de criatividade surgem por meio de três componentes interativos: 1) o domínio ou corpo de conhecimento que existe em uma determinada disciplina em um determinado momento; 2) o indivíduo, que adquire conhecimento de domínio e produz variações sobre o conhecimento existente; e 3) o campo, composto por outros especialistas e membros da disciplina [...] (KOZBELT; BEGHETTO; RUNCO, 2010, p. 39).

Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) destacam três componentes importantes para o processo criativo que se interligam, a saber: 1) Conhecimento; 2) Aquele que busca o conhecimento; e, 3) Os estudiosos da área. A junção destes permite a ampliação das pesquisas nesse campo específico. Assim, entende-se por processo criativo algo que existe na vida dos indivíduos e que não pode ser limitado a um grupo específico de indivíduos.

A capacidade para criar é algo inerente ao ser humano. Sobre a questão, Csikszentmihalyi (1996) destaca que a criatividade é uma experiência mental que pode acontecer por meio de um *insight* em qualquer pessoa. Seria enganoso afirmar que isso só poderia acontecer com um seleto grupo de seres humanos. Por isso o autor afirma que se a criatividade pode ser percebida com algo novo, seria impossível defini-la a partir de uma única pessoa.

Csikszentmihalyi (1996) permite refletir justamente a visão de mente criativa como possibilidade para todos. Ao afirmar que a criatividade é como algo apenas para pessoas especiais, como uma suposição enganosa, entendemos, de fato, que um *insight* criativo pode acontecer com qualquer mente, a qualquer hora, em qualquer lugar.

É importante destacar a perspectiva sistêmica do processo criativo sobre a compreensão dos elementos que compõem esse ato de criar, buscando entender a existência de um padrão de referência. Isso porque ficaria complicada a introdução ou a adoção de uma variação sem a existência de um ponto de partida como referencial. Para exemplificar tal aspecto, na Figura 8, a seguir, tem-se a visão de Csikszentmihalyi (1998, p. 315).

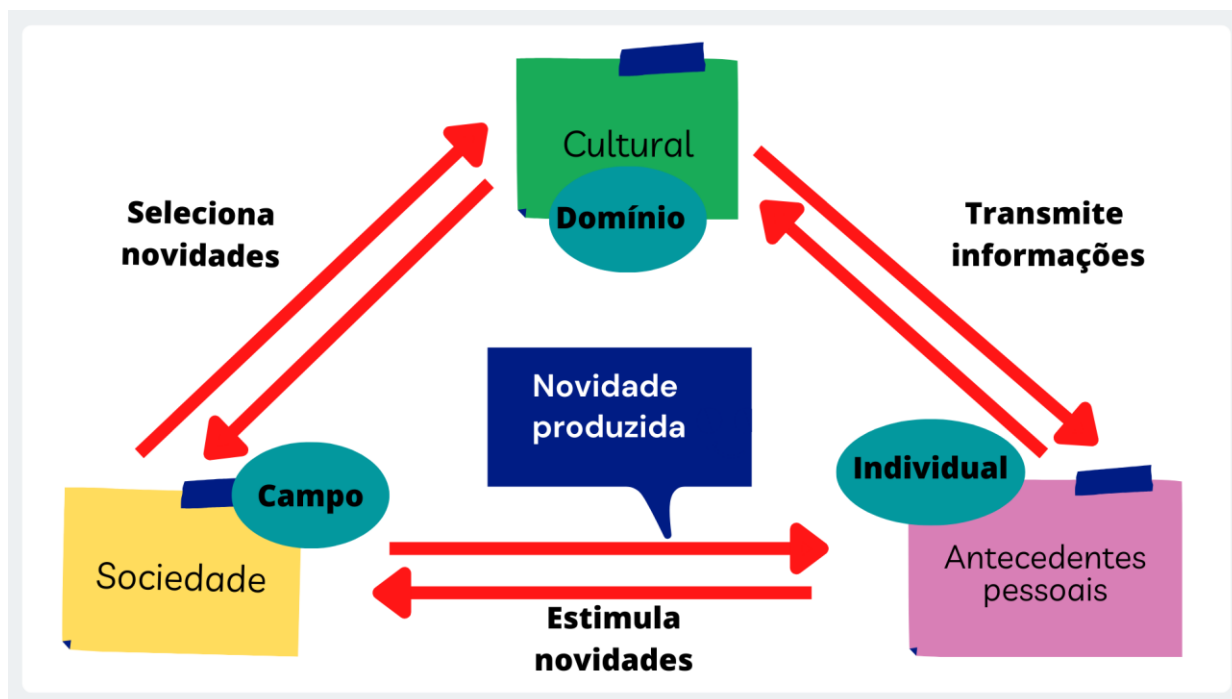


Figura 8 – A visão sistêmica da criatividade.
 Fonte: Csikszentmihalyi (1998, p. 315).

Na Figura 8 visualizamos os pontos de convergência para a ocorrência da criatividade. Aqui, é possível partir de algo individual, social ou cultural para o processo criativo, sobretudo na escola. Ao destacar antecedentes pessoais que cada indivíduo apresenta, é possível relacionar tal aspecto do quadro de Csikszentmihalyi (1998) com a aprendizagem experiencial de Kolb (1984), com a aprendizagem significativa de Ausubel (2000), com a experiência de Larrosa (2022), com a experiência da Arte em Dewey (2010) e com todos os processos de socialização que o estudante pode vir a experienciar em sala de aula, em especial no teatro.

Também entre as diversas concepções de criatividade, vale destacar aquela disposta por Lubart (2007, p. 16): “[a] criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta [...] Essa produção pode ser, por exemplo, uma ideia, uma composição musical, uma história ou diversas outras possibilidades”.

A capacidade de criação a partir do contexto destacado por Lubart (2007) é também percebida nos estudos de Ostrower (1987, p. 5) ao fazer o seguinte apontamento: “A natureza criativa do homem se elabora e se relaciona no contexto social. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social em cujas necessidades e valorações culturais se moldam aos próprios valores de vida”. Tal elaboração criativa, quando se dá na escola, ultrapassa as barreiras do

conceito e amplia outras dimensões da constituição do ser humano (a aprendizagem e a socialização, por exemplo).

Outro ponto destacado por Ostrower (1987) diz respeito à capacidade que todos têm de ressignificar algo no ato de criar. Assim: “Criar é, basicamente, formar” (OSTROWER, 1987, p. 9); e, quando se cria – ou se forma –, é possível dar significado a algo ou ressignificar com a recriação. A sala de aula de Arte é um lugar propício para a ocorrência dessa criação, trazendo um significado real para o estudante.

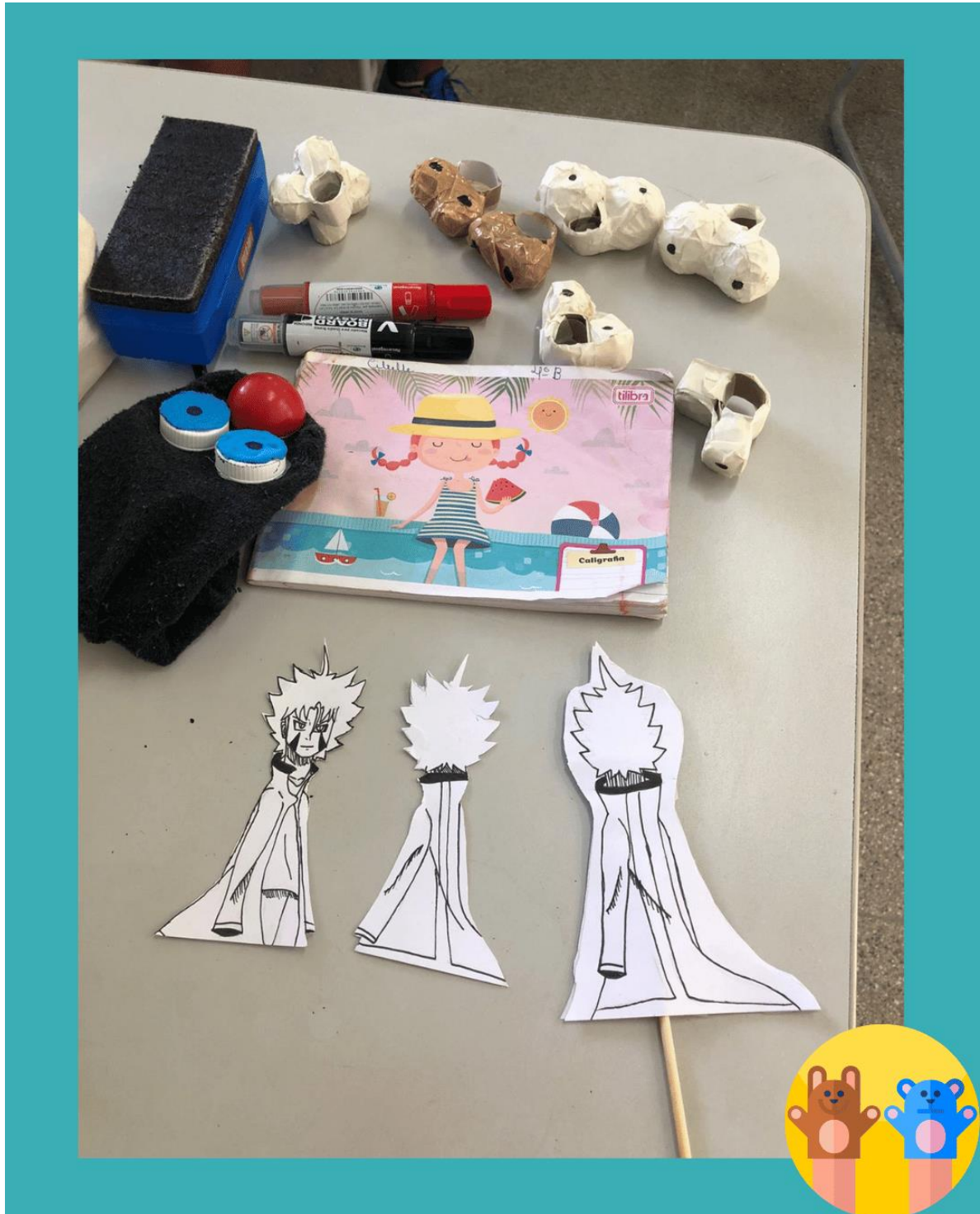


Figura 9 – Prática pedagógica com Teatro de Animação.
Fonte: autoria própria (2022).

3. Entre o ser e o inanimado no Teatro de Animação

A obra de arte não está previamente constituída, como algo afastado do sujeito, previamente concebido, em que o espectador é mero apreciador do já concluído. A obra só se configura de fato na produção do corpo-consciência com quem dialoga [...] O espectador se coloca em experiência, tornando-se sujeito e objeto no processo. Sujeito que cria, compreende, analisa o objeto que é atravessado pelo texto artístico; e torna-se objeto da própria observação, atento às suas expectativas, memórias, hipóteses, antecipações, convicções, comportamentos... (DESGRANGES, 2017, p. 202).

Em 3 de março de 2022, em meio a uma aula sobre teatro de boneco, um estudante proferiu os seguintes questionamentos: “Professor, como vamos confeccionar um boneco só com esse material? Será que alguém vai entender o que é o meu boneco? E se ninguém entender a minha história? Ela não tem fala. O que eu faço, professor?”.

Esses e outros questionamentos surgiram quando se iniciou o trabalho com o inanimado. A preocupação desse estudante com a percepção dos colegas – quando eles estiverem no lugar de espectador – vai ao encontro do que Desgranges (2017) destaca em suas pesquisas, ao afirmar que a constituição da obra de arte não é algo que deveria ter uma distância entre ela e o espectador. De fato, a experiência se mostra importante para o entendimento da obra de arte. Nesse sentido, no caso em tela, vale discorrer sobre tal aspecto em prol do processo de ensino-aprendizagem-socialização com significação para os estudantes do Terceiro Ciclo de Aprendizagem.

As dúvidas daquele estudante eram sobre como transformar algo inanimado em Teatro de Animação. De acordo com a definição do Dicionário Priberam (2022d), o termo “inanimado” tem sua origem no latim *inanimatus* e pode significar algo sem vida, objetos inanimados, sem ânimo ou sem alma.

Outra possibilidade de compreensão sobre o inanimado é por meio do teatro. Sobre a questão, Amaral (2007, p. 21) assevera:

Inanimado é tudo aquilo que convive com o homem, mas é destituído de volição e de movimento racional. Ao receber energia do ator, através de movimentos, cria-se na matéria a ilusão de vida, e, aparentemente, passa-se a ter a impressão de ter ela adquirido vontade própria, raciocínio.

Ao conectar a ideia daquela autora com a definição do Dicionário Priberam (2022d), é possível inferir que, teoricamente, qualquer objeto criado pelo homem é, em sua essência, algo inanimado. Para Amaral (2007), o Teatro de Animação tem sua existência no inanimado e poderia ser denominado “Teatro do Inanimado”. Assim: “Teatro do Inanimado é um teatro

onde o foco da atenção é dirigido para um objeto inanimado e não para o ser vivo/ator. O objeto é toda matéria inerte. Em cena representa o homem, ideias abstratas, conceitos” (AMARAL, 2007, p. 21). O pensamento sobre transformar um objeto em um ser vivo parece soar com certa estranheza aos ouvidos dos estudantes, porém, todo objeto pode ser colocado em cena, sendo trabalhado sua ânima – a ideia de vida –, possibilitando o percurso de animação.

Em relação ao ser humano, é importante a compreensão sobre dois centros existentes na vida de cada indivíduo. Para Amaral (2007), esses dois pontos são: 1) Centro pensante e 2) Centro de equilíbrio. A partir dessa noção, a autora assim salienta a existência da possibilidade de dar vida a um objeto inanimado: “A qualquer objeto pode-se transferir vida, desde que num ponto qualquer de sua estrutura material se localize seu suposto centro pensante. O objeto assim simula pensar, sentir, querer, deduzir” (AMARAL, 2007, p. 21).

Com a prerrogativa de Amaral (2007, p. 21), é possível inferir que, mesmo com sua essência inanimada, qualquer objeto pode ser animado a partir do seu “suposto centro pensante”, criando, assim, uma cena com duas personagens confeccionadas com qualquer tipo de material (papel, tecido, borracha, madeira, plástico), inclusive, com luz e sombra.

Com o processo de animação, o estudante poderá visualizar um corpo humano, se assim o desejar, ao animar seu objeto. Esse corpo pode se assemelhar ao do ser vivo, com um eixo como espinha dorsal, além de membros inferiores e superiores, para agir e interagir com a plateia. Tal situação se dá quando o ator/animador oferece sua energia ao objeto. Sobre o termo “objeto”, Castro (2009, p. 19) afirma: “No Teatro de Animação, podemos usar ‘objeto’ para falar sobre bonecos e máscaras; afinal, embora sejam carregados de significados, possuem a condição de matéria”.

O ato de animar um objeto inanimado implica passar pelo caminho da experiência. E, dependendo de como seja o processo, ainda é possível percorrer pela trilha da socialização. De fato, a animação logra, ao mesmo tempo, ampliar a criatividade, a aprendizagem, a socialização, os aspectos sociais, os aspectos emocionais, as dimensões cognitivas, entre outras nuances.

Animar o inanimado é ir além da simples confecção de um boneco de balcão, de uma personagem de sombras ou de um boneco de luva; é se permitir criar uma personagem com

um objeto confeccionado para esse fim (ou não), oferecer-lhe ânima, pensar no seu ponto de equilíbrio e refletir no objeto a energia do animador.

Animar um objeto é deixar-se refletir nele, disse Máximo Shuster. Boneco/objeto animado não é senão energia refletida do ator-**manipulador**. O que confere vida emotiva e racional ao objeto animado, durante o ato teatral, é a presença direta do ator sobre esse objeto (AMARAL, 2007, p. 22) (grifo meu).

Como aspecto conceitual, preferimos os termos “animador” e “animação” em vez dos termos “manipulador” e “manipulação” apontados por Amaral (2007). Compreendemos que o ato de manipular está associado à manipulação vigente no dia a dia com qualquer objeto, por exemplo, escrever um texto com uma caneta (no caso, a caneta é manipulada, e não animada). Ao contrário disso, quando se anima um boneco para a criação de uma cena, não se está apenas manipulando o objeto, pois a tentativa feita é a de criar a noção de vida (ânima) para o boneco, com o boneco, pelo boneco.

Sobre o Teatro de Animação, Costa (2016, p. 21) afirma:

O Teatro de Animação constitui um campo, território artístico, gênero ou uma linguagem das artes cênicas que se funda na atuação com objetos, em que o termo atuação não se restringe ao trabalho do ator, congregando outras formas de ações artísticas, como a encenação ou a dramaturgia. Nessa perspectiva, descortinam-se explorações teóricas e práticas em que atuante e objeto adquirem múltiplos estatutos, seja no texto, seja na cena.

O autor destaca a importância sobre a compreensão da extensão necessária entre o ator e o objeto e como a interligação entre ambos permite a vida no palco. Explorar teorias e práticas no processo de criação é algo que começa com o animador, mas que se desenvolve com o objeto que será animado. E ainda, o processo de atuação ultrapassa as barreiras do ser humano e se expande para além do objeto inanimado.

Enquanto “inanimado” é conceituado como algo sem vida (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2022d), o termo “animar” vem do latim *animo* e significa dar vida a algo, dar aparência de vida a algo que é material, imprimir movimento, infundir ânimo (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2022a). Nesse sentido, o termo “animação” é entendido como ato ou efeito de animar – técnica que permite dar a bonecos a ilusão de movimento (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2022b). A partir dessas definições, Borges (2008, p. 21) assim conceitua o Teatro de Animação:

Dizemos, portanto, que o termo Teatro de Animação é a forma específica de animação realizada com fins teatrais e engloba todas as formas de representação cênica na qual a aparência de vida é dada, seja a objetos, luzes ou sombras, seja a

uma parte objetivada do corpo humano ou, ainda, qualquer outra forma que simule uma vontade autônoma.

Borges (2008) amplia o conceito de Teatro de Animação para além dos objetos inanimados que possuem materialidade. Ele inclui luzes e sombras dentro desse processo de animação – aspectos que podem ser compreendidos sob duas perspectivas diferentes, quais sejam: 1) Aquelas produzidas naturalmente, com auxílio do sol ou da lua; e 2) Aquelas criadas pelo ser humano, com auxílio de algum objeto material (lanterna, refletor, celular, vela etc.).

Em diversas discussões sobre os processos composicionais para a cena, não é difícil visualizar a figura do ator como centro da criação. Os olhos do público estão voltados para ele. Já no Teatro de Animação, essa relação é diferente, pois o foco está no objeto inanimado, que será animado e que extrapola a figura do boneco em si, como afirma Amaral (2007, p. 16):

Marionete, boneco, figura, objeto ou forma. Qualquer que seja sua nomenclatura, estamos falando de um teatro onde o inanimado é o personagem central. Assim, Teatro de Bonecos é um termo insuficiente para abranger todas as manifestações que se pretende expressar, isto é, não apenas a representação do cotidiano humano, mas também ideias simbolicamente colocadas através de objetos e formas abstratas. Daí o nome: Teatro de Animação.

Entretanto, isso não é regra em que se torne proibido a interação do ator com o objeto animado durante a cena. Tal diálogo é perceptível em diversos espetáculos de Teatro de Bonecos, por exemplo, quando o boneco e o animador dialogam e reagem a situações criadas no decorrer da cena.

Amaral (2007) aponta para dois caminhos com o Teatro de Animação. O primeiro se refere ao fato de que o objeto é posto em cena e visto pela plateia como objeto; sendo suas qualidades materiais ressaltadas, a plateia tem olhos fixos nessas características materiais. Já o segundo se refere ao fato de que o objeto entra em cena ampliado pela energia do animador e percebido com ânima (ou vida). No primeiro exemplo, a materialidade sobressai sobre a ideia de “vontade autônoma” como destacado por Borges (2019). E, ao tentar imitar o ser humano ou a realidade, o objeto se torna tão grotesco que pode provocar risos na plateia. Já no segundo exemplo, a noção de vida é o principal objetivo, em que existe (ou pode existir) o diálogo e a comunicação entre ator, plateia e objeto animado, como destacado por Waszkiel (2019).

Além de despertar uma poética muito singular, Amaral (2007, p. 24) assim define ambos os exemplos: “Um teatro cômico, caricato; e um teatro poético, mais na esfera de ideias simbólicas”.

A segunda possibilidade do Teatro de Animação, como descrita por Amaral (2007), é assim percebida nas pesquisas de Castro (2009, p. 26):

No Teatro de Animação, quando o intuito é criar a ilusão de vida no objeto, um dos recursos importantes para o ator é encontrar os movimentos que, para o público, pareçam próprios do objeto. Cabe ao ator ter a consciência de que cada espectador vê a cena por um ângulo e de acordo com sua sensibilidade, para explorar as possibilidades artísticas das transformações sofridas pelo objeto.

Podemos deduzir da fala de Castro (2009) que o processo de experimentação com o objeto inanimado requer muita atenção e sensibilidade do animador para que ele consiga, por intermédio da animação, tocar a plateia com algo sensível e poético. É importante frisar que percebemos um elo entre esses momentos descritos por Castro (2009) com o conceito de experiência de Larrosa (2022). A singularidade com a animação sensível, que viabiliza movimentos precisos ao objeto animado, é capaz de oportunizar processos de experiências significativas tanto para quem anima quanto para quem assiste. Portanto, a poética criada consegue não somente passar, mas atravessar as pessoas que experienciam esse momento com a animação.

O princípio dessa linguagem é despertar na plateia a ilusão de vida nos objetos inanimados. A partir disso, a criação cênica busca atravessar as pessoas com experiências que aflorem as emoções, que direcionem a pensar na realidade, a refletir sobre aspectos individuais e coletivos da sociedade em geral. A experiência que o Teatro de Animação proporciona para outrem está diretamente ligada ao processo de socialização. Sobre a questão, Silva Filho (2010, p. 15) afirma: “[...] o Teatro de Animação consegue criar espaços, tais como: [...] espaços reais e/ou virtuais de socialização, informação e criatividade entre os envolvidos”. Uma característica do Teatro de Animação está relacionada à visualidade da cena. O objeto inanimado não é apenas posto no palco e movimentado de qualquer modo. Ele cria uma atmosfera de ilusão ou tenta chegar a isso.

[...] o Teatro de Animação contém fortes distinções visuais e formais, pelo simples fato de ser uma arte extremamente ilusionista e convencional. Afinal, lidar com figuras e objetos originalmente inertes ou passivos – como as marionetes – se faz necessário preencher uma distância muito maior entre o lado ou aspecto real da representação e a ficção sugerida pela interpretação em que a animação provém justamente de uma passividade inerente à sua natureza – a de ser um objeto – e o seu

encanto surge não da mimese dramática, mas sim de uma liberdade natural de ação (SILVA FILHO, 2010, p. 20).

Silva Filho (2010) enfatiza, assim como Castro (2009), a importância e a atenção necessárias para os movimentos que o animador desenvolverá com o objeto. O ideal é que o público tenha a ligeira ilusão de que essa gestualidade é quase que involuntária do objeto durante a animação.

Diante do exposto, vale destacar que a presente pesquisa teve seu início durante a pandemia do novo Coronavírus e que os processos de criação com o Teatro de Animação foram modificados e expandidos para outras dimensões com diversas possibilidades. As Figuras 10 e 11, a seguir, evidenciam alusões sobre essa prática.



Figura 10 – Criação com Teatro de Animação.
Fonte: autoria própria (2020).

A Figura 10 evidencia a artista, professora, pesquisadora, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Ariane Fernandes – também mestra em Artes e professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No segundo semestre de 2020, participamos como estudantes do curso. *Ânima: introdução ao Teatro de Bonecos*, com aulas remotas, ofertado pela professora Maysa Carvalho, doutoranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGCEN-UnB), entre os meses de setembro e outubro de 2020.

Assim, na Figura 10, sobre a mesa, podemos visualizar um *notebook* (para acompanhar a aula), um *ring light* (para iluminar o espaço) e alguns objetos que seriam animados durante o processo de criação. Entre os objetos ali em destaque, é possível perceber duas xícaras de tamanhos diferentes, uma escova de cabelo, uma fita adesiva e um boneco feito de toalha de rosto (com uma toalha rosa). Um dos exercícios de criação propôs que a boneca interagisse com os objetos e que explorasse limites infinitos na relação do boneco com os objetos. Durante a animação, Ariane Fernandes buscou criar a ilusão que Silva Filho (2010) afirma ser necessária para o Teatro de Animação. Além disso, os objetos postos em cena não assumiram o papel de simples objetos, pois foram ressignificados pelo boneco durante a encenação.



Figura 11 – Criação com Teatro de Sombras.
Fonte: autoria própria (2021).

A Figura 11 evidencia minha pessoa durante a pesquisa e experimentação pedagógica sobre o Teatro de Sombras para ser aplicada na escola com minhas turmas de 6º ano. Ali é possível perceber que a imagem evidencia a luz e a sombra durante o processo de animação. Com essa imagem estática não é possível perceber a movimentação que a sombra executava, mas é possível inferir que tanto a luz quanto a sombra foram utilizadas como elementos animados para a criação pedagógica – ambos os aspectos fazem parte da composição das

personagens, validando as ideias de Borges (2008) e Waszkiel (2019) sobre a luz e a sombra como parte da animação.

Aqui vale destacar que o modelo de sombra apresentado na Figura 11 é o modelo chinês, com uma superfície ou tela de projeção, com personagens em formas de silhuetas, algumas vasadas, e um foco de luz posicionado a certa distância da superfície ou tela de projeção. A luz utilizada se deu por *ring light*, com um controlador de intensidade que poderia, inclusive, mudar a cor da luz.

Em suma, entre as diversas possibilidades ofertadas pelo Teatro de Animação, a presente pesquisa optou pela experimentação de três delas, quais sejam: teatro de sombras, boneco de luva e boneco de balcão. As linhas que seguem discorrerão sobre essas três possibilidades.

3.1 Teatro de Bonecos

O teatro de bonecos desperta a curiosidade na plateia. Ele é capaz de levar os expectadores a momentos de extrema concentração, de ampliação dos sentidos, de produção de imagens criativas, entre outras nuances. Ali, o boneco, quando adentra a cena como personagem, é visto para além da sua própria composição física de objeto inanimado.

Rumbau (2006, p. 56) assim apresenta algumas características do teatro de bonecos:

Acredito que, de alguma forma, a própria natureza do Teatro de Bonecos é o que define o alcance de tal pretensão de utilidade: o fato de ser um mecanismo de expressão e representação baseado na ideia do Duplo. A teoria nos diz que: o Teatro de Bonecos é aquela forma de teatro baseada no uso de um objeto, boneco ou marionete em que o ator se desdobra e tenta dar vida através de sua animação. Da mesma forma, o espectador precisa se “desdobrar” para dar vida ao boneco e assim poder considerá-lo como um personagem ou como um signo cênico com capacidade de expressão dramática (tradução minha).

Sobre o boneco em cena, o autor observa a importância do ator/animador e sua tentativa de promover a ideia de vida no boneco, ou seja, seu ânima. Para tanto, é necessário o estudo de diversas técnicas e momentos de experimentações. Tem-se ainda a questão do espectador, quando assiste o ator no ato de animação. Ele precisa se colocar em um momento de disposição e abertura para perceber a personagem vivenciada pelo boneco. Esse momento, mais uma vez, remete ao conceito de experiência destacado por Larrosa (2022), pois a ideia de vida para o boneco é dividida entre animador e plateia.

Segundo Amaral (2007), a figura do boneco pode ter diversos aspectos. O boneco pode ser confeccionado a partir da imagem do ser humano de forma antropomórfica (que possui atributos humanos), a partir da figura de um animal ou a partir de espíritos que foram criados diretamente no contexto da narrativa dramática. Amaral (2011) apresenta várias possibilidades para o boneco:

Nos últimos anos convencionou-se usar a palavra boneco com um termo genérico que abrangesse suas várias formas técnicas. Assim, marionete é boneco movido a fios; fantoche, ou boneco de luva, é o boneco que o bonequeiro calça ou veste; boneco de sombra refere-se a uma figura de forma chapada, articulável ou não, visível com projeção de luz; boneco de vara é um boneco cujos movimentos são controlados por varetas; marote é também um boneco de luva que o bonequeiro veste e com sua mão articula a boca do boneco. O ator vestido com o personagem-boneco pode ser um boneco-máscara ou uma máscara corporal (AMARAL, 2011, p. 71).

Na Figura 12, a seguir, tem-se um exemplo de um boneco com características humanas.



Figura 12 – Boneco de balcão.
Fonte: autoria própria (2022).

O boneco da Figura 12 apresenta características semelhantes ao ser humano. Feito com papel e fita crepe, ele consegue proporcionar momentos de experiências significativas, oportunizar espaços de socialização, promover a ampliação de aspectos referentes à aprendizagem humana, além de criar várias conexões com outras esferas da vida. Amorós e

Paricio (2005, p. 11) destacam uma alternativa para essas conexões: “O trabalho com o boneco não pode ser dissociado da obra literária, corporal e rítmico-musical. Três processos estão intimamente ligados: a criação de histórias, a criação plástica e a representação dramática” (tradução minha). A fala dos autores evidencia o quão importante é oportunizar o teatro de bonecos, sobretudo na escola, durante o processo de ensino e aprendizagem quando o estudante se encontra no desenvolvimento do seu percurso formativo.

Existem vários percursos para se chegar ao processo de composição cênica com o Teatro de Bonecos. Amorós e Paricio (2005) afirmam que um dos caminhos para o nascimento de uma personagem-boneco está alicerçado em três etapas, a saber: o papel dramático, configurações técnicas e estéticas e o ator que anima.

O boneco é um elemento plástico, construído especialmente para ser personagem de uma ação dramática, manipulado por um ator bonequeiro que lhe dá voz e movimento. Isto significa que na construção de qualquer boneco existem três partes essenciais, cada uma das quais influencia, determina e condiciona a outra. Sua dependência é recíproca (AMORÓS; PARICIO, 2005, p. 23) (tradução minha).

Os autores ressaltam que o boneco é uma criação artística, pensada para tal ação e desenvolvimento, situada no palco como uma personagem. As três etapas outrora destacadas não possuem hierarquia. Aqui é importante enfatizar que a presente pesquisa privilegiou aspectos não hierarquizados para que o processo de aprendizagem significativa, socialização e experiência ocorressem de modo singular para cada estudante.

Amorós e Paricio (2005) também tratam da composição do boneco. Tem-se nele o resultado de uma combinação de vários materiais inanimados, o que forma o boneco em cena. O ator em cena existe pela sua essência de ser. Já o boneco existe pela energia do ator. Com um ator parado no centro do palco por algum tempo, a plateia verá seu corpo, a partir da sua energia. Mas se um boneco é colocado imóvel no mesmo palco que este ator, sem ser animado, o boneco será apenas um objeto por causa da sua composição. Amaral (2011, p. 73) assim esclarece essa relação: “O que os liga é sempre a energia do ator, transmitida através do movimento”. Logo, a dependência ator-boneco para o Teatro de Animação é sempre algo precípuo.

A relação em questão é percebida no decorrer de uma cena. Após a confecção do boneco, ele adentra o palco e passa pelo processo de animação por intermédio do ator – independentemente de sua posição na cena (visível ou não para o público) –, sendo percebido

pelo público com uma personagem. A interação entre ator-animador, boneco e público é assim destacada por Rumbau (2006, p. 56):

[...] o boneco se situa como objeto intermediário entre dois polos ativos (dois sujeitos) de dupla projeção: o mais direto do ator (para quem é “seu” duplo em cena) e o mais indireto do espectador (para quem é “um” duplo ao qual dá um vislumbre da realidade). Esse tipo de mecanismo, que evidentemente também funciona no teatro do ator, é expresso de forma clara e direta no Teatro de Bonecos. E é essa clareza do mecanismo de desdobramento que nos permite postular sua utilidade investigativa (tradução minha).

O autor apresenta essa interação por meio de dois polos de conexão direta e indireta, respectivamente, com ator e plateia, empreendida com muita clareza em vários espetáculos ou com bastante sutileza em outros casos. Um exemplo é a animação com a sombra.

De modo sutil, é possível que a plateia perceba a interação da personagem com o público em alguns momentos da cena. A Figura 13, a seguir, evidencia um experimento com luz e sombras em 2021 com um estudante do 6º ano do Terceiro Ciclo de Aprendizagem.



Figura 13 – Experimentação com o Teatro de Sombra.
Fonte: autoria própria (2021).

3.1.1 Boneco de luva

O boneco de luva³, conhecido por alguns como fantoche, é uma arte presente há muito tempo na humanidade. Já esteve em lugares como puro entretenimento, como parte de diversos percursos educacionais mundo afora entre outras possibilidades.

Seu processo de animação pode ocorrer por meio de conversas com o público, com sua interação direta, alegrando, distraindo, ensinando, provocando reflexões diversas.

Lentamente, o boneco vai construindo seu caminho, estreito, mas com possibilidades de ampliação num leque de aplicações em diversas áreas de atividades. As perspectivas estão abertas nas salas de aula, como recurso didático, nas praças e jardins, como recreação e em outros campos – o dramático, por exemplo, em que o estudante, o amador e o ator principiante poderão ter muita oportunidade de desenvolver suas aptidões e seus recursos expressivos treinando voz, improvisação e desinibição através do boneco e, finalmente no campo artesanal quando diversas artes aplicadas encontram no títere um centro de interesse completo (VALLI, 1973, n. p.).

É possível inferir da fala de Valli (1973) que, de fato, o boneco consegue adentrar diversas dimensões da esfera social. Ele não possui limitador de utilização em que somente seja possível visualizar sua presença para determinado fim. Ele apresenta um vasto percurso de aprendizagem para o ensino de teatro: treinamento vocal, consciência corporal, princípios de improvisação etc.

No exemplar da revista *Mamulengo*, no qual se tem o editorial de Valli (1973), é possível identificar a menção a três festivais de teatro de marionetes e fantoches realizados no Estado do Rio de Janeiro, quais sejam:

- 1) I Festival de Marionetes e Fantoches do Rio de Janeiro, em 1966, realizado no Teatro do Aterro do Flamengo, com 8 grupos;
- 2) II Festival de Marionetes e Fantoches do Rio de Janeiro, em 1967, realizado no Teatro do Aterro do Flamengo, com 18 participações entre grupos e solistas; e
- 3) III Festival de Marionetes e Fantoches do Rio de Janeiro, em 1968, realizado no Teatro do Aterro do Flamengo, com 12 grupos.

³ Por questões conceituais, a presente pesquisa prefere o termo “boneco de luva” (mais utilizado na atualidade) em vez do termo “fantoche”. Publicações mais antigas trazem a nomenclatura “fantoche” – o que não modifica em nada qualquer aspecto teórico.

Tais festivais evidenciam a potência que o teatro de boneco de luva já apresentava no Brasil em meio à década de 1960. Na publicação em questão é possível perceber o crescimento do evento devido ao número de participantes a cada ano. Outro aspecto importante era o alcance do Festival supramencionado, que tinha grupos e atores provenientes de diversas Unidades da Federação, tais como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Pernambuco.

Amorós e Paricio (2005, p. 99) destacam um ponto que consideram importante sobre esse tipo de boneco: “Quando falamos em bonecos de luva, logo imaginamos aqueles bonecos simples que, bem animados, são tão eficazes que rapidamente causam um grande efeito entre o público”. Os autores sugerem diversos exercícios para o treinamento da animação com o boneco de luva. Um deles consiste em animar dois bonecos de luva, um em cada mão, e criar tons vocais diferentes para os bonecos, gráficos emocionais para cada situação e partitura de movimento para cada momento da cena. Com esse exercício, o ator animador poderá visualizar com mais clareza os dois bonecos e suas respectivas personagens.

Amaral (2002) afirma que o boneco de luva é um tipo de boneco que pode apresentar muita agilidade durante a animação, uma vez que os movimentos são criados pelas mãos do animador. Outro aspecto de atenção é sua estrutura, por sua simplicidade. Normalmente, seu corpo é confeccionado com um tecido propriamente dito ou Tecido Não Tecido (TNT), a cabeça pode ser feita com qualquer objeto arredondado, as mãos podem ser criadas com papelão ou papel de Etileno Acetato de Vinila (EVA). De qualquer modo, sua criação pode ser empreendida com os materiais mais diversos possíveis, inclusive, com vários objetos que não eram mais utilizados para nenhuma função.

De fato, é importante pensar em alguns elementos para o processo de animação com o boneco de luva, quais sejam: voz, corpo, dramaturgia, ação etc. Amaral (2002, p. 102-103) destaca a existência de uma ligação, por exemplo, entre a voz e o corpo do boneco:

Existe uma relação entre voz e corpo em movimento. Qualquer movimento que o corpo faça, começa do ponto zero, da pausa. Um simples adeus, feito com as mãos, para ser claro, inicia com o braço em repouso, perfaz sua trajetória e retorna depois ao ponto de repouso inicial, o ponto zero. Da mesma forma as palavras, para serem compreensíveis, precisam ser intercaladas de pausa. A palavra acompanha o movimento e vice-versa.

O processo de animação com o boneco de luva, segundo a autora, requer atenção, reflexão e um processo de experiência para deixar a ideia de ânima (dar vida ao boneco) o

mais natural possível e visível aos olhos do público. Esse percurso para explorar as possibilidades do boneco de luva, mais uma vez, se aproxima do conceito de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e do conceito de experiência de Larrosa (2022). Por isso, é tão importante sua presença no processo de ensino-aprendizagem na escola.

A Figura 14, a seguir, evidencia um entre os diversos caminhos para a confecção de um boneco de luva.



Figura 14 – Confecção de boneco de luva.
Fonte: autoria própria (2022).

Os bonecos apresentados na Figura 14 foram confeccionados por um grupo de estudantes partícipes da presente pesquisa em 2022, com um material denominado feltro. Na ocasião, a mãe de um dos estudantes possuía um pedaço de feltro em sua casa, sem alguma utilidade para ela. O estudante, de imediato, teve um *insight* criativo e confeccionou as personagens de sua história com esse material. De fato, o trabalho com o boneco de luva também propicia o que Lubart (2007) e Csikszentmihalyi (1998) destacam sobre os processos criativos e como sua ampliação pode oferecer diversos benefícios para a aprendizagem dos estudantes.

3.1.2 Boneco de balcão

Outro caminho com o Teatro de Animação é o boneco de balcão, geralmente utilizado no teatro de boneco de mesa. Por se aproximar bastante da estrutura física do ser humano, tem-se aí um boneco de considerável atenção. A partir de sua confecção, existe a possibilidade de ser animado por uma pessoa ou por um grupo. Sobre a questão, Amorós e Paricio (2005) esclarecem que os bonecos podem ser confeccionados com o corpo inteiro, o que facilita o processo de animação, já que as pernas poderão se locomover como o ser humano.

O tamanho do boneco pode variar de acordo com a dramaturgia proposta para a composição cênica. Nesse quesito, Amorós e Paricio (2005) destacam que ele pode chegar a tamanhos consideráveis, maior que um boneco de luva, para que possa ser visto claramente por um público mais numeroso.

O processo de animação exige bastante experimentação para criar a ilusão do movimento mais natural possível. Amaral (2002) enfatiza a necessidade da criação de um vínculo entre o boneco e quem for realizar a animação. Se a animação for solo, o animador precisa se conectar com o boneco. Se a animação for em grupo, os integrantes do grupo precisam criar uma relação entre eles antes de animar o boneco.

Para a manipulação de bonecos articulados é importante que se estabeleça uma relação entre o corpo do ator e o boneco. No caso de manipulação a três, isto é, na manipulação de um boneco com três animadores é interessante que se estabeleça uma relação entre eles (AMARAL, 2002, p. 88-89).

Diante do exposto, é possível criar uma analogia entre a pesquisa de Amaral (2002) com os estudos de Berger e Berger (1997) no que tange ao processo de socialização na escola. A ideia de criar uma relação entre os animadores é que, juntos, eles deem vida ao boneco sem que alguém diga o que fazer e qual será o movimento seguinte. Tal relação propicia algum elo entre eles, permitindo a fluidez na animação. Esse elo pode ter o seu início quando se socializam com o mesmo propósito: animar o boneco.

Além disso, o processo de animação com o boneco de balcão proporciona vários benefícios para os animadores, sobretudo quando ocorre em ambiente escolar. Sobre a questão, Bruggeman e Osman (2018, p. 8) assim destacam alguns desses aspectos: “Confronto de pontos de vista, troca de técnicas, compartilhamento de conhecimentos,

desenvolvimento de um espírito artístico e artesanal no uso de materiais, pesquisas de movimento, invenção de novas formas”.

A Figura 15, a seguir, apresenta um dos caminhos para a confecção de um boneco de balcão.

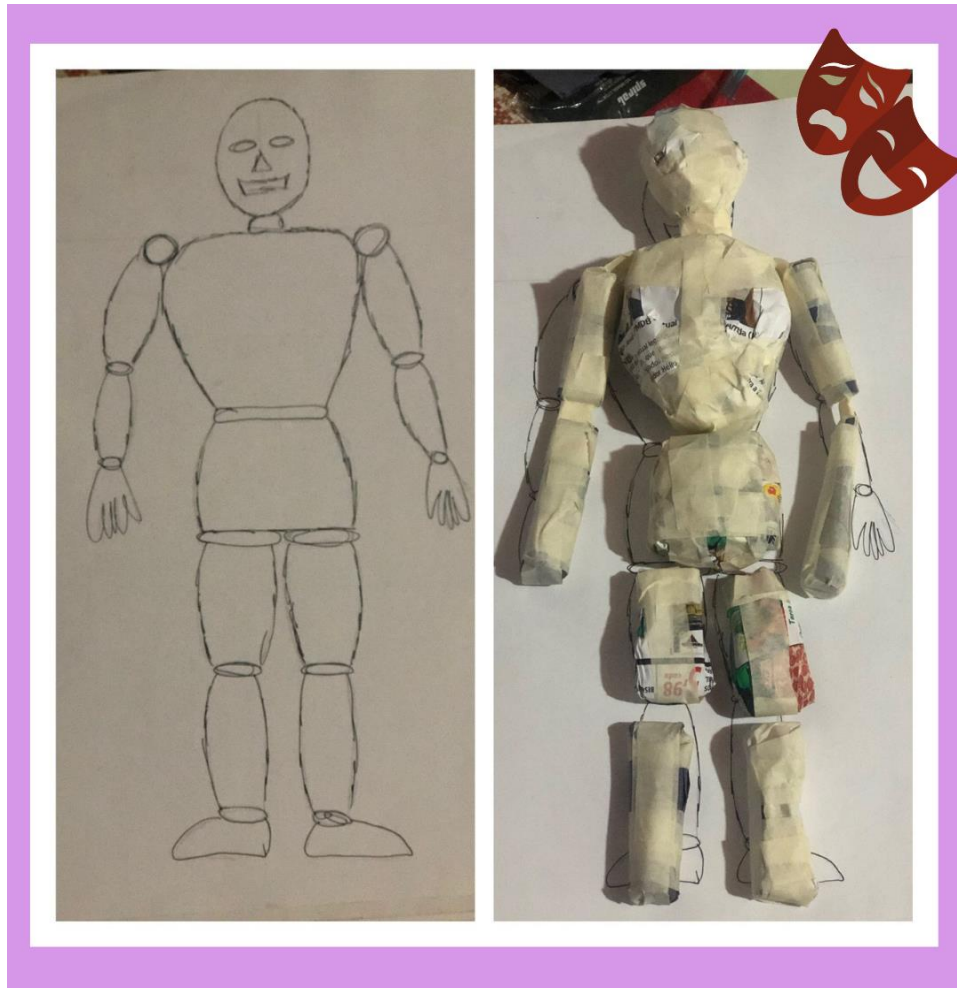


Figura 15 – Confecção de boneco de balcão.

Fonte: autoria própria (2023).

A produção desse tipo de boneco faz uso de materiais simples e de fácil acesso para os estudantes ou para a escola. Em particular, a confecção do boneco apresentado na Figura 15 se deu com papel e fita crepe. Podemos visualizar duas etapas até a finalização do boneco de balcão. A primeira apresenta um desenho sobre uma ideia da visualidade do boneco (aparência, tamanho, aspectos físicos e articulações). A segunda apresenta as partes do boneco sobre o desenho.

Na Figura 15, é possível perceber as articulações no desenho, já que o propósito é deixar o boneco o mais próximo de um ser humano. Sobre esse processo de confecção do

boneco e a escolha das melhores articulações – apropriadas para a produção dramática –, em Vide ne Felibata (2012, p. 20) assim destaca a importância de se pensar nas possíveis articulações ou em suas ausências:

Com a utilização de articulações capacitamos o boneco com a propriedade de este ‘articular’ nos pontos que pretendemos que tal aconteça impedindo outros de se movimentarem indevidamente. Imagine-se, portanto, uma articulação com um elemento introduzido ou criado entre duas partes ou mais (normalmente segmentos sólidos) permitindo a estes articularem controladamente entre si. Dependendo da qualidade de movimento que pretendemos adquirir existem ao nosso dispor diversos tipos de articulações assim como matérias-primas preferencialmente indicadas para cada caso.

O autor enfatiza que a movimentação do boneco dependerá das escolhas feitas para as articulações. Além disso, ele destaca que é necessário pensar em todas as partes do corpo do boneco balcão, pois os movimentos que serão realizados reverberam em todas as partes. Por exemplo: a simples movimentação de uma mão não necessariamente implica que o tronco do boneco irá se mover. Por isso a observância na escolha de qual articulação utilizar para que a independência das partes seja protegida. Dessa feita, a ideia de vida (ânima) no boneco se torna (ou pode ser tornar) visível para o público.

Amorós e Paricio (2005) atentam para a necessidade de pesquisa das características específicas de cada boneco. Eles relatam que um dos objetivos é criar reflexões sobre as próprias experiências, possibilitando, assim, a ampliação do olhar sobre o objeto inanimado e como esse objeto será animado em cena. Tal ato de reflexão se aproxima do processo de ensino-aprendizagem em teatro na escola, não almejando um espetáculo em si, mas o percurso que cada estudante trilhou até o momento de compartilhar suas experiências.

3.2 Teatro de Sombras

Outro caminho para o Teatro de Animação é a experimentação com a luz e a sombra. Em suas pesquisas sobre a prática pedagógica e atuação no Teatro de Sombras, Oliveira (2018) afirma que o estudo sobre a sombra existe desde a época de Platão, com seu *Mito da Caverna*. A pesquisadora ainda destaca que luz e sombra são elementos inseparáveis da existência humana, já que eles são capazes de provocar emoções.

A sombra é percebida por Ferrari (2018) com um olhar bastante poético. Sua definição parte da seguinte premissa:

A sombra é o silêncio que fala conosco, é um vazio cheio de surpresas, é leveza pesada. A sombra é um denominador comum que põe em contato, que une; encontrar a sombra é como voltar às origens, é como sentir-se de novo uma criança livre de condicionamentos e julgamentos, e é nesta condição neutra que o mundo aparece com novos pontos de vista (FERRARI, 2018, p. 146).

A sensibilidade da autora e seu olhar para a sombra nos encaminham a pensá-la na escola, dentro de um processo de ensino-aprendizagem com nuances parecidas. Esse lugar que é liberto de preconceitos, de restrições, de negativas, de apontamentos destrutivos, pode ser um refúgio no decorrer do desenvolvimento cognitivo do estudante, enquanto o trabalho com a sombra pode proporcionar a ampliação do sensível existente em todo ser humano.

Beltrame (1984) discorre na edição número 12 da revista “Mamulengo” sobre o estabelecimento das possíveis origens do Teatro de Sombras no continente asiático. Mesmo sem um reconhecimento oficial, já que essa prática se deu simultaneamente em alguns lugares, a China do século XI era um país com uma cultura teatral muito forte no uso das sombras. Tempos depois, tal prática criou dimensões continentais, extrapolando os limites asiáticos, chegando em terras europeias e, posteriormente, a outros continentes.

Uma característica da sombra chinesa é a utilização da silhueta (articulada ou não) e da tela cênica, em que se veem as personagens de sombras. Em sua pesquisa, Luo (2018) apresenta uma evolução histórica do Teatro de Sombras chinês, destacando aspectos referentes à produção das silhuetas, às técnicas de animação, aos locais de apresentação, entre outros.

Durante a Dinastia Song (960 – 1279) foram encontrados os primeiros registros, de forma escrita, das apresentações do Teatro de Sombras, também conhecido como “jogo de luzes” ou a “guerra de sombra”, e isso remonta há mais de mil anos. Essa é uma manifestação muito difundida na sociedade chinesa, considerada uma arte popular antiga e especial. O Teatro de Sombras chinês está distribuído vastamente nas regiões do norte e sul, as diferenças variam de acordo com suas características geográficas e culturais (LUO, 2018, p. 92-93).

Segundo a pesquisadora, o teatro de sombras apresenta registros há milênios. Atualmente, ainda é possível assistir a espetáculos de sombras, sobretudo devido à valorização que a sociedade chinesa demonstra por essa arte teatral.

Montecchi (2018) apresenta o teatro de sombras com a perspectiva contemporânea, quando a sombra rompe as barreiras da tela – surgida com a tradição oriental – e passa a ocupar o espaço da cena a partir do corpo do animador. Isso permite que a sombra amplie suas dimensões espaciais e rompa com as limitações que a tela chinesa pode impor. Um exemplo é o espetáculo *Iara, o Encanto das Águas*, da Cia Lumiato. Ele propicia a

experiência estética com a sombra em vários espaços do palco, atrás do tecido e na frente dele com os atores/animadores visíveis para a plateia.

Para o autor, existe um diálogo entre luz e sombras em todo o espaço – um diálogo que permite, inclusive, a sobreposição entre as sobras e as luzes. Outro aspecto que a sombra na contemporaneidade propicia é o modo como o público sentirá o espetáculo de Teatro de Sombras. “Os olhos do espectador não se movem mais somente sobre uma superfície e se alimentam somente de sombras, mas se deslocam livremente entre a imagem da sombra e o ato que a produz, constroem sua própria visão” (MONTECCHI, 2018, p. 74).

Amorós e Paricio (2005) também afirmam que o teatro de sombras desperta emoções singulares no público e nos animadores. Isso pode acontecer, segundo eles, porque a luz e a sombra têm o poder de despertar a criação de imagens na mente e, com isso, levar cada espectador para outras dimensões, a partir da criatividade. “A sombra desperta evocações, faz emergir um mundo irreal, próximo ao sonho, à fronteira que separa o tangível do intangível, o inconsciente do inconsciente” (AMORÓS; PARICIO, 2005, p. 161).

Em suma, independentemente de qual técnica seja utilizada para o trabalho com o Teatro de Sombras – mais tradicional ou contemporâneo –, é possível perceber que a mente é guiada para lugares que podem se tornar inesquecíveis. E quando isso acontece, por exemplo, na escola, no Terceiro Ciclo de Aprendizagem – do 6º ao 9º ano –, o processo de ensino-aprendizagem se dá com outro significado.



Figura 16 – Processo pedagógico com o Teatro de Sombras.
Fonte: autoria própria (2021).

A Figura 16 apresenta um processo pedagógico com o Teatro de Sombras, no qual a escolha se deu pelo uso da tela e de personagens/silhuetas confeccionados de papel. A fonte de luz utilizada foi uma lâmpada de *led* branca, com um regulador de intensidade e mudança de cor. A tela foi feita com uma caixa e papel manteiga. Todo o processo de confecção foi realizado pelos estudantes partícipes da presente pesquisa.

A imagem da Figura 16 é capaz de apresentar algumas características e elementos existentes no Teatro de Sombras, quais sejam:

- Personagens/silhuetas;
- Fonte de luz;
- Caixa/tela de apresentação;
- Dramaturgia;
- Elementos sonoros; e
- Processos de aprendizagem, socialização e experiência.

Cada um desses elementos e características já nascem envoltos em aspectos bastante particulares. Ao pensar na animação de uma personagem/silhueta de sombra, é importante ter em mente algumas noções. Para Amorós e Paricio (2005), a forma mais comum para a animação com a personagem/silhueta é sua movimentação próximo da tela, que pode variar na distância entre a tela e o foco de luz (para aumentar ou diminuir o tamanho da sombra).

Para a ocorrência da animação, a fonte de luz precisa coexistir com a escuridão. Sobre a questão, Beltrame, desde de 1984 afirma que a iluminação não necessita ser sofisticada para que a magia aconteça. Com as tecnologias contemporâneas, isso deixou de ser um obstáculo, pois é possível adquirir fontes luminosas móveis com facilidade na *internet* e a preços acessíveis.

Ramírez (2007, p. 83) assim discorre sobre o conhecimento relacionado às fontes luminosas que o animador no Teatro de Sombras precisa saber:

Temos que ter um conhecimento claro do resultado que cada uma das lâmpadas nos dá, nem tudo serve para tudo. Cada lâmpada, cada lente, cada refletor nos dará um resultado que teremos que aplicar delicadamente ao longo do espetáculo. Mas antes de analisar cada uma das lâmpadas, teremos que saber como ela é composta.

Em seu estudo sobre a animação da luz, o autor descreve os mais diversos tipos de focos, projetores e lentes, bem como a distinção entre alguns tipos de lâmpadas. Além disso, ele promove uma reflexão sobre algumas maneiras para controlar a iluminação durante o ato de animar a personagem/silhueta.

Um aspecto interessante do Teatro de Sombras é a relação não hierarquizada que os elementos apresentam. É interessante destacar que o trabalho com o Teatro de Sombras não precisa, necessariamente, começar pelo mesmo lugar. É possível partir da dramaturgia, seja ela falada ou somente com ações desenvolvidas. Também é possível iniciar com a confecção da superfície ou tela de projeção, no caso de algo mais tradicional (o Teatro de Sombras chinês), ou com experimentações com a sombra em alguma superfície (preferencialmente de cor clara).

Tudo pode começar com a escuta de uma melodia, que será a espinha dorsal para a escrita dramática. O ponto de partida pode ser a confecção das personagens/silhetas. A ordem de acontecimento não define como será a aprendizagem, a socialização ou a experiência dos participantes do processo. Ao contrário, cada início pode proporcionar algo novo e único.

3.3 Possibilidades do Teatro de Animação na escola

Como tem sido afirmado ao longo deste estudo, o teatro de animação é uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem com significação para a aula de Arte, principalmente na escola, porque os percursos com as técnicas da animação proporcionam olhares diferentes para o corpo do estudante em cena. Ele também é um caminho para que a socialização aconteça no decorrer das aulas.

O uso de alguma animação se faz presente em diversos planejamentos metodológicos na Educação Básica. Vários professores utilizam, por exemplo, o boneco para a contação de histórias com crianças, percorrendo temas transversais ou iniciando conteúdos específicos,

relacionados à Arte ou não. Porém, isso é mais presente nas turmas de 1º ou 2º ciclo⁴ na SEEDF, com as crianças mais novas.

Outro aspecto interessante é sobre os grupos teatrais procurarem as escolas públicas ou vice-versa para apresentar algum espetáculo, realizando, assim, alguma obrigação de contrapartida dentro de sua prestação de contas para o Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC)⁵. Como a listagem fica disponível no *site* do FAC, alguns professores entram em contato com os grupos, disponibilizando a escola para as apresentações teatrais. Nesse ínterim, algumas companhias propõem uma mediação com palestras, debates, mini oficinas/cursos e apresentações cênicas, momentos que são de extrema importância para o processo de aprendizagem. Silveira (1997, p. 137), por exemplo, percebeu essa possibilidade da seguinte maneira:

Entretanto, quando realizamos este tipo de atividade na escola – seja atividade curricular ou extracurricular – observamos um envolvimento total das crianças e uma desenvoltura só encontrada na hora do intervalo. Observamos isso também em adolescentes e adultos (professores ou não); independente da idade, gênero e classe social.

A autora afirma que esse envolvimento com o teatro de bonecos ocorre porque sua linguagem amplia a imaginação e a sensibilidade a um nível que extrapola aspectos cotidianos. E ainda, alguns olhares metodológicos existentes na vida escolar direcionam o processo de experiência estudantil para o mesmo percurso – não sendo algo que se defina e padronize com uma turma de 30 estudantes ao mesmo tempo, pois cada discente apresenta uma forma de busca pelo aprendizado. Com isso, o teatro de bonecos ultrapassa as barreiras existentes na sala de aula. “[...] a prática do teatro de bonecos na escola [...] amplia as possibilidades para o aprendizado, pois alia o ato de criar ao processo de assimilação do conhecimento” (SILVEIRA, 1997, p. 137).

Tal assimilação se dá quando o estudante cria elos entre os conteúdos e as práticas experienciadas com a produção artística que vão desde o vislumbre da personagem – que pode ser um boneco, uma sombra, um objeto etc. – até toda sua composição estética. É possível inferir que esse aspecto se assemelha à aprendizagem experiencial de Kolb (1984), uma vez que o processo é o mais significativo para o estudante.

⁴ Os ciclos de aprendizagem na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) serão apresentados e detalhados nos próximos capítulos.

⁵ O FAC é ofertado pela Subsecretaria de Fomento e Incentivo Cultural do Governo do Distrito Federal (SUFIC-GDF).

Balardim e Recio (2019, p. 17) tecem alguns apontamentos sobre os momentos em que a animação pode se tornar aprendizado:

O Teatro de Animação, por suas características lúdicas, e pela possibilidade de expandir a experiência conectando variados campos de conhecimento, é uma prática satisfatória na sala de aula, propiciando às crianças, aos jovens e aos adultos jogar com a relação entre matéria, corpo e signos para a expressão de ideias e sentimentos. O acesso ao conhecimento (e ao autoconhecimento) por meio da experiência estética que perpassa as múltiplas e intrincadas formas da animação, fazem dessa linguagem um ferramental pluridisciplinar.

Os autores apontam diversos benefícios para o ensino do Teatro de Animação dentro do processo de ensino-aprendizagem. É possível estabelecer conexões com diversas áreas do conhecimento com o trabalho de animação, evidenciando o conhecimento em si e o autoconhecimento. No caso em tela, os estudantes do Terceiro Ciclo de Aprendizagem estão em processo de formação, e essa constituição do ser humano unindo exterior e interior é algo que modifica todo o percurso do discente. Assim, o ato de olhar para si é algo necessário em muitos momentos da vida, porém, o desenvolvimento dessa ação nos anos em que cada um se constrói é algo surpreendente.

A escola é um espaço onde as relações e correlações se cruzam, se entrelaçam, se ramificam, se separam e se juntam, se encontram e se desencontram. Quando recebe o Teatro de Animação, ela deixa claro que seu espaço pode se tornar um *locus* de pesquisa, de ressignificação, de abertura para o novo, de aceitação para a diferença e, sobretudo, de percurso responsável pela junção do conhecimento à sensibilidade.

A Escola permanece aquele lugar único que mantém as marcas das passagens dos mestres reformadores, aqueles que fizeram com que o teatro evoluísse, mudasse os seus conceitos, as suas práticas, as suas relações com a sociedade. Eles fizeram com que o espírito de contestação, de dúvida, entrasse na casa-teatro e, portanto, na casa-escola (NICULESCU, 2018, p. 21).

O espaço da escola definido por Niculescu (2018) direciona a uma reflexão que requer diversas modificações metodológicas para que o estudante consiga percebê-lo com todo esse potencial e visualize um sentido para o seu caminho de aprendizagem com significação.

Talvez, o Teatro de Boneco tenha uma entrada melhor na escola por causa do próprio boneco em si. Sua composição desperta no ser humano um imaginário que ultrapassa a cotidianidade.

Bonecos são poderosos. Nascem brinquedos, naturalmente aceitos pela criança como integrantes de seu universo. Acrescidos da alma que nós, bonequeiros, lhes emprestamos, podem ganhar conteúdos que fortalecem, como diz Rodari, em níveis

mais altos e estimulantes, a imaginação das crianças. E que podem apresentar a elas as questões do seu ser e do seu tempo, com respeito, riqueza criativa e sem didatismos e moralismos (SITCHIN, 2018, p. 104).

Esse olhar humano para os bonecos é um aspecto positivo, que permite seu fácil acesso à escola, sobretudo porque o boneco promove diversão, alegria, momentos de leveza; e, quando esse boneco é animado, portanto recebe ânima (ideia de vida), ele abre portas na imaginação humana para além do imaginável (SITCHIN, 2018).

Brincar com o boneco na aula de Arte é um ato que pode ocorrer dentro do planejamento docente, não somente como diversão pura e simples, mas como um caminho metodológico, com estratégias e possíveis direções – possíveis porque o desenvolvimento com o sensível, com os processos criativos, com a aprendizagem, com a socialização e com a experiência não pode seguir um roteiro rígido e inflexível.

Rodrigues (2019), ao questionar os desafios do ensino de Teatro de Animação na escola, apresenta alguns aspectos relevantes: primeiro, a pouca ou nenhuma experiência docente com a linguagem, aliada à falta de estrutura nas escolas públicas; segundo, a metodologia dos docentes, que preferem direcionar suas aulas para o trabalho de teatro para a formação do ator profissional, que montará um espetáculo (com uma companhia ou não) e que apresentará temporadas em teatros; terceiro, a formação docente no seu percurso universitário, em que se prioriza o trabalho de animação para os processos composicionais da cena, sobretudo para a produção teatral profissional; quarto, o olhar distorcido dos grupos pedagógicos da escola (Coordenação, Supervisão, Direção e corpo docente), que enxergam o Teatro de Animação com algo inferior, por se tratar do trabalho com confecção de “bonequinhos” (olhar pejorativo dos outros professores da escola); e quinto, a falta de conhecimento dos estudantes sobre essa linguagem, uma vez que os quatro primeiros aspectos não propiciam esse conhecimento.

As Figuras 17 e 18 a seguir demonstram um pouco do que é o trabalho com Teatro de Animação na escola.



Figura 17 – Processo pedagógico com o Teatro de Animação.
Fonte: autoria própria (2022).

Os bonecos da Figura 17 foram confeccionados com materiais simples, facilmente encontrados em qualquer lar, sem uso há algum tempo. Aqui, o processo de confecção trabalha aspectos cognitivos e motores, amplia o processo criativo de cada estudante, propicia uma aprendizagem por meio da experiência e permite que os estudantes desenvolvam seus percursos de socialização na sala de aula e na escola.



Figura 18 – Processo pedagógico com o Teatro de Animação.
Fonte: autoria própria (2022).

Assim como na Figura 17, a Figura 18 aponta para os vários benefícios da confecção dos bonecos para os estudantes e do trabalho com o Teatro de Animação. Para Rodrigues (2019, p. 146), alguns benefícios são:

[...] oportunizar aos alunos o conhecimento de uma linguagem teatral pouco conhecida, difundida e trabalhada no âmbito escolar. Os projetos proporcionaram aos estudantes a ampliação de seus conhecimentos sobre a área das Artes Cênicas, não ficando estancados ao Teatro de Ator ou jogos teatrais/dramáticos.

Os aspectos apontados por Rodrigues (2019) elevam o percurso da aprendizagem educacional a um outro nível, promovendo a liberdade que vários estudantes precisam e que não encontram na escola ou na aula de Arte – liberdade para criar, para tentar, para não ficar satisfeito com o que foi alcançado e modificar, procurar outro caminho, experienciando algo novo no percurso. Liberdade para querer estudar e gostar do estudo, para, sobretudo, aprender via brincadeira com o Teatro de Animação na escola.

3.4 O estudante em cena: visível ou invisível?

Uma das perguntas que mais escutei ao longo da minha trajetória docente foi a seguinte: “Professor, eu preciso aparecer em cena?” Essa e outras questões rodeiam a prática cênica na escola, sobretudo ao longo dos anos finais do ensino fundamental (ou terceiro ciclo, como é chamado na SEEDF). É imperativo para qualquer docente refletir sobre as possibilidades da presença do corpo do estudante na escola: Que corpos são esses? Como se posicionam na escola para serem vistos ou invisibilizados? Quais mecanismos as aulas de teatro proporcionam para que o estudante queira ser visto, ou não, em cena?

Dos Santos e Moreira (2021) destacam que a reflexão sobre o corpo na escola é algo que incide em um lugar de extrema complexidade e de uma exigência sobre como está o olhar dos docentes para a essência do ser humano.

No campo escolar, ele tem gerado inúmeras discussões em torno da preocupação dos professores com a disciplina corporal dos alunos, além da supremacia dos conteúdos mais voltados para os aspectos cognitivos, distanciando o corpo cada vez mais do processo educativo e das experiências corporais. Talvez, uma das razões seja porque a liberdade expressiva do corpo dos estudantes ainda assusta os professores (Dos Santos e Moreira, 2021, p. 4-5).

Os autores ponderam sobre o distanciamento da experiência sentida pelo corpo ao longo do processo de ensino e aprendizagem e como essa lacuna pode provocar reverberações para a formação humana. Mesmo com a enorme necessidade dos conteúdos teóricos voltados para o desenvolvimento cognitivo, torna-se interessante a presença do corpo como lócus de experiência, sem a divisão entre corpo e mente ou do corpo como, meramente, a *ferramenta* condutora para a mente. Sobre esse aspecto, corroboramos Moreira *et al.* ao afirmar que:

A dimensão de uma educação para a existência humana, via corporeidade, requer ver-se a si próprio para melhor ver fora de si, pois aqui está a linha de ruptura possível entre o pensamento mutilado/ mutilador e o pensamento complexo. O “eu” é, ao mesmo tempo, expulso (da reflexão) e arrogante (heliocêntrico) no pensamento mutilado/mutilador. Já o conhecimento complexo exige que nos situemos na situação, nos compreendamos na compreensão e nos conheçamos aos conhecermos (Moreira *et al.* 2006, p. 42).

A compreensão sobre a importância da experiência sentida no corpo como um todo nos faz pensar, a partir de Moreira *et al.* (2006), que a experiência com a cena teatral na escola pode proporcionar aos estudantes o “ver-se a si próprios” para a composição de uma personagem, para dar vida – ânima – a um boneco, seja ele de sombras, de luva ou de balcão, por exemplo. A habitação do corpo, o perceber-se na escola e o olhar a si mesmo são, para

Dos Santos e Moreira (2021), os principais agentes dentro do processo de ensino e aprendizagem com significação.

Esse percurso desenvolvido pelo estudante no terceiro ciclo – Ensino Fundamental – envolve o seu próprio desenvolvimento como um todo, perpassando aspectos cognitivos, corpóreos e emocionais. A ideia de habitar o seu corpo não quer dizer que o corpo do estudante esteja desabitado. Ele só não deseja ser visto, às vezes. Nesse sentido, o ensino de teatro na escola é apontado por Trozzo e Sampredo (2004) como uma estratégia metodológica que consegue contribuir significativamente para o caminho de ensino e aprendizagem dos estudantes no seu período escolar em que o corpo está em processo contínuo de desenvolvimento. Trozzo e Sampredo afirmam ainda: “As crianças, antes mesmo de iniciarem o processo de escolarização, procuram conhecer e compreender o mundo em que vivem, ativando na realidade desde a sua sensorialidade até as suas emoções (como faz o Teatro)” (Trozzo e Sampredo, 2004, p. 19).

Colocar o estudante em cena na escola pode ser, a princípio, mais uma oportunidade para sentir o seu corpo pertencente ao ambiente escolar. Assim, Trozzo e Sampredo (2004) afirmam que o teatro, praticado na escola ou fora dela, é um conjunto de ações desenvolvidas a partir de um texto organizado intencionalmente com signos artísticos e que podem provocar as mais variadas percepções, tanto em quem assiste como em quem é visto.

A incomparável oportunidade evolutiva que significa crescer, deve ser especialmente levado em conta na seleção de aprendizagens significativas que promovam o desenvolvimento do pensamento e potencializem a riqueza criativa que existe em cada ser. Seria pedagogicamente muito saudável para a escola aproveitar melhor os desejos recreativos e a grande inquietação motora que prevalece nos alunos [...] E, neste campo, o teatro tem muito a contribuir, já que os conteúdos teóricos, procedimentais e atitudinais podem ser abordados a partir uma perspectiva integrativa, aproximando o aluno da realidade, num processo dinâmico que permite interagir com os outros e com as coisas, de uma forma experiencial e original (Trozzo e Sampredo, 2004, p. 23)

Os autores nos levam a refletir sobre todas as possibilidades que o estudo do teatro na educação básica proporciona para o estudante, sobretudo no que tange ao percurso de habitar o seu corpo em cena e de socializar com os demais colegas de classe. O teatro de animação, por exemplo, é uma excelente oportunidade para o estudante pensar sobre sua posição em cena e sobre a visibilidade ou invisibilidade do seu corpo ao dar vida – ânima – a um boneco. Além disso, a reflexão sobre o seu lugar na criação cênica, visível ou invisível, permite que o estudante aprenda a expressar e compartilhar suas emoções e sentimentos, a assimilar o prazer

com o ato criativo e, com isso, construir diversas pontes entre as realidades vividas por cada estudante e os seus processos de ensino e aprendizagem.

Trozzo e Sampedro destacam alguns aspectos importantes para o estudante que experimenta o ensino de teatro a partir da corporeidade e, com isso, percebe seu lugar na cena:

- Promove a singularidade e a integridade no desenvolvimento da personalidade, através de uma estrutura permanente de conceitos, procedimentos e afetos.
- Estimula a função estética da inteligência porque conecta as crianças ao mundo da metáfora e da ficção e lhes dá elementos para aprender a produzir arte.
- Desenvolve o pensamento criativo porque permite ao aluno encontrar seus próprios códigos de comunicação e alcançar a autoexpressão através do seu pensamento, do seu corpo, da sua voz e da sua ação, criando esteticamente situações que levam à reflexão, ao diálogo e debate construtivo.
- Exercita a tomada de decisões a partir de sua própria perspectiva e ensina a perceber suas consequências.
- Facilita a inserção na sociedade porque o trabalho em grupo permite os alunos vivenciarem a necessidade de organização e participação ativamente para alcançar resultados, valorizando o esforço cooperativo.
- Fortalece a segurança pessoal porque permite a descoberta de próprias habilidades e possibilidades ao colocá-las em jogo na interação lúdica.
- Ensina a ler as mensagens maravilhosas que a arte envia e a ser mais exigente na qualidade de suas produções e na valorização de produções externas (Trozzo e Sampedro, 2004, p. 28-29).

É importante salientar que o contato com o ensino de teatro, como afirmam Trozzo e Sampedro (2004), pode despertar no estudante a percepção do seu corpo em cena e ajudar a transpor a barreira entre o invisível e o visível, ou seja, entre o querer e o não querer ser visto no momento de compartilhar seus processos criativos cênicos com seus colegas de classe. E isso afeta diretamente o percurso de habitação do próprio corpo. Outro ponto importante é a diferença entre o deslocamento do momento em que o estudante se coloca em cena e o momento em que ele assiste o trabalho dos colegas. Motos-Teruel (2017) afirma que “[...] Ver e fazer teatro são dois aspectos complementares que devem ser buscados na educação artística”. O processo de assistir pode influenciar no percurso de compartilhar e, com isso, ajudar no desenvolvimento gradual de habitação do seu corpo em cena e a maneira como o estudante se percebe em cena.

Motos-Teruel (2017) enfatiza que o ensino de teatro na escola propicia que o estudante crie diversas representações sobre a realidade, e com isso o discente pode conseguir desenvolver seu processo criativo por meio da experiência. Se colar em cena e compartilhar seus processos criativos é um meio para se perceber como ser humano, a realidade em que

vive, além de ter a oportunidade para viver a realidade da personagem ao longo do processo composicional cênico.

É interessante perceber que, ao se colocar em cena, vários estudantes demonstram o receio de serem vistos ou não – de ficarem visíveis ou invisíveis. O exercício de compartilhar as criações cênicas com os colegas de classe é uma excelente oportunidade de investigar aquilo que Motos-Teruel (2017, p. 221) define como os “muitos possíveis eus”. Dessa maneira o autor evidencia, nas suas palavras, que “[...] o teatro oferece a oportunidade de explorar muitos 'eus possíveis', adotando diferentes perspectivas e atitudes, tornar-se emocionalmente comprometido e ser capaz de perceber as coisas de forma diferente” (Motos-Teruel, 2017, p. 221). A vivência com os “muitos possíveis eus” proporcionaria aos estudantes experiências singulares e, por meio disso, pensar nos limites entre o visível e o invisível em cena, mas não pela diferença, e sim na convergência entre os dois. Esses “muitos possíveis eus” estão conectados no percurso da animação e na relação com o duplo entre o corpo do estudante e o corpo do boneco. Isso amplia a percepção que o estudante possa ter sobre o boneco como uma simples ferramenta.

Mateo Bonfitto (2002), em seus estudos sobre a cinética⁶ do invisível, afirma que ela acontece por meio do movimento no teatro e que é através desse movimento corpóreo “[...] que todos os elementos envolvidos adquirem um sentido” (Bonfitto, 2002, p. 87). Ao transpor essa realidade para a escola, poderíamos refletir sobre como a invisibilidade, a ausência de se perceber em cena ou a vontade de não ser visto podem interferir diretamente no processo de aprendizagem experiencial em teatro.

É importante destacar que visível e invisível são aspectos que ultrapassam as barreiras dos limites que as separam. Para Merleau-Ponty, “O visível é impregnado de invisível, e de tal modo que para compreender plenamente as relações visíveis é preciso ir até a relação entre o visível e o invisível” (Merleau Ponty, 1992, p. 269). Por isso a importância do teatro de animação na escola, sobretudo no ensino fundamental. Ele permite que os estudantes transitem entre visível e invisível no processo criativo de composição cênica. A animação vai além da simples oportunidade de mudança de foco do estudante para a sombra ou boneco que se encontra no processo de ânsia. Ela propicia um outro olhar sobre a percepção que o estudante tem de si mesmo em cena, seja ao animar uma sombra, um boneco de luva ou um

⁶ A cinética é a área de estudo que examina as forças que agem sobre um sistema, como o corpo humano ou qualquer objeto. A área de análise cinética do movimento tenta definir as forças que provocam um movimento.

boneco de balcão, além da compreensão sobre os deslocamentos feitos entre o corpo do estudante com o corpo do boneco e como essa simbiose consegue ampliar a ideia de habitação do próprio corpo em cena. O percurso de habitação do corpo, nessa situação, permite que o estudante amplie sua sensibilidade sobre a própria corporeidade no momento de compartilhar seus processos criativos, isso porque, mesmo atrás da tela de projeção para o teatro de sombras, com o braço em cena no teatro de boneco de luva, com o corpo visível para a plateia na animação do boneco de balcão ou com o estudante como foto do processo cênico, é imprescindível que o seu corpo esteja atento para que o percurso criativo aconteça com significação.

O estudante tem a oportunidade para perceber que, independentemente da sua visibilidade ou invisibilidade para quem assiste, a sua presença corpórea é importante para a experiência acontecer. Nesse sentido enfatizamos que a utilização do teatro de animação não se resume apenas ao aspecto de direcionamento de foco da plateia durante a cena para o boneco que será animado – seja ele de sombra, de luva ou de balcão –, como dito anteriormente. Mas engloba todos os benefícios que o processo composicional com a animação evidencia ao estudante, e com isso transpor as barreiras existentes ao longo do percurso criativo com teatro na escola.

A figura 19 enfatiza essa relação entre o visível e o invisível por meio do teatro de animação.

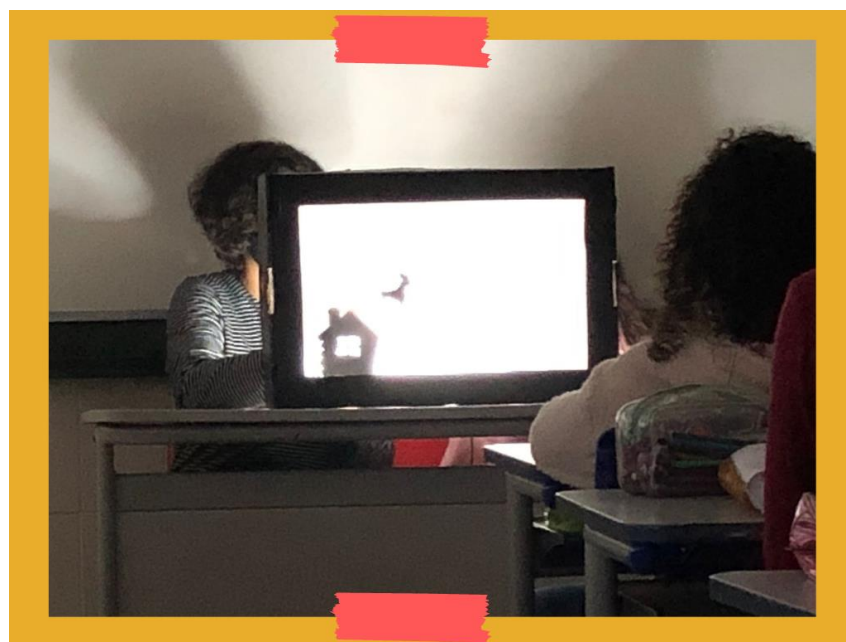


Figura 19 – Processo pedagógico com o Teatro de Sombras.
Fonte: autoria própria (2021).

A figura 19 destaca a relação que o estudante pode delinear a respeito da sua posição para o processo composicional de cena com o teatro de sombras. É possível perceber que duas estudantes se encontram atrás da tela onde a animação aconteceu. Nesse momento, o foco da atenção das colegas de classe é nos personagens de sombra, e não nas duas estudantes. Porém, para que a ideia de ânima – vida – aconteça, as estudantes precisam, mesmo na invisibilidade (é relevante salientar que as estudantes não estão totalmente “invisíveis”, partes dos seus corpos são vistos pelos colegas de classe), compartilhar suas energias corpóreas com as personagens de sombras para que a ilusão aconteça.

Pensar nesse trânsito entre o visível e o invisível pode despertar conexões entre o corpo do estudante com tudo o que o rodeia, e, com isso, ampliar o processo de habitação do corpo. Nesse sentido, habitar o corpo pode direcionar o estudante para a consciência da sua própria identidade, para a conquista da sua autonomia como indivíduo pertencente a uma sociedade e para o sentimento de segurança nos momentos de partilha dos processos criativos.

Essa sensação de habitar o corpo está relacionado com tudo o que nos rodeia. De acordo com Gonçalves, Silva, Cardoso e Beresford (2010, p. 82):

A sensação é a maneira pela qual o sujeito é afetado, representando a experiência de um estado de si mesmo que se manifesta a partir da sensibilidade que a precedeu. É sempre espacial porque, como contato primordial do sujeito que sente com um ser exterior que faz parte de uma forma de existência indicada pelo sensível, ela própria é constitutiva de um meio de experiência, ou seja, um espaço.

O espaço destacado na fala das autoras mencionadas anteriormente aponta para a importância do corpo para o processo criativo com Teatro. Habitar o corpo está ligado diretamente com a importância corpórea e sua relação com a espacialidade cênica. Merleau-Ponty (1999) pondera que ter a consciência do próprio corpo permite transitar melhor no espaço, independente das mudanças que aconteçam. Assim, habitar o corpo amplia não só a consciência de si, mas a do espaço que o rodeia também.

Nessa perspectiva, a relação entre visível e invisível para o estudante em cena é muito tênue, no entanto, ela consegue ampliar seu olhar para a sua percepção corpórea em cena, para o percurso de habitação do seu próprio corpo, para a maneira como cada estudante se sente presente no momento de compartilhar seus processos criativos. Talvez, até alcançar a compreensão de que é importante o trânsito entre o visível e o invisível no teatro.

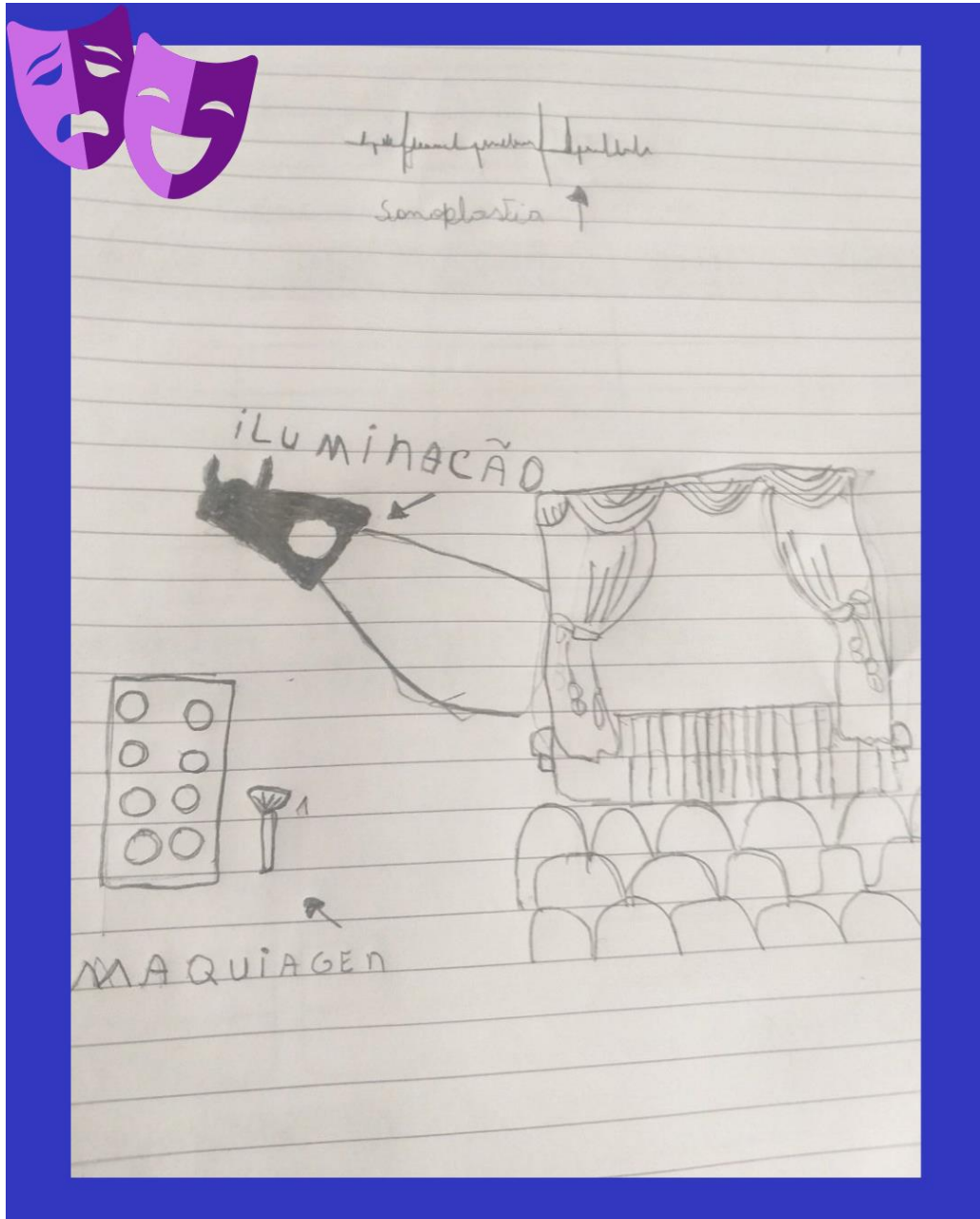


Figura 20 – Trabalho de estudante desenvolvido a partir dos conceitos aprendidos na Sala de Aula Invertida.
Fonte: autoria própria – 2022.

4. Sala de Aula Invertida

A carga horária do ensino da Arte na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para os anos finais do ensino fundamental (Terceiro Ciclo) é de uma hora e trinta e cinco minutos (1 hora e 35 minutos) semanais para cada turma. Esse tempo é muito escasso para que os estudantes consigam experienciar esteticamente as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Ao pensar em possibilidades que otimizariam o tempo da sala de aula para que a prática cênica acontecesse com mais profundidade, chegamos à Sala de Aula Invertida.

Como dito, a Sala de Aula Invertida é um espaço que permite inverter o que acontece na presencialidade da sala de aula com a maneira como o estudante estuda na sua casa. O primeiro contato com os conceitos é realizado em casa e, com isso, o estudante é provocado a refletir sua postura em relação ao seu percurso de aprendizagem entre aquele que aceita tudo com passividade e aquele que compreende as nuances do seu caminho, ativo, em busca do conhecimento.

Ela propicia a personalização dos caminhos de aprendizado, pois possibilita que cada estudante encontre seu modo de aprender, seu ritmo e estilo próprios, crie o hábito diário do estudo na escola e fora dela. Além disso, cada pessoa pode revistar os conceitos estudados a partir da sua necessidade, ao levar em conta suas potencialidades e fragilidades como estudante.

Esse caminho metodológico permite a ampliação da interação entre os diversos aspectos da aprendizagem: estudante e professor, estudante e estudante, estudante e conceitos, estudante e atividades práticas, estudante e rotina de estudo, entre outros. Essa interação é potencializada porque o tempo de sala de aula é pensado para atividades práticas com interação e colaboração entre todos. Isso viabiliza um maior comprometimento dos estudantes e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa que corrobora os estudos de Ausubel (2000).

Outro ponto que resulta da utilização da Sala de Aula Invertida é o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sobretudo com estudantes do 6º ao 9º ano, que se encontram em pleno processo de crescimento tanto cognitivo como corporal. É imprescindível que as atividades experienciadas em sala de aula sejam planejadas com o intuito de ampliar as habilidades e competências de cada estudante, por exemplo, o pensamento crítico, o trabalho em equipe, a resolução de problemas, aspectos comunicacionais e vários outros. Isso permite

que a aprendizagem aconteça por meio da experiência em concordância com Kolb (1984) e Larrosa (2022).

É necessário destacar que o estudante é instigado a buscar a autonomia dentro do seu processo de aprendizagem com significação. A casa de cada discente é transformada em um espaço de busca pelo conhecimento. Eles são provocados a assumirem a devida responsabilidade no caminho do próprio aprendizado. Essa mudança de postura entre o sujeito que somente recebe e o sujeito que propõem e age é fundamental para o progresso nas diferentes áreas da vida, seja ela pessoal, profissional ou acadêmica.

Temos a falsa ideia de que o estudante de hoje é um exímio detento de conhecimentos sobre tecnologia. Existe uma diferença entre o estudante conectado com a rede e aquele que domina os aparatos tecnológicos. A Sala de Aula Invertida faz o uso objetivo da tecnologia. Ela utiliza os recursos tecnológicos para aproximar os estudantes do conhecimento por meio dos materiais que são dispostos e acessados na rede e, com isso, sugerir abordagens mais dinâmicas e com mais acessibilidade para todos.

Essa inversão de logística entre casa e escola ressalta as potencialidades e as fragilidades de cada estudante, o que permite a realização de um mapeamento para criar estratégias de apoio e sanar as dificuldades de cada um. A partir desse diagnóstico, o professor tem à sua disposição a real situação dos seus estudantes para planejar atividades práticas que consigam elucidar as dúvidas conceituais, além de prover apoio individualizado.

Essa ideia de mudança na postura do estudante que apenas recebe sem questionar para o estudante que apresenta mais criticidade no seu percurso de aprendizagem é, de fato, uma preparação para sua vida futura. A metodologia da Sala de Aula Invertida, com a ideia de dispor o estudante no centro do processo e na aplicação mais prática do conhecimento, oportuniza a compreensão sobre a preparação para se adaptar a novos desafios da vida e a capacidade de superá-los, já que viabiliza um novo olhar sobre os conceitos, sobre o material de consulta, sobre caminhos para encontrar diversos assuntos e tudo isso com autonomia para o estudante.

A utilização da Sala de Aula Invertida com estudantes do 6º ao 9º no ensino fundamental, ou Terceiro Ciclo de Aprendizagem (na SEEDF), pode ser uma estratégia riquíssima para cativar os estudantes de forma mais ativa em seu próprio processo de aprendizado. Os docentes precisam ter cuidado com o planejamento e a elaboração dos

materiais que serão utilizados e estudos pelos estudantes. É importante pesquisar cuidadosamente todo o material que será disponibilizado para o estudo em casa, o que pode incluir textos, vídeos sugeridos ou gravados pelo docente e atividades interativas que provoquem a curiosidade dos estudantes.

Um aspecto muito importante é a participação dos pais e/ou responsáveis ao longo de todo o processo de aprendizagem, sobretudo no Terceiro Ciclo. Eles exercem grande importância como apoios durante o caminho em busca do conhecimento de seus filhos. É interessante explicar o processo de funcionamento da Sala de Aula Invertida para os pais e/ou responsáveis para que eles consigam oferecer auxílio e incentivo aos filhos durante o processo educacional.

Para além de desenvolver habilidades e competências acadêmicas, a utilização da sala de aula invertida é uma excelente oportunidade para os estudantes ampliarem seu desenvolvimento socioemocional ao participarem de atividades em grupos, praticarem sua comunicação, buscarem a resolução de vários problemas ou desafios propostos pelo professor, entre outros aspectos.

Um dos benefícios desse tipo de metodologia é a possibilidade de realizar uma avaliação formativa, uma vez que ela propicia aos professores um cuidado maior com o tempo em sala de aula voltado para a interação muito mais individualizada entre docente e discente. Os feedbacks sobre o processo de aprendizagem podem ser mais precisos e individuais, o que contribui para o percurso avaliativo com mais significação, no qual as fragilidades podem ser reconhecidas e oferecidas as devidas condições para a recomposição das aprendizagens.

A implementação da sala de aula invertida no terceiro ciclo de aprendizagem carrega consigo não somente a mudança de metodologia utilizada pelos professores, mas a visão de ensino a partir dos estudantes. A aprendizagem é transformada em algo com mais dinamismo, mais envolvente, capaz de oportunizar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entretanto, é necessário salientar que, para a implementação da Sala de Aula Invertida ter sucesso, é importante que o planejamento seja realizado com muito cuidado, que o docente tenha a formação continuada adequada e que supra as necessidades de conhecimento, além do auxílio e suporte para os estudantes ao longo de todo o processo letivo. É imprescindível a clareza de que essa metodologia não pode ser vista com uma substituição total de outras maneiras de ensino. Ela é, tão somente, outra possibilidade para a busca pelo conhecimento ao

proporcionar que a aprendizagem aconteça por meio da experiência em sala de aula e em casa, na inversão por meio de um material planejado, preparado e que permita ampliar a visão de mundo do estudante.

4.1 Contextualização e definições

A Sala de Aula Invertida, também conhecida como *Flipped Classroom*, é uma abordagem pedagógica que inverte a tradicional dinâmica de ensino. Nesse modelo, os discentes estudam o conteúdo em casa por meio de materiais prévios, como vídeos, leituras ou atividades online, e utilizam o tempo em sala de aula para atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas. O conceito de Sala de Aula Invertida – *Flipped Classroom* – foi criado por Bergmann e Sams (2018), pesquisado desde 1990, cujo auge se deu em 2007, nos Estados Unidos da América (EUA).

A Sala de Aula Invertida é um percurso metodológico que busca despertar no estudante a mudança de uma postura passiva para uma ativa, que vai atrás do conhecimento. Tal metodologia oferece muitos benefícios, tanto para professores como para estudantes.

Bergmann e Sams (2018, p. 33) definem a sala de aula invertida da seguinte maneira: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. A ideia da “inversão” surgiu da necessidade de resolver algumas dificuldades que os dois professores sentiam com relação à maneira como seus estudantes aprendiam ou não o conteúdo estudado.

A rotina da Sala de Aula Invertida, para os professores Bergmann e Sams (2018), começa com uma reflexão sobre os conceitos estudados anteriormente pelos estudantes. A sugestão dada aos estudantes é que eles anotem suas dúvidas em um caderno ao longo do estudo. Essas anotações fazem toda a diferença para o andamento da experiência na sala de aula presencial.

Com as dúvidas dos estudantes sanadas, o processo segue com as atividades que serão realizadas em sala de aula. Elas podem, como afirmam Bergmann e Sams (2018, p. 34), variar entre “[...] atividades de pesquisa, solução de problemas ou testes. Cada duração do bloco é de 95 minutos, os estudantes em geral realizam mais de uma dessas atividades em qualquer uma das sessões”. A aula de Arte, do 6º ao 9º ano, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal – SEEDF, tem essa mesma carga horária de 95 minutos, o que permite a utilização da Sala de Aula Invertida com mais precisão.

Metodologicamente, o trabalho do professor segue com rotinas parecidas ao elaborar avaliações, corrigir trabalhos, planejar as aulas, porém, existe uma mudança na postura docente. Para Bergmann e Sams (2018, p. 34),

Deixamos de ser meros transmissores de informações; em vez disso, assumimos funções mais orientadoras e tutoriais. A percepção mais adequada da transformação do professor talvez seja a de Shari Kendrick, professor em San Antonio Texas, Estados Unidos, que adotou nosso modelo: “Não preciso ir à escola e repetir a mesma exposição cinco vezes por dia. Agora passo os dias interagindo com os estudantes e os ajudando na aprendizagem”. Um dos maiores benefícios da inversão é o de que os estudantes que têm dificuldades recebem mais ajuda. Circulamos pela sala o tempo todo, ajudando os estudantes na compreensão de conceitos em relação aos quais se sentem bloqueados.

Dessa maneira, podemos compreender que a função docente exerce grande influência para que a adoção metodológica da Sala de Aula Invertida obtenha sucesso. A mudança de postura entre o docente que se vê como detentor de todo o conhecimento para aquele que orienta os discentes na busca pela aprendizagem significativa interfere diretamente na maneira como o estudante irá lidar com sua nova percepção de si mesmo dentro do processo educacional. Existe ainda a possibilidade de ajudar com mais ênfase aquele estudante que demonstra ter mais dificuldade para a assimilação do conhecimento.

Com o modelo de ensino tradicional, o estudante tem o primeiro contato com os conceitos em sala de aula, leva para casa atividades para fixar esses conceitos, no retorno da aula seguinte a atividade – normalmente – é corrigida e em seguida existe a tentativa de sanar as dúvidas. Já no modelo da Sala de Aula Invertida, de acordo com Bergmann e Sams (2018, p. 35), “o tempo é totalmente reestruturado. Os estudantes ainda precisam fazer perguntas sobre o conteúdo que foi transmitido” e nos momentos iniciais da aula o professor responde a essas questões. Assim é possível utilizar a maior parte do tempo para a experimentação de atividades práticas e, com isso, ampliar o processo de aprendizagem por meio da experiência, em consonância com o que afirma Kolb (1994) e seu conceito de aprendizagem experiencial.

Talvez a principal mudança entre a sala de aula tradicional e a invertida seja o tempo destinado para cada atividade a ser desenvolvida pelo estudante, tanto na sala de aula quanto em casa. A ampliação do tempo de experimentação prática dos conceitos estudados previamente é, sem dúvidas, o maior ganho dentro do processo de aprendizagem significativa. Esse instante em que o estudante experimenta o conceito a partir de algo real é capaz de

modificar o seu olhar para diversos aspectos da sua própria trajetória em busca do conhecimento, sobretudo a percepção que o estudante tem de si e do seu próprio corpo dentro desse percurso. Lasneaux (2021, p. 115) destaca que:

A estratégia de oferecer conteúdo antes da aula presencial é combinada com uma aula presencial sustentada em produção do aluno e assistência do docente. A disponibilização do conteúdo pode ser feita de inúmeras formas como vídeos, podcasts, artigos, esquemas, entre outros. O momento presencial pode ocorrer com resolução de exercícios, debates ou outras produções

Lasneaux (2021) define que a sala de aula invertida é uma metodologia ativa porque cria um deslocamento real na postura do estudante, da passividade para a atividade, e com isso ela modifica o percurso de aprendizagem tradicional. A imagem 21 nos mostra uma comparação no uso do tempo entre a sala da aula tradicional com a Sala de Aula Invertida.

Comparação do uso do tempo na sala de aula tradicional e invertida

SALA DE AULA TRADICIONAL		SALA DE AULA INVERTIDA	
ATIVIDADE	TEMPO	ATIVIDADE	TEMPO
Aquecimento	5 minutos	Aquecimento	5 minutos
Revisão do estudo em casa	20 minutos	Perguntas e respostas	10 minutos
Conteúdo novo	30-45 minutos	Atividade prática	75 minutos
Atividade prática	20-35 minutos		

Figura 21 – Comparação entre a sala de aula tradicional e a invertida.

Fonte: adaptado da obra de Bergmann e Sams (2018, p. 35).

É importante salientar que a mudança no tempo de experimentação em sala de aula, como descrito na imagem 21, só será possível se o docente mudar sua perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem. A compreensão sobre o tempo destinado para a proposição de atividades práticas demanda estudo, planejamento e muitas tentativas com erros e acertos. Por isso, a formação continuada do docente precisa ser repensada a cada momento para acontecer o deslocamento da posição do professor detentor de todo o conhecimento para o professor que conduz a experiência. Bergmann e Sams (2018, p. 37) enfatizam sobre esse ponto de vista da seguinte maneira:

Nitidamente, a aula gira em torno dos estudantes, não do professor. Os estudantes têm o compromisso de assistir os vídeos e fazer perguntas adequadas. O professor está presente unicamente para prover *feedback* especializado. Também compete aos estudantes a realização e apresentação de trabalhos escolares [...] Além disso, os estudantes devem recorrer ao professor sempre que precisarem de ajuda para a compreensão dos conceitos.

É fundamental que todos, estudantes e professores, compreendam seus papéis dentro deste processo de ensino e aprendizagem. O percurso incentiva os discentes a ampliarem suas motivações para aprenderem em vez de apenas produzirem por meio de algo que foi meramente decorado, gravado na memória, apenas por um tempo curto e determinado. A imagem 22 demonstra a mudança da metodologia tradicional para a Sala de Aula Invertida.



Figura 22 – Metodologia tradicional versus sala de aula invertida.
Fonte: elaborada pelo autor – 2024.

A figura 22 nos mostra que o processo metodológico da sala de aula invertida é propício para despertar e/ou ampliar no estudante o desejo pelo novo, a busca pelo conhecimento, a vontade de não somente encontrar respostas, mas também de refletir por meio das dúvidas. Inverter a sala de aula é mais do que simplesmente criar um repositório em algum ambiente virtual de aprendizagem, é criar um deslocamento no tempo e no espaço para que o estudante consiga aproveitar ao máximo os momentos em que estiver na escola, além de melhorar ou criar sua rotina de estudo fora dela.

Outro aspecto que pode ser inferido da figura 22 tem relação com o processo de socialização desenvolvido pelo estudante na escola. Com a sala de aula invertida os estudantes são incentivados a ampliarem seus percursos de reflexão e diálogo com os colegas de classe, além de experienciarem momentos de questionamentos em que não somente o professor pode apresentar uma resposta possível, mas todos os estudantes da turma. Essa é uma das principais diferenças entre a metodologia tradicional e a Sala de Aula Invertida: todos podem ser agentes ativos de compartilhamento do conhecimento, e não somente o professor.

A inversão da sala de aula também consegue ajudar no processo de personalização dentro do percurso educacional. Um professor de Artes que leciona para o Ensino Fundamental na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF tem, em média, entre 350 e 500 estudantes ao todo na escola em que trabalha. É humanamente inviável oferecer um ensino personalizado para cada estudante dentro da carga horária destinada para o componente curricular Arte. De acordo com Bergmann e Sams (2018, p. 25):

A inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais. Quando começamos a inversão de sala de aula, logo percebemos que havíamos nos deparado com um sistema que efetivamente capacitaria os professores a personalizar o ensino para cada estudante – objetivo dos educadores desde os primórdios do conceito de aprendizagem individualizada. Ao apresentarmos nosso modelo de sala de aula invertida a educadores de todo o mundo, muitos disseram: ‘Esse método é replicável, escalável, personalizável e facilmente ajustável às idiossincrasias de cada professor’.

Podemos perceber na figura 22 o percurso de individualização, como é afirmado por Bergmann e Sams (2018) no trecho citado anteriormente. É necessário destacar que algumas propostas metodológicas utilizadas por diversos professores no Ensino Fundamental se assemelham ao modelo trabalhista do período da revolução industrial ao planejar mecanismos que buscam padronizar os caminhos para as aprendizagens. Bergmann e Sams (2018, p. 25) destacam que os estudantes “são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um ‘especialista’ na exposição de um tema e ainda precisam lembrar das informações recebidas para um teste avaliativo”. Esse modelo de ensino cria um ambiente propício para que o desenvolvimento intelectual aconteça da mesma maneira, no mesmo tempo e com as mesmas experiências.

4.2 Processos metodológicos

A implementação da Sala de Aula Invertida começa com a reflexão do corpo docente sobre quais caminhos serão adotados para a produção de conteúdo. É muito importante analisar se essa é realmente a melhor opção metodológica para que a aprendizagem aconteça com significação para os estudantes. Se a resposta for sim, é necessário elaborar o material que será disponibilizado para o estudo antes da aula presencial. O primeiro ponto a ser pensado é a produção de vídeos que expliquem os conceitos que serão trabalhados ao longo das aulas na escola. Talvez este seja um dos principais desafios para o docente, como afirmam Bergmann e Sams (2018, p. 55-53):

É provável que a tarefa mais difícil dos professores na tentativa de inverter a sala de aula seja produzir ou adquirir vídeos de alta qualidade. Conhecemos professores que se sentem muito à vontade, tanto com o uso da tecnologia em si, quanto com a gravação de aula com recursos próprios [...] Outros talvez não disponham de tempo para produzir os próprios vídeos, tenham dificuldade com a tecnologia ou não se expressam bem diante de uma tela de computador. Se esse for o caso, sugerimos que você use vídeos de terceiros para implementar a sala de aula invertida.

Os autores destacam no trecho citado que os vídeos são importantes para a inversão da sala de aula, porém, a produção autoral não é, necessariamente, a única opção. Podemos encontrar, atualmente, diversos vídeos na internet que explicam muito bem os conceitos que serão trabalhados na sala de aula presencial. É importante ponderar sobre alguns aspectos antes da produção dos vídeos:

- Qual o tempo que será destinado para a produção dos vídeos? Terei tempo suficiente para elaborar e gravar, editar, renderizar e disponibilizar para os estudantes?
- Como considero minha desenvoltura no vídeo teste? Os estudantes compreenderão os conceitos da maneira que eu expliquei no vídeo?
- Terei muita dificuldade com o aparato tecnológico: câmera, microfone, iluminação etc.?

É relevante ter em mente essas questões porque é a partir de suas respostas que a produção de uma parte do material acontecerá. Além disso, os vídeos serão assistidos pelos nossos estudantes, daí a necessidade de se pensar com muito cuidado em todos os detalhes para que esse material não se torne chato, monótono e enfadonho para eles. Caso contrário, o vídeo não surtirá o efeito desejado. Por essas razões, Bergmann e Sams (2018, p. 56) trazem

um conselho para os professores sobre esse assunto: “Portanto, se você encontrar um professor habilidoso, que já tenha produzido vídeos sobre a disciplina que você leciona, não tenha hesitações, de modo algum, em usá-los”. Salientamos que alguns materiais possuem direitos autorais e sua utilização está condicionada ao pagamento para o devido uso educacional.

A produção dos vídeos autorais se torna mais interessante quando o professor acrescenta elementos como sua própria voz, seu rosto, projeções, uso de canetas digitais entre outros elementos. Ao criarmos os materiais precisamos lembrar que os estudantes não estarão presentes no ato da gravação e/ou produção de material textual, por isso, a utilização de diversos elementos pode contribuir para que os conceitos sejam apreendidos com sucesso.

Entre a diversidade tecnológica disponível para uso atualmente, é essencial pensar na aquisição de alguns equipamentos que poderão auxiliar em todo o processo de criação de conteúdo. Citaremos algumas possibilidades existentes no mercado: software de captura de tela, caneta digital, quadro branco interativo, microfone, webcam e software de gravação. Esses elementos auxiliarão de forma significativa, caso o professor pense em produzir seus próprios vídeos.

Para os momentos da produção dos vídeos, Bergmann e Sams (2018) destacam algumas fases importantes a serem seguidas:

1. Planejamento da aula: definição dos objetivos, materiais utilizados e procedimentos para a gravação.
2. Gravação do vídeo: momento em que o professor utilizará os elementos elencados no planejamento.
3. Edição do vídeo: definição do que será incluído e o que será retirado do produto final.
4. Divulgação do vídeo: quando o vídeo planejado, gravado e editado será disponibilizado para os estudantes na sala de aula invertida.

A etapa da produção exige uma reflexão sobre como a criação de conteúdo será vista pelos estudantes e como será sua aceitação ou não. Bergmann e Sams (2018) ponderam sobre essa etapa da seguinte maneira:

Antes de tudo, porém, saiba que você não fará os melhores vídeos na primeira tentativa. É preciso prática, tentativas e erros, e mais prática. O que funciona em alguns vídeos não funciona em outros. Quando começamos a produzir nossos próprios vídeos, eles não eram bons. Com o passar do tempo, eles foram melhorando. Tenha paciência e também você conseguirá produzir vídeos educacionais de alta qualidade para seus estudantes. Aprendemos algumas coisas que são hoje nossas *Regras Cardeais para a Produção de Vídeos* (Bergmann e Sams, 2018, p. 65).

As *Regras Cardeais para a Produção de Vídeos* são definidas por Bergmann e Sams (2018) nos nove tópicos a seguir:

1. Ser breve: pensar em vídeos de no máximo 10 minutos.
2. Falar com entusiasmo: a voz é, talvez, o principal elemento do vídeo.
3. Parceria na criação do vídeo: escutar mais de uma voz é algo que deixa o vídeo mais atrativo.
4. Acrescentar humor: o humor deixa o vídeo mais leve.
5. Pensar no tempo do estudante: respeitar o tempo que o estudante irá destinar para assistir os vídeos e estudar.
6. Pensar na visualidade do vídeo: acrescentar textos, imagens, gráficos.
7. Acrescentar chamadas: os autores definem chamadas como algum elemento que aparece, desaparece do vídeo e auxilia na compreensão dos conceitos.
8. Aumentar e diminuir o zoom: recurso que pode ser pensado no momento da edição e pós-produção do vídeo.
9. Respeitar os direitos autorais: citar sempre o autor de citações, gráficos, imagens ou qualquer elemento que não tenha sido produzido pelo professor durante a gravação do vídeo.

Além dos vídeos, o docente tem à sua disposição diversos recursos educacionais que poderão auxiliar nos estudos prévios dos estudantes, tais como podcasts, atividades gamificadas, materiais de leitura, entre outros. A imagem 23, a seguir, detalha as etapas sugeridas para o planejamento da criação da sala de aula invertida. Nela, nós podemos visualizar ações que deixarão a inversão da sala de aula mais atrativa para os estudantes e, conseqüentemente, permitirão que a aprendizagem aconteça com real significação.

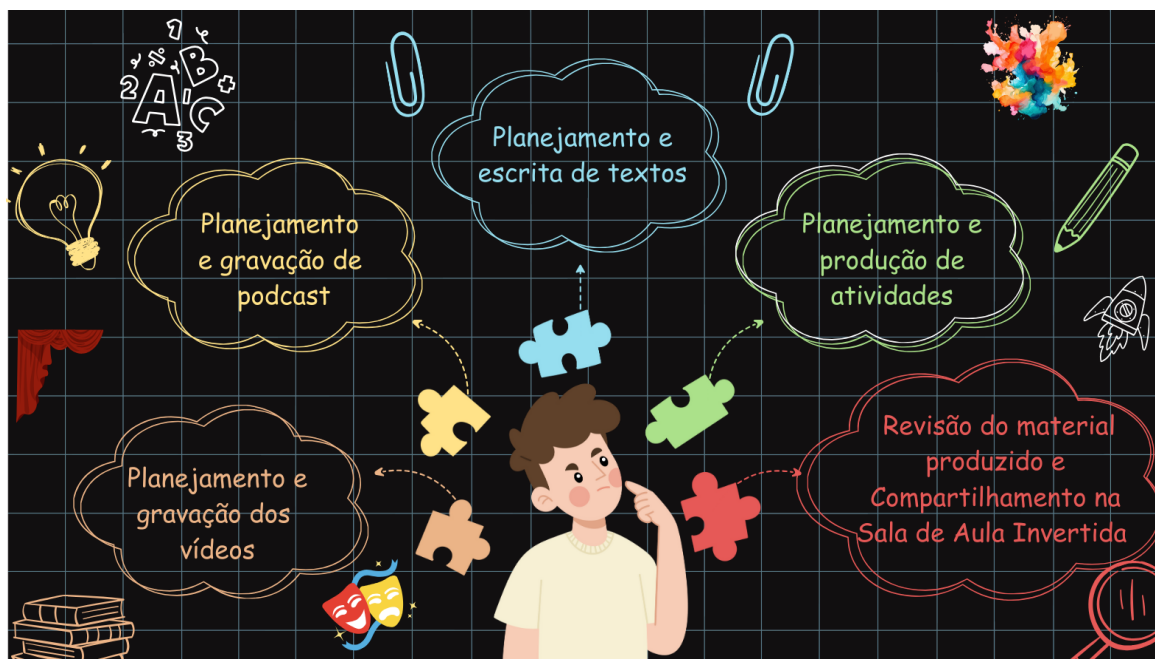


Figura 23 – Planejamentos para a sala de aula invertida.
Fonte: elaborada pelo autor – 2024.

A imagem 23 destaca a importância do planejamento prévio para a inversão da sala de aula, sendo uma das ações mais importantes para que o sucesso seja alcançado na implementação. Nota-se que o docente precisa planejar com muita calma vários tópicos a serem desenvolvidos. Daí a importância de uma reflexão antes da utilização da Sala de Aula Invertida, pois, inicialmente, o professor precisará de um tempo considerável para criar, elaborar, reelaborar, gravar, regravar, editar, editar, editar e reeditar, escrever, reescrever, para, depois de uma revisão de todo o conteúdo, conseguir disponibilizar o material para o estudante.

4.3 Caminhos que antecedem a aula

A proposta de inverter a sala de aula busca partilhar caminhos em que os estudantes se percebam como protagonistas dos seus próprios percursos formativos ao longo da sua vida educacional. De acordo com Pantoja e Lima (2019, p. 20), a sala de aula invertida procura alcançar “o objetivo de um ensino personalizado, onde cada estudante possui o controle do tempo, ritmo, modo e local em que a aprendizagem ocorrerá”. Dessa maneira o estudante tem a possibilidade de definir e controlar todos os aspectos relacionados a sua aprendizagem por meio da sala de aula invertida. Podemos perceber isso de forma exemplificada na imagem 24, a seguir.

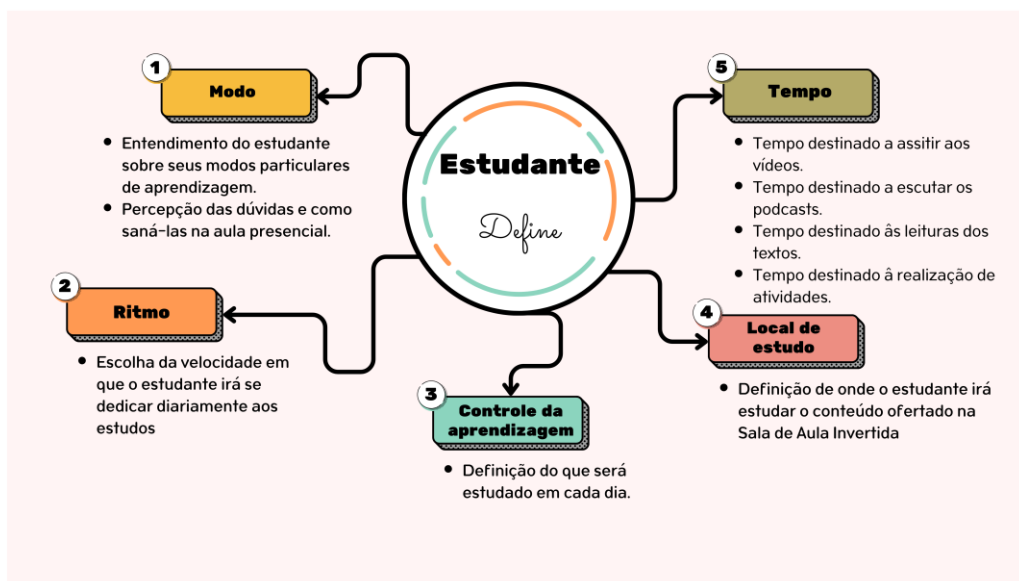


Figura 24 – Protagonismo do estudante com a Sala de Aula Invertida.
Fonte: elaborada pelo autor – 2024.

Infere-se da imagem 24 que a Sala de Aula Invertida oportuniza ao estudante momentos de reflexão sobre onde ele se percebe dentro do seu percurso formativo com a liberdade, a partir do protagonismo estudantil, de traçar rotas personalíssimas para uma aprendizagem significativa. O estudante consegue visualizar a Sala de Aula Invertida, analisar o conteúdo disponível para ele, definir quando e onde ele irá estudar, quantas vezes precisará rever os conteúdos, qual será o seu ritmo de estudo, anotar suas prováveis dúvidas e chegar preparado para a aula presencial.

Para que a situação da imagem 24 aconteça de fato, mediada por meio da Sala de Aula Invertida, o estudante precisa retirar e inserir em sua vida alguns hábitos que antecedem a sala de aula presencial. É muito importante se afastar de distrações nos momentos destinados ao estudo em casa. A proximidade com as redes sociais, por exemplo, pode se transformar em algo muito prejudicial em qualquer processo de estudo, salvo os casos em que pesquisas são realizadas com informações contidas nelas. Cada “espiadinha” no que foi postado, na quantidade de curtidas ou compartilhamentos, as conferidas nas notificações, entre outras ações, podem levar o estudante a distrações constantes, que devem ser evitadas.

O estudante tem a liberdade de escolher o local para desenvolver o seu estudo com a Sala de Aula Invertida, porém, a escolha por lugares bagunçados, sujos, inadequados é capaz

de atrapalhar significativamente o aprendizado. Esse momento é ideal para a participação de toda a família. Juntos, eles podem pensar em como o estudo em casa consegue influenciar positivamente as aprendizagens do estudante, mesmo com as realidades tão diversas que os estudantes da escola vivem. Além do espaço, são muito importantes os momentos de descanso. Deixar de descansar pode ser uma das piores escolhas, já que o corpo necessita de energia para o processo de ativação da memória e assimilação dos conceitos estudados. Além disso, estudar aleatoriamente faz com que o estudante deixe de compreender algumas sequências didáticas que precisam de pré-requisitos.

Com a intenção de despertar e/ou ampliar o sentimento de protagonismo estudantil, é essencial que o discente reflita, com a ajuda do docente, sobre algumas escolhas que poderão render benefícios para o estudo com a Sala de Aula Invertida. Para tal, apontaremos algumas possibilidades úteis para o estudo em casa:

- **Estabelecer horários fixos de estudo:** a rotina desperta o hábito de estudo e evita a procrastinação. É essencial escolher um horário que seja possível seguir com frequência.
- **Escolher um local propício:** alguns estudantes terão dificuldade com o estudo na sua casa, por causa das condições econômicas, da estrutura, da quantidade de pessoas. Com calma e planejamento é possível criar estratégias para conseguir um local de estudo em casa.
- **Retirar as distrações:** é importante pensar nas distrações da casa com a movimentação dos familiares e nas distrações tecnológicas, principalmente com as redes sociais.
- **Criar o próprio cronograma:** essa ação permitirá que o estudante direcione seu estudo e crie estratégias para dividir com mais precisão os conteúdos e os conceitos estudados.
- **Fazer anotações:** anotar as dúvidas é primordial para o encontro presencial na sala de aula com o professor e com os colegas de classe. Além disso, várias pessoas só conseguem aprender escrevendo enquanto estudam.

- **Utilizar a tecnologia de forma moderada:** é importante a consciência de que o uso do aparato tecnológico precisa ser voltado para o estudo. Caso contrário, as pequenas distrações trarão prejuízos a longo prazo.
- **Pensar em momentos de descanso e lazer:** distrair a mente é uma escolha saudável para todos. Manter todo o tempo livre apenas nos estudos pode deixar a mente estressada e, com isso, provocar o efeito contrário à assimilação do conhecimento.
- **Fazer as atividades propostas:** a resolução das atividades propostas pelo professor são excelentes momentos para a fixação dos conceitos que foram estudados por meio de vídeos, podcasts, textos, entre outros.

As escolhas citadas anteriormente podem, juntas, ampliar o processo de aprendizagem com significação para os estudantes ao longo do percurso formativo com a utilização da Sala de Aula Invertida. A imagem 25 apresenta um dos caminhos propostos no primeiro ano da pesquisa deste doutorado com estudantes dos 6º anos.

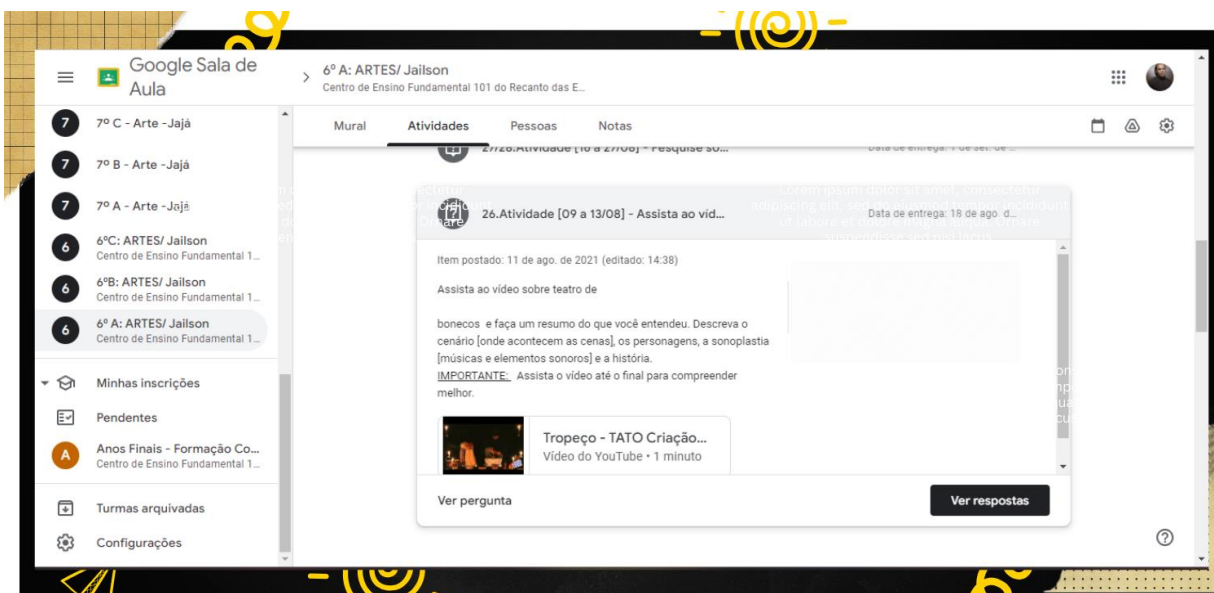


Figura 25 – Vídeo da atividade na sala de aula invertida com estudantes dos 6º anos em 2021.

Fonte: elaborada pelo autor – 2024.

A imagem 25 apresenta a visão da Sala de Aula Invertida utilizada em 2021 ao longo do processo de experiência no momento da introdução das aulas de teatro de formas animadas. Os estudantes foram instigados a assistirem uma cena do espetáculo “Tropeço”⁷, da

⁷ Link para a cena https://www.youtube.com/watch?v=ejtEPx1dHoU&ab_channel=C%C3%A2meraCoelho

companhia *TATO Criação Cênica*. Essa cena apresenta dois personagens criados com a utilização das mãos como partes dos corpos dos bonecos. Com esse vídeo, os estudantes colocaram em prática os conceitos estudados anteriormente sobre elementos do teatro, por exemplo: cenografia, sonoplastia, iluminação, composição de personagens, dramaturgia, entre outros. A imagem 26 detalha com mais precisão a visão dos estudantes sobre a cena assistida.



Figura 26 – Cena do espetáculo “Tropeço” – Companhia TATO Criação Cênica.
Fonte: print de vídeo do Youtube – 2024.

Como dito anteriormente, os princípios do Teatro são trabalhados dentro do processo de animação com Teatro de Bonecos. A imagem 26 exemplifica isso muito bem. É possível perceber elementos cenográficos, iluminação, figurino, sonoplastia (ao assistir o vídeo), dramaturgia e criação de personagem.

Essa compreensão aconteceu, para a maioria dos estudantes, com a utilização da Sala de Aula Invertida. Nela, os discentes puderam assistir ao vídeo da cena em questão, assistir ao vídeo anterior sobre a explicação desses conceitos, ler um texto que teorizava os princípios do teatro e, posteriormente, tiraram suas dúvidas na sala de aula presencial. A combinação da sala de aula presencial com a Sala de Aula Invertida propicia esse caminhar em direção à aprendizagem com significação.



Figura 27 – Experimentação pedagógica com teatro de sombras com estudantes dos 6º anos em 2021.
Fonte: elaborada pelo autor – 2021.

5. Terceiro Ciclo de Aprendizagem

Os Anos Finais do Ensino Fundamental na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal são regidos pelos Ciclos de Aprendizagem. Além da legislação federal, a SEEDF possui regulamentação própria com toda sua especificidade. Esse capítulo se faz necessário para explicar com mais detalhes o processo de ensino e aprendizagem no Terceiro Ciclo na SEEDF.

O processo educacional passou por diversas transformações com o passar dos anos, tanto no Brasil como no mundo. Essas mudanças impactaram diretamente o processo de ensino e aprendizagem com significação, seja para o corpo discente, que teve sua lógica de ensino mudada, seja para o corpo docente, que se viu obrigado a ampliar seus procedimentos metodológicos.

Uma das transformações importantes que aconteceu no cenário educacional foi a criação dos ciclos de aprendizagem. Eles são abordagens pedagógicas que visam reestruturar o percurso das aprendizagens com outra perspectiva sobre o processo. É possível perceber a sua origem ao longo da história por meio de teorias e pesquisadores no campo da educação.

Notam-se elementos relacionados aos ciclos de aprendizagem desde a Antiguidade e Idade Média, por exemplo, nas escolas filosóficas da Grécia Antiga. Embora esses elementos fossem sutis, eles já se mostravam como indícios do que temos hoje.

Outro momento histórico em que é possível ter a percepção de elementos dos ciclos de aprendizagem é a Reforma Protestante e, posteriormente, a Contrarreforma. Alguns pensadores instigaram caminhos didáticos que envolviam propostas que oferecessem caminhos diferenciados, além de buscarem reformulações dentro da própria educação formal. Esses dois aspectos são importantíssimos para a implementação dessa abordagem metodológica.

Já no século XX, Dewey (2010), como citado no capítulo “Aprendizagem por meio da experiência”, se destaca como um dos primeiros estudiosos da educação a propagar a visão de aprendizagem como processo contínuo. Ele destacou em suas pesquisas a necessidade de experienciar na prática aliada a processos reflexivos dentro da educação.

Por volta dos anos 1970, Kolb (1984) formalizou a ideia de ciclos de aprendizagem com o desenvolvimento da sua teoria da aprendizagem experiencial. Ele enfatizou que a

aprendizagem pode acontecer por meio de uma continuidade ao envolver as etapas da experiência concreta, da observação reflexiva, da conceitualização abstrata e da experimentação ativa.

Os ciclos de aprendizagem apresentam raízes na história da educação ao evoluírem por meio das colaborações de diversos pesquisadores do processo educacional. Atualmente, os ciclos de aprendizagem são utilizados em diversos países mundo afora e por algumas secretarias de educação em estados e municípios brasileiros. Algumas das razões para essas alterações no processo de ensino e aprendizagem são apontadas por Carvalho (2015), da seguinte maneira:

A aplicação da organização escolar por Ciclos é foco de muitas alterações, discutindo os avanços e recuos da proposta, e, neste contexto, não podemos deixar de fazer uma reflexão dentro deste contexto histórico sobre o papel social da unidade escolar pública e analisar a lógica da unidade escolar seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação) (Carvalho, 2015, p. 11).

A autora ressalta os impactos que extrapolam a pura aprendizagem de conhecimentos formais ao enfatizar o papel social que a escola tem para a vida do estudante. As consequências que a escola seriada traz, como os altos índices de retenção, evasão escolar, aspectos que excluem alguns estudantes, podem ser fatores que impulsionam a implementação dos ciclos de aprendizagem no Brasil, como corrobora Carvalho (2015):

Acredito que a organização escolar em Ciclos de Aprendizagens surge como artefato para a superação dos altos índices de repetência dos alunos, principalmente os da escola pública. E essa política de Ciclos tem sido foco de muitas polêmicas e discussões, de avanços e de recuos, e, portanto, não se pode deixar de refletir sobre o papel identitário e social da instituição educacional pública e tomar como ponto de partida a análise da lógica da instituição educacional seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação) (Carvalho, 2015, p. 12).

A proposta que os ciclos de aprendizagem apresentam é de um percurso formativo com outro olhar para a continuidade, diferente do movimento seriado. O processo avaliativo não se limita a um ano, como é no percurso seriado. Isso obriga o professor a repensar aspectos metodológicos e adotar a avaliação formativa para o período do ciclo.

O índice de retenção dos estudantes é um fator crucial para que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação decidam implementar os ciclos de aprendizagem. Carvalho (2015, p. 12) faz referência a esse aspecto ao afirmar que: “A Progressão Continuada, no sistema de Ciclos, nos remete diretamente à questão da avaliação, retenção (ou repetência), à recuperação contínua e paralela e, ainda, como consequência, à permanência dos alunos nas escolas”. Retrocedendo no tempo, Anísio Teixeira afirmou que o

percentual de estudantes matriculados na 1ª série em 1938 e que foram aprovados para a 2ª série não chegou a 42%, menos da metade do total matriculado na época. Outro dado importante é que o percentual de estudantes que conseguiam concluir o ensino primário somente com aprovação e sem nenhuma reprovação era de 4%. Esses percentuais, ao longo do tempo, foram se solidificando e se tornaram justificativas para a mudança da seriação para o estudo em ciclos.

5.1 Contextualização e definições

Os ciclos de aprendizagem no Brasil têm sua expansão principalmente na década de 1990, como uma proposta de reorganização do ensino fundamental para combater a repetência e a evasão escolar. Essa ideia foi influenciada por teorias educacionais que enfatizam a necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e proporcionar oportunidades para que todos avancem em seu próprio ritmo. Com os ciclos, o ensino fundamental foi organizado em etapas que podem variar de 2 a 4 anos, nas quais os estudantes têm a oportunidade de revisar os conceitos e consolidar as aprendizagens antes de progredir para a próxima fase.

Essa abordagem visava não apenas melhorar os índices educacionais, mas também promover uma educação mais inclusiva e que respeitasse as diferenças individuais dos alunos. No entanto, ao longo dos anos, a implementação e os resultados dos ciclos de aprendizagem no Brasil foram bastante variados, com críticas sobre a eficácia e os impactos na qualidade da educação.

A proposta da escola em Ciclos resulta na formulação de um modelo de aprendizagem desassociada das particularidades presentes no processo de seriação no qual existe a fragmentação do trabalho, em que o desenvolvimento visto como igual para todos e os procedimentos avaliativos são pautados na aprovação ou reprovação, de acordo com as notas alcançadas. A organização em Ciclos exige a mudança na qualidade e no tempo da escola, pois “a organização escolar em ciclos apresenta outra sistematização para os espaços e tempos escolares com vistas às aprendizagens” (Brasília, 2015, p. 6).

Outro aspecto importante dos Ciclos de Aprendizagens está relacionado com a avaliação e os procedimentos utilizados pelos docentes.

No bojo dessa proposta, ganham relevância a avaliação formativa e a reorganização do trabalho pedagógico, que devem realizar-se coletivamente com, entre e para os sujeitos envolvidos na ação educativa. Assim, o trabalho pedagógico, na lógica dos ciclos, fundamenta-se na concepção de currículo integrado e de educação integral na valorização do trabalho interdisciplinar na construção do conhecimento, considerando as múltiplas inteligências e os diversos contextos socioculturais em que os estudantes estão inseridos (Brasília, 2014, p. 6)

Em tese, o trabalho com os Ciclos de Aprendizagens exige a mudança total de olhar para o processo de ensino e aprendizagem, pois o docente precisa se colocar no lugar de mediador do conhecimento, mudar seus procedimentos metodológicos, colocar o estudante em um lugar de protagonismo e integrar os conceitos e práticas com outras áreas do conhecimento. Essas mudanças exigem tempo de preparo, pesquisa, elaboração e aplicação prática.

A urgência com a implementação de outras possibilidades educacionais para o processo de ensino e aprendizagem é uma preocupação que existe há muito tempo. De acordo com Resende e Souza (2016),

Em 1936, surgiu na França a proposta do ensino, por meio de ciclos, para o Ensino Médio profissionalizante, proposto por Jean Zay, que fazia parte da “esquerda” e era ministro educacional da frente popular. Contudo, foi somente em 1945 que essa proposta se consolidou, em virtude da reforma da França Langevin–Wallon (Resende e Souza, 2016, p. 66).

Os autores destacam que essa proposta de mudança aconteceu com a reforma Langevin–Wallon, que foi um apelo popular que buscava ideias diferentes daquelas propagadas pelo nazismo durante a II Guerra Mundial. A proposta popular trazia referência aos conceitos wallonianos com relação ao desenvolvimento do ser humano de forma contínua, sem desconsiderar nenhuma fase desse desenvolvimento, além de toda a pluralidade cultural existente na época.

Nesse sentido, como consequência do apelo popular a proposta do ensino em ciclos foi implementada, a priori, em alguns países do continente europeu e americanos, nas palavras de Resende e Souza (2016, p. 67) “como um processo metodológico inovador de reavaliação da reforma de ensino”. Essa reforma passou por processos de transformação e se tornou um caminho possível para que a aprendizagem acontecesse com significação.

Porém, é importante repensar todo o ambiente escolar para que os Ciclos de Aprendizagem aconteçam verdadeiramente, pois: “A organização escolar em ciclos pressupõe uma lógica diferente de funcionamento da unidade escolar. Currículo, tempos, espaços,

avaliação para as aprendizagens, conselho de classe e registros de avaliação são alguns dos aspectos a serem ressignificados” (Brasília, 2021, p. 7).

Em 1956 aconteceu em Lima a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, organizada pela UNESCO em parceria com a Organização dos Estados Americanos. Um dos participantes desse evento foi Almeida Lima. Ele foi convidado a escrever as recomendações finais com relação ao sistema de promoção nas escolas primárias. De acordo com ele:

1.6 que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar, — que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, — mediante:

- a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo,
- b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (Conferência, 1956. p. 166).

Essa preocupação com a progressão continuada, como destacada no trecho anterior da Conferência de 1956, nos leva a ponderar a ação pedagógica e como ela reverbera no estudante. Essas ações têm seu ponto de partida no docente, na sua forma de ver o mundo, porém, é imprescindível compreender que elas são pensadas para modificar os sujeitos da aprendizagem, ou seja, os estudantes. Em vista disso, o corpo docente precisa ampliar sua compreensão sobre quem são esses sujeitos, como eles se percebem no mundo, sobretudo na escola, como habitam seus corpos nos ambientes vividos por eles e como todo esse percurso afeta os seus processos de aprendizagem com significação.

A partir dessa reflexão, é possível identificar as estruturas sociais sobre as quais suas vidas foram/estão sendo construídas, os saberes e os conhecimentos que trazem consigo. Além de estabelecer ferramentas que permitam visualizar essas estruturas sociais, as ações pedagógicas devem favorecer a manifestação dos sujeitos, estabelecendo o diálogo na sociedade em que estão inseridos (Brasília, 2015, p. 11-12).

Para além da pura ação pedagógica, ela, como percebemos na citação anterior, precisa ter conexão com a realidade vivida pelo estudante, principalmente quando ele está inserido nos Ciclos de Aprendizagem. Essa realidade não é a mesma para todos, por essa e outras razões – as mais variadas possíveis – vários estudantes chegam à escola desmotivados. As *Orientações Pedagógicas 3º Ciclo para as Aprendizagens*, documento elaborado em 2021 pela SEEDF, sugerem possíveis ações a serem desenvolvidas com os estudantes.

1. Sala de Aula Invertida,

2. Utilização de material lúdico,
3. Gamificação dos conteúdos,
4. Valorização das competências,
5. Valorização dos esforços do estudante,
6. Valorização das conquistas dos estudantes,
7. Realização de projetos colaborativos,
8. Aplicação do conhecimento no cotidiano,
9. Elogiar de forma genuína a tarefa bem feita,
10. Uso de tecnologia nas atividades escolares,
11. Proposição de desafios diários/semanais/mensais,
12. Envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem,
13. Ensinar os estudantes a monitorarem o seu próprio progresso e
14. Ajudar os estudantes a definirem metas atingíveis para os objetivos de aprendizagem (Brasília, 2021, p. 11).

É relevante destacar que a Sala de Aula Invertida é a primeira ação que a SEEDF sugere como possibilidade para motivar os estudantes a estudarem com a dinâmica do 3º Ciclo de Aprendizagem, além de outras indicações do uso de aparatos tecnológicos dentro do planejamento docente. Um ponto relevante está ligado às relações humanas. Verbos como valorizar, realizar, elogiar, envolver e ajudar vão ao encontro de conceitos destacados no capítulo sobre a aprendizagem e experiência, especialmente com o conceito de “aprendizagem experiencial” de Kolb (1984), com o conceito de “experiência” de Larrosa (2022) e com o conceito de “aprendizagem significativa” de Ausubel (2000). Esses verbos direcionam o percurso formativo para um caminhar que permita a ampliação do sensível que habita cada um de nós.

Com essa ideia, o professor passa a ocupar o lugar de mediador, não somente entre os sujeitos da aprendizagem e o conhecimento formal, científico, mas também com o conhecimento cultural que pode ser adquirido pela e na experiência de cada estudante.

Além do professor mediador, as *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo*, documento elaborado pela SEEDF, apresentam cinco elementos da organização do trabalho pedagógico, como destacado na figura 28.



Figura 28 – Elementos da organização do trabalho pedagógico escolar nos Ciclos de Aprendizagem.
Fonte: elaborada pelo autor a partir do documento oficial da SEEDF – 2024.

Cada elemento constitutivo para essa organização precisa desempenhar um papel individualmente e interligado com os outros elementos. A seguir, destacaremos, brevemente, cada um deles.

Entre os anos de 1957 até 2011, as escolas públicas do Distrito Federal alternaram entre a gestão indicada pelo governo e eleições diretas, como afirmam Santos e Jesus (2018). Em 2012 foi promulgada a Lei 4.751/2012 que dispõe sobre o sistema de ensino e gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal. O “Capítulo I – Das finalidades e dos princípios da gestão democrática” traz no seu artigo 2º os princípios da gestão democrática na escola:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
 VII – valorização do profissional da educação (Distrito Federal, 2012)

A aplicação destes princípios interfere diretamente na qualidade da organização do trabalho pedagógico. Ela, de acordo com o documento:

[...] é alcançada com uma gestão escolar democrática que favoreça o diálogo aberto e a comunicação horizontal entre profissionais da escola, estudantes e famílias. Não há, portanto, como dissociar a organização escolar em ciclos de um processo democrático de gestão (Brasília, 2014 p. 26).

Assim como a gestão democrática, a formação continuada exerce um papel importantíssimo para o funcionamento do 3º Ciclo de Aprendizagem. A SEEDF disponibiliza condições para que a formação continuada aconteça. O tempo e o espaço da coordenação pedagógica são destinados a esse percurso formativo. Além disso,

[...] os professores da rede pública de ensino contam ainda com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que oferta cursos para os profissionais da educação, em consonância com as políticas públicas vigentes, com o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e com as demais orientações desta Secretaria (Brasília, 2014, p. 29).

A coordenação pedagógica é uma particularidade vivida pelos docentes da SEEDF, já que, do total da carga horária de trabalho, 15 horas semanais estão direcionadas para esse momento de coordenação, planejamento, correções e formação continuada.

O trabalho pedagógico consoante uma organização escolar em ciclo requer ressignificar o espaço da coordenação pedagógica, potencializando sua função formadora a partir da atuação dinâmica do coordenador pedagógico, da equipe gestora e do envolvimento efetivo dos professores e demais profissionais da educação, no âmbito das coordenações pedagógicas. A coordenação pedagógica constitui, desse modo, espaço de singular importância para o êxito dos trabalhos da escola organizada em ciclos (Brasília, 2014, p. 33).

O trecho acima destaca a importância dos momentos oportunos nas coordenações pedagógicas para alcançar diversos objetivos traçados nos planejamentos. Um deles está relacionado ao percurso de avaliação formativa. É, também, no espaço da coordenação pedagógica que os processos de avaliação formativa são estruturados. O princípio desse tipo de avaliação é redefinir o percurso das aprendizagens, além de ser mais um instrumento que busca o aprimoramento das funções que a escola desenvolve, sobretudo a função social, pois, de acordo com as *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens*: “Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de classificação e exclusão” (Brasília, 2014, p. 33).

Para que o desenvolvimento dos ciclos aconteça com real significação para os estudantes, a organização e o progresso curricular precisam estar em consonância com a gestão democrática, com a formação continuada, com a coordenação pedagógica e com os processos avaliativos. O documento da escola que engloba todos esses fatores é conhecido como “Projeto Político-Pedagógico” – o PPP da escola.

No PPP é descrito o planejamento de todo o trabalho pedagógico, desde as elaborações, procedimentos avaliativos, projetos interventivos, projetos didáticos, avaliação diagnóstica, espaços diferenciados para as aprendizagens, as relações interativas, reagrupamentos, atividades diversificadas, entre outros fatores que propiciam um ano letivo com ganhos pedagógicos para todos.

5.2 Documentos oficiais

A escola organizada em ciclos aparece legalmente como uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem nos artigos 23 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9394 de dezembro de 1996. O artigo 23 discorre sobre a organização escolar de diferentes maneiras:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 2017, p. 17) (grifo meu).

Já o artigo 32 regulamenta os objetivos do Ensino Fundamental da seguinte maneira:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
[...] § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em **ciclos** (Brasil, 2017, p. 23) (grifo meu).

Assim como no artigo 22, o artigo 32 faculta as secretarias de educação e as escolas a adoção dos ciclos de aprendizagens como processo de oferta para o ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

No âmbito do Distrito Federal, podemos citar quatro instrumentos normativos que foram importantes para que a implementação dos ciclos de aprendizagem acontecesse. São eles:

- Parecer nº 225/2013: Aprova o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.
- Parecer nº 251/2013: Aprova o Projeto Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.
- Portaria nº 285, de 5 de dezembro de 2013: Aprova a organização em ciclos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Portaria nº 304, de 30 de dezembro de 2013: Aprova a organização em ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessas normativas na SEEDF, os Ciclos de Aprendizagem começaram a ser implantados de modo gradual e voluntário em 2014. Sua obrigatoriedade se deu em 2018, com toda a rede de ensino funcionando por meio dessa forma de ensino.

Para tanto, a SEEDF dividiu a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 3 Ciclos de Aprendizagem, quais sejam:

- 1) Primeiro Ciclo: Educação Infantil:
 - a. 0 a 3 anos de idade (creche);
 - b. 4 e 5 anos idade (pré-escola);
- 2) Segundo Ciclo: Ensino Fundamental I:
 - a. Bloco I – Bloco de Iniciação da Alfabetização (BIA) – 1º, 2º e 3º anos – 6, 7 e 8 anos de idade;
 - b. Bloco II: 4º e 5º anos – 9 e 10 anos de idade;
- 3) Terceiro Ciclo – Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano:
 - a. Bloco I: 6º e 7º anos;
 - b. Bloco II: 8º e 9º anos.

O projeto para implementação do 3º Ciclo de Aprendizagem pressupõe:

que a implantação dos ciclos para as aprendizagens, progressivamente e, por adesão, nas escolas que oferecem 6ºs ao 9ºs anos do Ensino Fundamental, com ações institucionais para garantir as condições humanas e materiais, fortalecerá o sentido de rede por meio do qual a gestão do sistema se faz necessária e concatenada. Uma rede de ensino precisa de ações articuladas, entre diferentes instâncias, para garantir políticas educacionais democráticas, planejadas, acompanhadas e avaliadas, do contrário não proporcionará as igualdades de condições para o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes. (Distrito Federal, 2013a, p. 3).

Esses pressupostos estão diretamente ligados com os objetivos que essa implementação buscava:

- ✓ Implantar o Ciclo para as Aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, progressivamente na rede oficial de ensino do Distrito Federal, por meio de adesão das escolas ao Projeto.
- ✓ Subsidiar as Coordenações Regionais de Ensino/Gerências Regionais de Educação Básica no acompanhamento e avaliação da implementação do Ciclo nas escolas a elas vinculadas.
- ✓ Avaliar por meio de instrumentos internos e externos a implementação progressiva do 3º Ciclo para a Aprendizagem.
- ✓ Esclarecer a comunidade escolar do Distrito Federal sobre a organização escolar em ciclos e os mecanismos que promoverão a avaliação, adotados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- ✓ Normatizar processos de transferência de estudantes para as unidades cicladas e vice-versa.
- ✓ Assegurar junto a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPLAV) registros compatíveis com a organização dos Ciclos para as aprendizagens.
- ✓ Fortalecer a rede permanente de discussão, por meio dos fóruns locais, regionais e central dos Anos Finais (Distrito Federal, 2013a, p. 4).

É importante destacar que esses objetivos terão seu desenvolvimento a partir de ações que são previstas para as escolas, tais como a gestão democrática, a formação continuada do corpo docente, a reorganização dos espaços e do tempo para a aprendizagem, o fortalecimento da coordenação pedagógica e do conselho de classe. Para além desses objetivos, a organização pedagógica precisa ter em mente certos pontos, tais como:

Aula: Não se limita ao espaço físico da sala de aula. Articula-se com as novas tecnologias e se desenvolve em espaços diversos não convencionais. Não pode ser uma estrutura rígida e com término programado.

Ano Letivo: Não se configura com estrutura rígida, não aprisiona o aluno no ano ou na turma. Ele avança na medida em que progride aprendendo.

O estudante: de responsabilidade da instituição educacional, devendo ser estimulado a pensar e a pesquisar por meio de pedagogias dinâmicas e emancipatórias.

Professor: É pesquisador da própria prática pedagógica e de como os estudantes aprendem (Distrito Federal, 2013a, p. 6).

Podemos inferir do trecho acima que os Ciclos de Aprendizagens compreendem elementos da estrutura escolar de maneira diferente. Talvez o aspecto flexibilidade seja um dos pontos importantes para esse sistema de aprendizagem, já que as aulas não podem ter uma estrutura rígida no seu planejamento, a motivação do estudante precisa acontecer por meio de práticas pedagógicas dinâmicas, e o professor precisa pesquisar constantemente para que todos esses elementos aconteçam com significação.

Em 2013 a SEEDF realizou 42 conferências públicas nas Coordenações Regionais de Ensino com a comunidade escolar – docentes, pais e/ou responsáveis, estudantes – para fornecer esclarecimentos sobre a nova dinâmica escolar com a implementação dos Ciclos de Aprendizagens. Após todo o processo legal, o início do ano letivo de 2014 se deu com algumas escolas optantes em aderir esse sistema de ensino.

Um dos pontos mais questionados por docentes e diversos pais está relacionado com a progressão continuada. Entre o 1º e 3º Ciclo existem poucas possibilidades de retenção.

- ✓ Primeiro Ciclo: Sem retenção;
- ✓ Segundo Ciclo: Ensino Fundamental – Anos Iniciais
 - 1º Bloco: Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. O processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 3º ano do Bloco, com possibilidade de retenção;
 - 2º Bloco: 4º e 5º anos. O processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 5º ano, com possibilidade de retenção (Distrito Federal, 2013b, p. 11).
- ✓ Terceiro Ciclo: Ensino Fundamental – Anos Finais
 - Bloco I: aprovação continuada do 6º para o 7º ano.
 - Bloco II: aprovação continuada do 8º para o 9º ano.
 - Retenção: com possibilidade de retenção, por motivo de aprendizagem, no 7º ano do 1º bloco e no 9º ano do 2º bloco, e em qualquer dos anos do 3º Ciclo em caso de exceder o limite de 25% de faltas (Distrito Federal, 2013a, p. 9).

De acordo com os instrumentos normativos, a retenção poderá acontecer no final de cada bloco, seja no segundo ou no terceiro ciclo. Além dessas portarias e pareceres, a SEEDF publicou três documentos para auxiliar os docentes na implementação dos Ciclos de Aprendizagens:

1. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens – em 2014.
2. Tira-Dúvidas – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens – em 2015.
3. Orientações Pedagógicas – 3º Ciclo para as Aprendizagens – em 2021.

As *Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens* apresentam um texto contendo informações sobre a organização escolar a partir das aprendizagens e da progressão continuada, sobre os elementos constitutivos deste tipo de organização e sobre a organização do trabalho pedagógico. O *Tira-Dúvidas – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens* traz em forma de perguntas e respostas diversas dúvidas que surgiram ao longo do primeiro ano de implementação dos ciclos, enquanto as *Orientações Pedagógicas 3º Ciclo para as Aprendizagens*, documento elaborado e publicado durante a pandemia de COVID-19, apresenta orientações sobre esse processo de ensino e aprendizagem a partir das dificuldades enfrentadas durante aquele período.

Juntos, os dois Pareceres, as duas Portarias e os três documentos publicados posteriormente elucidam as dúvidas existentes com relação à prática pedagógica no 3º Ciclo de Aprendizagem. Além disso, os documentos sugerem ações a serem desenvolvidas, tais como formação continuada, projetos interventivos e reagrupamentos.

5.2 Espaços e Tempos diferenciados

A aplicação do 3º Ciclo de aprendizagem exige outro olhar sobre o tempo de assimilação do conhecimento. Cada ser humano tem seu tempo de aprendizagem, uns podem precisar de mais tempo enquanto outros podem levar menos tempo para aprender algo. Para Rezende e Souza (2016, p. 66): “A mudança na organização relacionada a tempo/espço tornou-se imprescindível para o surgimento de formas organizacionais da escola, tendo em vista que o aluno obteria maior tempo para o processo de aprendizagem”, principalmente quando o estudante se encontra em um caminho de progressão continuada.

As Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens sugerem que o corpo docente reflita muito sobre esse assunto da seguinte maneira:

Determinar um único tempo de aprendizagem para todos os estudantes é ignorar os processos individuais de apreensão dos múltiplos saberes, o que dificulta a permanência e o sucesso deles na escola, afetando, assim, a democratização do acesso ao conhecimento. Dentro de uma concepção de avaliação classificatória, em que simplesmente verifica-se o ‘não saber’ do estudante sem que se proponham intervenções que apresentem possibilidades de aprendizagens, não se auxilia no desenvolvimento integral do cidadão. Tal lógica tem trazido como consequências a produção de altos índices de reprovação e de evasão, que conduzem à exclusão no interior da escola e, conseqüentemente, em nível social (Brasília, 2014, p. 11-12).

É impossível determinar o mesmo tempo para que as aprendizagens de todos os estudantes aconteçam juntas. É ilógico pensar que todos são iguais, que aprendem da mesma maneira, que têm as mesmas dúvidas ou que apresentam os mesmos acertos. A implementação do 3º Ciclo de Aprendizagem obrigou o corpo docente a modificar seus planejamentos e os mecanismos avaliativos, tornando o processo de ensino e aprendizagem o mais próximo possível da realidade vivida por cada estudante.

Os ciclos para as aprendizagens caracterizam-se principalmente pela relação entre os processos de ensinar e de aprender, pela ampliação dos **tempos de aprendizagem**, pela utilização de espaços diversificados com fins pedagógicos, pela progressão continuada e pela avaliação formativa (Brasília, 2014, p. 17) (grifo meu).

A interligação dos elementos citados no trecho acima nos direciona para o ponto em comum: o tempo. Tempo para o planejamento, tempo para a experimentação, tempo para a avaliação, tempo para a autoavaliação. E esse tempo demanda ritmos diferenciados para que a promoção das aprendizagens aconteça.

Ao compreender que cada indivíduo aprende no seu ritmo, o professor terá a oportunidade de elaborar caminhos diferenciados para que as aprendizagens aconteçam nos devidos tempos. A coordenação pedagógica é uma excelente oportunidade para que o espaço-tempo seja pensado e otimizado com mais fluidez para a sala de aula.

Outro espaço-tempo necessário para o desenvolvimento do 3º Ciclo de Aprendizagem é o Conselho de Classe. Esse momento pode ser usado como lócus para mensurar conceitos, habilidades e competências que ainda não foram apropriados pelos estudantes.

O Conselho de Classe ganha destaque como colegiado se for compreendido como espaço e tempo de avaliação do desempenho do estudante, do professor e da escola. Sua correta utilização implica refletir sobre a função social da escola, uma vez que

tem a avaliação formativa como articuladora e as aprendizagens dos estudantes como finalidade (Brasília, 2014, p.40).

Dessa maneira, espaço e tempo devem olhar para além de questões meramente burocráticas, por exemplo, o percentual de aprovação e retenção, para aprimorar momentos de reflexão sobre os caminhos metodológicos direcionados no trabalho pedagógico escolar. Além disso, o Conselho de Classe pode ser uma ótima oportunidade para ampliar o diálogo com estudante, pais e/ou responsáveis, com as suas participações nesses momentos. Por essas razões o documento a SEEDF sugere que:

Precisamos, portanto, pensar no Conselho de Classe como instância participativa e espaço primordial de avaliação e de reorganização dos espaços e tempos escolares, considerando não só os objetivos explicitados no Currículo em Movimento da Educação Básica, no Projeto Político-Pedagógico das escolas e nas Diretrizes de Avaliação Educacional, mas também os sentidos atribuídos pelos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (Brasília, 2014, p. 41).

Para que Conselho de Classe aconteça da maneira descrita no trecho anterior, é necessário que o planejamento das aulas seja feito a partir dos desafios que cada estudante enfrenta na sala de aula. Podemos entender a aula como o espaço e o tempo nos quais existe o encontro e a interação entre professore e estudantes, buscando o máximo de efetividade, além da construção de relações pedagógicas que pode ser mediada pelo conhecimento (Silva, 2011). A SEEDF entende a aula “como uma estrutura física e pedagógica dinâmica que apresenta quatro dimensões, claramente definidas e inter-relacionadas” (Brasília, 2014, p. 56), definidas da seguinte maneira: dimensão física, dimensão funcional, dimensão relacional e dimensão temporal.

A dimensão física está relacionada com os espaços de realização das aulas, sua organização ou reorganização. A dimensão funcional tem a ver com a metodologia utilizada e com os objetivos almejados. A dimensão relacional está ligada à pessoa – ou pessoas – que utiliza o espaço. A dimensão temporal se preocupa com o momento da utilização e se interliga com a dimensão funcional ao, também, se preocupar com a metodologia utilizada no momento da realização da aula. A escola organizada em Ciclos de Aprendizagem precisa repensar suas aulas para que elas ultrapassem os espaços convencionais dos muros da escola, por isso as saídas de campo são muito importantes e necessárias. Saídas como ida ao museu de arte, ida ao teatro, aos espaços musicais, entre outros. Por essas razões,

A organização da escola em ciclos requer ainda que nela se questione a predeterminação dos tempos para ensinar e aprender. Transformar o tempo cronológico rígido em tempo pedagógico circular dinâmico implica romper com a

estrutura linear dos conteúdos, buscando a retomada e o aprofundamento contínuo dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas (Brasília, 2014, p. 57).

A sala de aula, nessas situações regidas pelos ciclos – como podemos perceber no trecho anterior –, demanda o rompimento com estruturas rígidas e sugere o diálogo com situações que provoquem a reflexão crítica, o posicionamento dos estudantes com relação a determinado conceito, a busca constante por uma interligação com sua realidade e o que foi experienciado na sala de aula. Essa flexibilidade temporal e a fruição dos espaços da escola permitem a promoção das aprendizagens com significação.



Figura 29 – Experimentação pedagógica com teatro de bonecos com estudantes dos 7º anos em 2022.
Fonte: elaborada pelo autor – 2022.

6. Proposta Pedagógica

Após diversas reflexões sobre o ensino de teatro na escola, a presente pesquisa se propôs a elaborar uma Proposta Pedagógica como possibilidade para a aprendizagem e socialização de estudantes do Terceiro Ciclo de Aprendizagem nas aulas de Arte. Mas o que seria uma Proposta Pedagógica? Como deveria ser sua elaboração? O que ela objetiva alcançar? Estes e outros questionamentos são o norte para a elaboração de uma Proposta Pedagógica.

A essência de uma Proposta Pedagógica é apontar uma direção, um norte, é ser um guia para que a aprendizagem dos estudantes, de fato, se concretize. Ela é um documento que tem a intenção de refletir a identidade das pessoas que participarão de sua execução. Aqui vale pensar em quais valores, princípios, habilidades e competências procuramos ofertar para que a Proposta Pedagógica esteja dentro das experiências vivenciadas.

Entre os vários aspectos que uma Proposta Pedagógica busca ofertar, é importante clarificar quais caminhos metodológicos serão percorridos. Tal metodologia pode ser entendida como trilhas educacionais que proporcionarão às diretrizes pedagógicas para a elaboração de conteúdos, procedimentos avaliativos e calendários, cujas ocorrências tenham por objetivo influenciar positivamente o processo de ensino, aprendizagem e socialização na escola.

Assim, um dos objetivos para a elaboração de uma Proposta Pedagógica é evidenciar a intencionalidade educacional com base nas aulas que serão propostas. Alguns aspectos necessitam ali ser contemplados, tais como: a organização dos conteúdos; quais serão os objetivos para as aprendizagens dos estudantes; e como será o trabalho desenvolvido para que cada estudante encontre seu caminho para a aprendizagem.

Utilizaremos para esta pesquisa o conceito elaborado por Sonia Kramer (1997, p. 19):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.

Segundo a autora, um dos aspectos mais importantes para a elaboração de uma Proposta Pedagógica é o caminho percorrido pelos estudantes em busca das aprendizagens. É necessário determinar possíveis pontos de chegada; porém, é de suma importância a elaboração do percurso que será trilhado pelos estudantes.

A Proposta Pedagógica precisa ser entendida como um processo percorrido ao longo de um período determinado. Logo, ela não pode ser rígida e fechada, mas deve ser flexível para que possíveis reescrituras possam ser realizadas durante o caminho.

Alguns norteadores precisam ser levados em consideração durante a elaboração de uma Proposta Pedagógica. Na presente pesquisa de doutoramento, tem-se a utilização de seis pontos considerados importantes para a construção da Proposta Pedagógica em questão, conforme evidenciados na Figura 4, a seguir.



Figura 30 – Aspectos de uma Proposta Pedagógica.
Fonte: autoria própria – 2022.

Os tópicos apontados na Figura 30 são circulares e não hierárquicos. Não existe ali alguma hierarquia de poder, uma vez que o objetivo é criar possibilidades para que o estudante amplie sua aprendizagem. A Proposta é refletida a partir de vários pontos de vista, ao passo que, se a questão fosse hierarquizada, correr-se-ia o risco de, ao pensar em supostos graus de importância, deixar de lado o que realmente se almeja: a aprendizagem dos estudantes. Assim, todos os tópicos apresentam a mesma importância nessa construção pedagógica.

Os aspectos apontados na Figura 4 foram discutidos e refletidos no decorrer do processo de orientação ao longo do Doutorado, detalhados, a seguir, no que tange aos planos de aula.

É importante pensar na situação atual dos estudantes e reconhecer suas potencialidades e dificuldades para que o processo de aprendizagem e socialização nas aulas de Arte ocorra com fluidez. Nesse sentido, três questionamentos se deram antes da elaboração da presente Proposta Pedagógica, conforme evidenciado na Figura 31, a seguir.

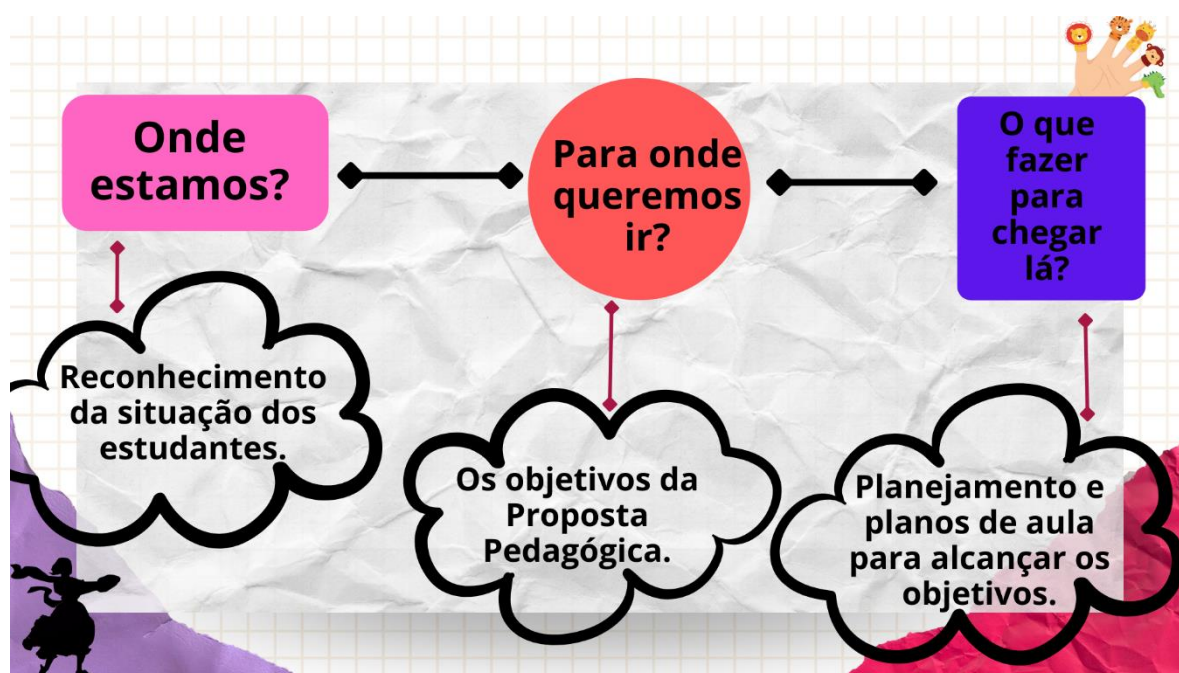


Figura 31 – Aspectos de uma Proposta Pedagógica.
Fonte: autoria própria – 2022.

O reconhecimento da real situação dos estudantes sobre o processo de aprendizagem e socialização esclarece onde, de fato, se está – o que possibilita que a preparação dos planos de aulas propicie outros caminhos, podendo cada estudante experienciar a construção do conhecimento nas aulas de Arte, a partir das suas potencialidades e dificuldades.

Os objetivos bem construídos podem direcionar para onde se deseja ir ao longo do processo de ensino, aprendizagem e socialização nas aulas de Arte. Eles podem ser os alicerces para que o caminhar ofereça elementos concretos entre cada estudante e o conhecimento. Sobre a questão, Kramer (1997, p. 21) observa que uma Proposta Pedagógica deveria expressar “[...] os valores que a constitui, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade,

enfrentando seus mais agudos problemas”. Assim, cada Proposta Pedagógica necessita ser pensada e constituída a partir da realidade dos estudantes que participarão da aplicação.

Para chegar aos objetivos, faz-se importante que o planejamento dos planos de aulas se dê com máximo cuidado e atenção em todos os detalhes, uma vez que eles servirão como guia durante o caminho. Após refletir sobre onde os estudantes estão – a situação real sobre a aprendizagem e socialização nas aulas de Arte –, sobre para que lugar se deseja ir e sobre o que fazer para chegar nesse lugar, a Proposta Pedagógica precisa se tornar um fato presente.

E qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Além de condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam –, efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação (KRAMER, 1997, p. 23).

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (BRASIL, 2013), o Ensino Fundamental é uma etapa escolar na qual cada sujeito começa a se perceber como um cidadão pertencendo a um lugar. Nessa toada, é comum, para várias crianças, a compreensão do “[...] sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam” (BRASIL, 2013, p. 37). Essas transformações que cada estudante vivencia durante a Educação Básica são um aspecto que precisa ser discutido e inserido na Proposta Pedagógica.

[...] deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem, formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo (BRASIL, 2013, p. 37).

Não é possível pensar na Proposta Pedagógica detalhada a seguir como uma salvação para que a aprendizagem e a socialização nas aulas de Arte ocorram de fato. O caminho aqui proposto não é melhor nem pior do que outros caminhos, mas, a partir das ideias de Kramer (1997, p. 20), não se pode pensá-la “[...] como uma promessa e como a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc.”. Ela é tão somente outra perspectiva com uma aplicabilidade plausível para o Terceiro Ciclo de Aprendizagem.

Assim, a Proposta Pedagógica deste doutoramento propõe uma reflexão sobre a educação e os caminhos que podem ser escolhidos para a ocorrência do processo de ensino-

aprendizagem-socialização nas aulas de Arte para os estudantes, com real significação do que for vivenciado. Ela não traz respostas prontas e acabadas com a intenção de pura aplicação e análise, de apontamento do sucesso e das falhas do caminho. Pelo contrário. Segundo o pensamento de Kramer (1997, p. 21), a presente Proposta demonstra “[...] os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas”.

Cada ser humano tem suas particularidades e diferenças. Nesse sentido, em uma turma de 30 estudantes, teremos trinta pessoas totalmente diferentes umas das outras – diferença que necessita se fazer presente na elaboração de uma Proposta Pedagógica que prime pela diversidade e pela autonomia de cada um. O desenvolvimento, a busca pela informação, a construção do conhecimento, a aprendizagem e a socialização, são etapas que ocorrem conjuntamente com a aquisição dessa autonomia como sujeito ativo em busca da sua formação.

Diante do exposto, dois documentos legais foram pesquisados para a concretização da presente Proposta Pedagógica, quais sejam: 1) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, [2017]); e 2) *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018), que propiciam uma reflexão sobre os princípios norteadores para o ensino de teatro na escola e as decorrentes habilidades e competências artísticas. Após tal reflexão detalhamos, de fato, a Proposta Pedagógica, com seus objetivos, metodologia, processos de registro e avaliação do percurso. Por fim, tem-se a sistematização das aulas para cada momento: teatro de sombras, em 2021; teatro de boneco de luva, em 2022; e teatro de boneco de balcão, em 2023.

Sugerimos para cada aula os objetivos, os conteúdos e o cronograma detalhado contendo a duração de cada atividade durante a aula. Assim, a experiência poderá ser aproveitada ao máximo durante a aula presencial, sem se esquecer da preparação ocorrida com a utilização da Sala de Aula Invertida, com o estudo prévio dos conceitos. O conceito de Sala de Aula Invertida será aprofundado em capítulo mais à frente.

6.1 Princípios norteadores

O ensino de teatro no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos anos, desde sua utilização como instrumento para catequisar os nativos no século XIV à sua

presença no ensino para elite. Por muito tempo, o ensino da Arte foi pensado apenas para preencher o tempo ocioso e os espaços vagos das escolas como murais decorativos. Somente em 20 de dezembro de 1996, com a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), é que o ensino de Arte se tornou obrigatório na Educação Básica.

As experiências vivenciadas a partir das proposições das Artes Cênicas levam a refletir sobre os caminhos escolhidos para que o ensino do teatro na escola ocorra com significação. Sobre a questão, Ferreira e Oliveira (2016, p. 15) afirmam que “[...] quanto mais formos leitores, espectadores e ouvintes dos mais diversos artefatos, nas mais diferentes linguagens artísticas, maiores e melhores as condições de nos relacionarmos com as artes em geral”, sobretudo com as artes da cena.

Foram elencados princípios norteadores para que a elaboração da presente Proposta Pedagógica privilegiasse o processo de ensino-aprendizagem-socialização nas aulas de Arte, quais sejam:

1. Integração da Sala de Aula Invertida com a sala de aula presencial;
2. Respeito à diversidade existente na sala de aula de Arte;
3. Utilização do Teatro de Animação como alternativa para o ensino dos conceitos basilares das Artes Cênicas;
4. Exposição gradual do corpo do estudante no momento de compartilhar sua criação cênica;
5. Iniciação de qualquer processo composicional de cena a partir do conhecimento e das ideias dos estudantes;
6. Respeito aos limites demonstrados por cada estudante durante as aulas; e
7. Escuta aos estudantes antes do desenvolvimento de cada caminho proposto.

O primeiro princípio de norte da presente pesquisa é a integração da Sala de Aula Invertida com a sala de aula presencial. Ressaltando sua importância, Bergmann e Sams (2018, p. 25) afirmam que a “[...] inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades

individuais”. Assim, criamos um ambiente virtual ao qual o acesso se mostre facilmente a todos os estudantes. Uma das alternativas para vencer as barreiras digitais foi a utilização do laboratório de informática da escola no contraturno. Os atendimentos aconteceram nos momentos de coordenação pedagógica no turno vespertino. Com isso, os conceitos puderam ser estudados em algum momento que antecedia a aula. Assim, o andamento da experiência em sala de aula presencial buscou enfatizar momentos lúdicos com o Teatro de Animação – momentos que podem transitar pela experimentação da luz com a sombra, da confecção dos bonecos de sombras/silhuetas, dos cenários, da sonoplastia, da confecção dos bonecos de luva ou dos bonecos de balcão.

O respeito à diversidade é um dos princípios norteadores que mais se faz presente nas linhas que se seguem. A Proposta Pedagógica foi desenvolvida com 90 estudantes do Terceiro Ciclo de Aprendizagem – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é impossível encontrar 90 pessoas cujos pensamento, ação, sentimento, aprendizado, acerto, erro e visão sobre o mundo se deem do mesmo modo. Cada ser humano é único. Cada um aprende à sua maneira. Cada um erra a partir de suas tentativas. Cada um caminha pela aprendizagem e pela socialização com seus olhos e conforme onde os seus pés conseguem chegar. Logo, respeitar a diversidade é respeitar o percurso educacional de cada estudante partícipe da presente pesquisa.

As aulas de Arte, sobretudo no Ensino Fundamental, são momentos de descobertas, de ampliação do imaginário, de possibilidades de várias tentativas durante a criação cênica, entre outras questões. Como outro caminho para o ensino de alguns conceitos teatrais, por exemplo, aqueles relacionados a interpretação, criação de cenas, indumentária e caracterização, iluminação, sonoplastia, cenografia, preparação vocal e corporal, elencamos a utilização do Teatro de Animação como alternativa para seu estudo e para as experiências teatrais.

Um dos desafios nas aulas de teatro com estudantes do Ensino Fundamental é o momento de compartilhar a criação com os colegas. Buscamos experienciar momentos em que a habitação do corpo do estudante, em cena, ocorresse ao longo do processo. A preparação que antecede a cena passa pelo aquecimento vocal e corporal, para que o corpo esteja em prontidão para a atuação. No entanto, tentamos uma habitação gradual desses corpos em cena com o Teatro de Animação, pois o teatro de sombras e o teatro de bonecos podem proporcionar essa liberdade. O corpo do estudante pode ficar fora da visão dos outros colegas de classe durante a criação com as sombras, ou no momento de composição com o

boneco de luva (onde apenas o braço está exposto em cena), ou com a animação direta na utilização do boneco de balcão com o corpo do estudante todo em cena. Dessa forma, a habitação do corpo como princípio norteador pode ocorrer com mais tranquilidade.

E para que essa criação cênica e a exposição do corpo ocorram gradualmente, tem-se que o começo de qualquer trabalho de composição de cena se dá a partir do conhecimento e das ideias de cada estudante. Todo ser humano é preenchido por algo, não sendo apenas um receptáculo oco. Cada qual, independentemente do tempo de vida, tem algo a falar, a mostrar, a fazer. E os estudantes do Terceiro Ciclo de Aprendizagem não são diferentes nesse sentido. Por essas razões, um dos princípios que norteiam a presente Proposta Pedagógica é a insistência em sempre começar qualquer criação artística a partir do estudante, com o início naquilo que ele propuser.

Cada atividade sugerida teve seu começo na criatividade do estudante, nas suas propostas, no seu imaginário materializado via Teatro de Animação, por exemplo, ao criar sombras nas paredes da sala de aula ou confeccionar um boneco apenas com papel. Após esses momentos, ficou visível que cada um apresentaria um limite em algum momento. Para que o trabalho fluísse com tranquilidade, um dos princípios norteadores foi o respeito aos limites demonstrados por cada discente durante as aulas de teatro, sobretudo nas situações de experimentação com as animações (da sombra ou do boneco de luva/balcão).

Além de ter o estudante como o começo de tudo, é necessário escutar a sua voz para, de fato, ter ciência do processo de aprendizagem e socialização nas aulas de Arte. Porém, algumas crianças são muito tímidas e não gostam de se expor para toda a classe. Por isso, nos últimos dez minutos de cada aula, os estudantes foram incentivados a escrever sobre o que sentiram durante os exercícios, durante a fala do professor, durante a apresentação dos colegas e no momento da sua apresentação. De fato, mostra-se importante essa escuta sensível do professor, para que a voz do estudante exista na sala de aula. Dessa feita, um dos princípios norteadores foi a escuta dos estudantes após o desenvolvimento de cada caminho proposto.

Além dos princípios norteadores aqui elencados, a presente Proposta Pedagógica deve ser norteada pela legislação que rege a educação brasileira.

6.2 Habilidades artísticas, Base Nacional Comum Curricular e Currículo em Movimento do Distrito Federal

O ensino da Arte no Terceiro Ciclo de Aprendizagem se dá a partir das linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A BNCC esclarece que as “[...] linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, [2017], p. 193). Elas abrangem aspectos relacionados à sensibilidade, às emoções, além de proporcionar momentos subjetivos e objetivos durante o processo de ensino-aprendizagem-socialização nas aulas de Arte.

Considerando a legislação, somente em 11 de agosto de 1971 a Arte foi inserida nos currículos escolares com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971). Contudo, essa inserção surgiu com o nome de Educação Artística e com a ideia de ser uma “atividade educativa”, e não uma disciplina/componente curricular, ou seja, algo que não exigisse uma formação específica em nenhuma linguagem artística – o que somente se deu com a regulamentação da LDBEN de 1996, que determinou em seu art. 26, § 2º, que o “[...] ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996); e com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que determina a inclusão das quatro linguagens artísticas (“as artes visuais, a dança, a música e o teatro”) no currículo da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, o *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 57) – documento norteador elaborado pela SEEDF para ajudar no planejamento dos docentes –, destaca:

Identificada como uma área de conhecimento, a Arte é capaz de promover diálogos que extrapolam as linguagens oral e escrita, além de contribuir para a **formação integral do indivíduo** por meio da dialética existente entre a subjetividade e o repertório cultural, seja individual ou social. Nesse contexto, o ensino da Arte, ao levantar possibilidades de entendimento estético vinculadas à compreensão histórico-cultural, permite a relação do estudante com o meio social de forma reflexiva e crítica (grifo meu).

O documento afirma que o ensino de Arte pode contribuir para a formação integral do estudante – formação que percorre todo o caminho na busca pelo conhecimento e pela

aprendizagem, passa pela ampliação da sensibilidade, propicia autonomia durante as aulas, provoca reflexões sociais, culturais, políticas, entre outras ações.

Do mesmo modo, a BNCC assim apresenta algumas possibilidades para a prática artística na escola:

[...] possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os **processos de criação** precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (BRASIL, [2017], p. 193) (grifo meu).

Podemos inferir do trecho acima que os caminhos experienciados pelos estudantes nas aulas de Arte precisam ser considerados como momentos importantes para o processo de aprendizagem, e não somente a criação artística em si. Essa foi uma das razões para que a presente Proposta Pedagógica refletisse sobre a questão e ofertasse experimentações com o Teatro de Animação que priorizassem o caminho, as tentativas e as experiências, e não somente a apresentação final em si.

A BNCC ainda sinaliza que, por meio da aprendizagem, da experimentação artística e da pesquisa, é possível adquirir noções e entendimentos sobre o mundo. Corroborando essa afirmação, Tolentino e Moreno (2019, p. 11) destacam que essa aprendizagem faz com que “[...] os sujeitos se tornem abertos às percepções e experiências, numa perspectiva sensível, por intermédio da imaginação e da ressignificação do cotidiano, a partir das práticas rotineiras” desenvolvidas nas aulas de Arte.

Para que o professor ajude o estudante na garantia do desenvolvimento de sua aprendizagem, a BNCC apresenta nove competências específicas para o ensino da Arte no Ensino Fundamental, que devem privilegiar os seguintes aspectos:

1. A exploração, o conhecimento, a fruição e a análise de práticas artísticas e culturais;
2. Relacionar a Arte (as linguagens artísticas) com as novas tecnologias no momento da prática;
3. Conhecer diferentes matrizes culturais, em especial aquelas que constituem a identidade brasileira;

4. Experienciar, dentro e fora da escola, momentos lúdicos com expressividade e imaginação;
5. Articular a tecnologia em diversos momentos da prática artística, por exemplo, o registro, a pesquisa e a criação;
6. Refletir sobre a relação entre a arte e como ela é produzida e consumida pela sociedade;
7. Interligar aspectos da política, da sociedade, da economia e da ciência nas criações e apresentações artísticas;
8. Incentivar a autonomia e o trabalho coletivo; e
9. Identificar e estimular a valorização do patrimônio material e imaterial nacional e internacional (BRASIL, 2017).

A partir dessas competências específicas para o ensino da Arte, a BNCC definiu as unidades temáticas de cada linguagem com seus objetos de conhecimento (BRASIL, 2017). Para o ensino de teatro, por exemplo, tais competências foram assim definidas: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação.

Com isso, o caminho ofertado para que o estudante se torne um agente ativo dentro do seu processo de conhecimento é propício para a criação cênica. Nessa ótica, a BNCC apresenta que:

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

De fato, a BNCC atenta para a importância da experiência corporal e consciência de si no processo de criação artística. Por isso, o pensar no corpo do estudante como *locus* de criação direciona à reflexão sobre os diversos fatores que se apresentam como desafios para o seu desenvolvimento. Um desses pontos diz respeito ao processo gradual de exposição do corpo no momento de partilhar a criação cênica, algo que o Teatro de Animação pode oferecer.

A BNCC também destaca quais habilidades são importantes para a ocorrência de tal processo:

(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.

(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador (BRASIL, [2017], p. 209).

Em relação aos pontos técnicos sobre o modo como a BNCC discorre a questão em comento ao longo do documento, tem-se que cada frase é iniciada com uma sigla que determina aspectos distintos. Tais referências versam sobre o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, do componente curricular Arte e das habilidades percorridas. A Figura 6, a seguir, detalha o significado de cada elemento.

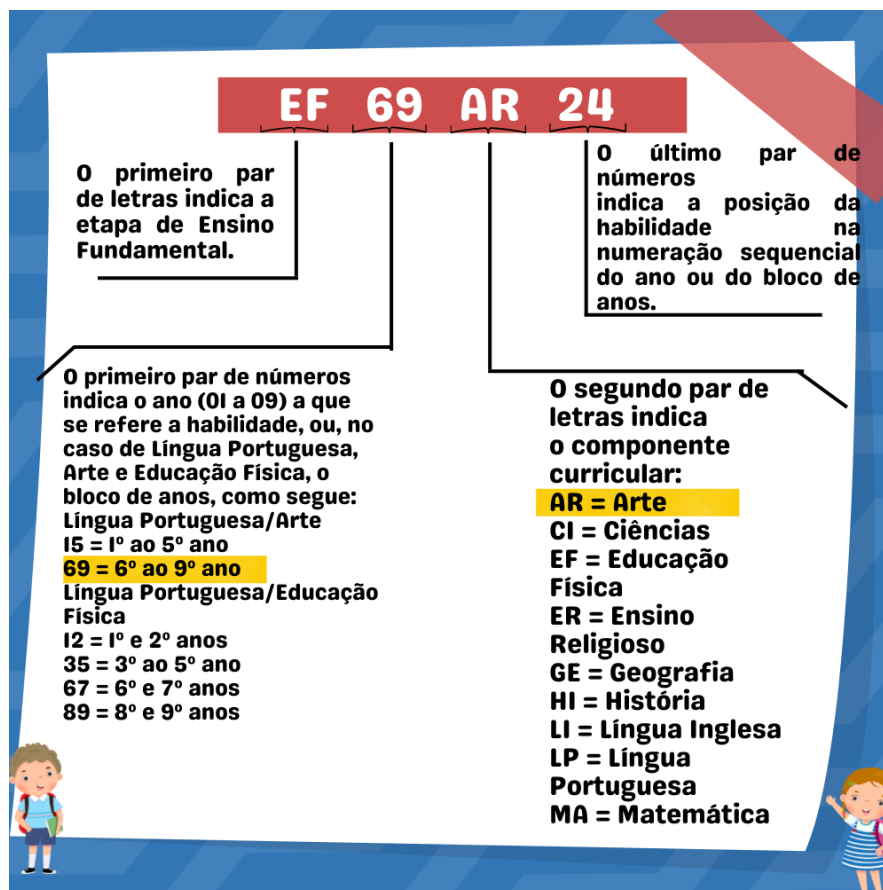


Figura 32 – Objetivos de conhecimento e habilidades na Base Nacional Comum Curricular.
 Fonte: Adaptado de Brasil – 2021.

Assim como na BNCC, o *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018) apresenta o ensino da Arte por meio das quatro linguagens artísticas supramencionadas. Porém, ele não elenca as competências e habilidades a serem alcançadas. Os objetivos e os conteúdos para que o professor, dentro da realidade da escola, insira-os no seu planejamento anual se fazem ali presentes. Além disso, o documento apresenta tais aspectos para cada linguagem artística (artes visuais, teatro, música e dança).

Nesse viés, nos Quadros de 1 a 4, a seguir, há dois exemplos desses objetivos e conteúdos para o ensino de teatro.

6º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história do teatro da pré-história à antiguidade e teatro grego. • Apreciar manifestações afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira: maracatu, congada, bumba-meu-boi, capoeira, frevo, entre outras. • Reconhecer os elementos principais do teatro: figurino, cenário, iluminação, sonoplastia, maquiagem, adereços e trabalho do ator. • Apreciar o fazer artístico, contextualizando a produção com teatro, dança, circo, mitologias de diversas culturas, teatro brasiliense e manifestações culturais brasileiras. • Compreender as Artes Cênicas como linguagem e forma de expressão. • Conhecer e valorizar manifestações culturais afro-brasileiras. • Utilizar os gêneros dramáticos em produções cênicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplicidade da obra cênica. • História do teatro, da dança e do circo: Conceito de teatro, de dança e de circo como linguagens artísticas. • Origem do teatro como expressão da diversidade humana; mitologia. • Teatro Grego: mitologia e arquitetura. • Tragédia e Comédia; Teatro Romano: aspectos históricos e arquitetura. • Rituais litúrgicos em diferentes culturas: aspectos dos povos indígenas e afro-brasileiros. • Conhecimento artístico cênico como produção, fruição e contexto histórico. • História do Teatro Brasiliense. • Elementos da linguagem teatral: corpo, voz, expressão corporal, figurino, iluminação, sonoplastia, cenário, maquiagem e adereços. • Elementos formais de dança.

Quadro 1 – Objetivos e conteúdos de teatro para os 6º anos do Terceiro Ciclo de Aprendizagem.
 Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2018, p. 78).

7º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar o Teatro Medieval e o do Brasil Colônia: teatro jesuítico, teatro como catequese (José Anchieta); Comédia de Costumes (Martins Pena). • Compreender o conhecimento artístico como produção, fruição e contexto histórico. • Valorizar e respeitar manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira. • Produzir gêneros dramáticos. • Conhecer e valorizar as Artes Cênicas em manifestações socioculturais. • Elaborar peças teatrais fazendo uso dos elementos da linguagem teatral. • Frequentar espaços culturais e exercitar atitudes de plateia. • Conhecer e utilizar técnicas de expressão corporal e expressividade vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro Medieval: principais gêneros teatrais. • Teatro no Brasil Colônia: Teatro Jesuítico: teatro como catequese (José de Anchieta); Comédia de Costumes (Martins Pena). • Manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira. • Histórias de resistências de povos indígenas e afro-brasileiros com identificação de elementos cênicos de obra dramática. • Conceito de Arte, de Teatro, de Dança e de Circo como linguagens artísticas e de comunicação. • Cultura Popular e Erudita (valorização e contextualização). • Elementos da linguagem teatral: figurino, iluminação, sonoplastia, cenário, maquiagem e adereços. • Montagem teatral.

Quadro 2 – Objetivos e conteúdos de teatro para os 7º anos do Terceiro Ciclo de Aprendizagem.
 Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2018, p. 78).

8º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o teatro da Idade Moderna: Renascimento, Barroco, Neoclassicismo e Romantismo. • Conhecer e valorizar: Teatro Renascentista Inglês, Comédia Dell’Art, Teatro Romântico, Realista e Naturalista. • Pesquisar as principais manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira. • Produzir gêneros dramáticos em coletivo. • Identificar e conhecer elementos de linguagem teatral. • Utilizar as técnicas de expressão corporal e expressividade vocal. • Conhecer e utilizar técnicas de expressão corporal e expressividade vocal. • Interpretar elementos cênicos de produções culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro Renascentista Inglês - Teatro Elisabetano: William Shakespeare. • Comedia Dell’Art: Goldoni e Molière. • Teatro Romântico, Realista e Naturalista. • Estudo de manifestações e elementos culturais afro-brasileiros e indígenas na cultura brasileira. • Leitura dramática e análise de textos teatrais. • Elementos teatrais presentes em obras de dramaturgos brasileiros representantes das correntes artísticas: Romantismo, Realismo, Naturalismo, entre outras. • Elementos da linguagem teatral: figurino, iluminação, sonoplastia, cenário, maquiagem e adereços. • Montagem Teatral. • Elementos formais da dança.

Quadro 3 – Objetivos e conteúdos de teatro para os 8º anos do Terceiro Ciclo de Aprendizagem.
 Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2018, p. 79).

9º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar o Teatro Moderno e Contemporâneo. • Identificar as novas tendências teatrais na Europa. Teatro Realista, Naturalista, Épico, Teatro do absurdo, novas correntes. • Conhecer e valorizar manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira. • Apresentar peças cênicas com produção a partir de gêneros dramáticos. • Valorizar as Artes Cênicas em manifestações socioculturais, locais, regionais e nacionais. • Reconhecer e utilizar elementos da linguagem teatral. • Utilizar as técnicas de expressão corporal e expressividade vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correntes Teatrais no século XX, na Europa: Novas tendências teatrais na Europa; Influências do teatro oriental no teatro do século XX. • Novas tendências no teatro brasileiro do século XX: Influência europeia no Teatro Moderno Brasileiro; Formação de grupos teatrais brasileiros (TBC - Teatro Brasileiro de Comédia, Arena, Oficina, Teatro Experimental do Negro); Principais atores e atrizes em início do século XX: Procópio Ferreira, Bibi Ferreira, Dulcina de Moraes, Ruth de Souza, Grande Otelo, Paulo Autran, Fernanda Montenegro, Oscarito, Eva Todor, entre outros; Teatro de Revista. • Dramaturgia brasileira: Nelson Rodrigues, Augusto Boal, Dias Gomes, Gianfrancesco Guarnieri, Plínio Marcos e Ariano Suassuna. • Poéticas teatrais contemporâneas.

Quadro 1 – Objetivos e conteúdos de teatro para os 9º anos do Terceiro Ciclo de Aprendizagem.
Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2018, p. 78).

Uma das semelhanças dos Quadros apresentados é a ideia de proporcionar ao estudante momentos em que ele se torne ativo em seu processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a aula de Artes, de modo particular a aula de Teatro (o Teatro de Animação, por exemplo), poderia oportunizar experiências em que o estudante seja o pensador, o criador, o executor e o apresentador de sua obra artística. Além disso, o Teatro de Animação, com todas as suas alternativas, poderia ampliar a noção de se colocar no lugar de ativo e conduzir o andamento da animação, seja com sombras, bonecos ou objetos.

Após a reflexão sobre a escola, os princípios norteadores, as habilidades artísticas, a BNCC (BRASIL, [2017]) e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018), a seguir, tem-se o detalhamento da Proposta Pedagógica que a presente pesquisa de doutoramento se propôs a realizar. Sua aplicação em sala de aula se deu no período 2021-2023.

6.3 Processos de registro e avaliação

A presente Proposta Pedagógica teve sua elaboração para aplicação no período 2021-2023. A configuração das turmas partícipes tem sua manutenção até o final do processo de doutoramento (2024). Além disso, vale destacar que o planejamento foi modificado algumas vezes por causa da pandemia do novo Coronavírus, já que em 2020, após a suspensão das aulas presenciais, elas voltaram remotamente até o mês de agosto de 2021. Assim, em 2021, foram experienciadas as aulas de Teatro de Sombras nas turmas dos 6º anos – 6º A, 6º B, 6º C (três turmas no total, com aproximadamente 90 estudantes) do Terceiro Ciclo de Aprendizagem. Já em 2022, foram vivenciadas as aulas de Teatro de Boneco de Luva com as turmas dos 7º anos do Terceiro Ciclo de Aprendizagem. E, em 2023, foram propostas as aulas de Teatro de Boneco de Balcão com as turmas dos 8º anos do Terceiro Ciclo de Aprendizagem. Por fim, em 2024 foram propostas aulas que envolvessem essas três possibilidades da animação com o estudante em cena com as turmas dos 9º anos.

Para 2021, foram elaboradas dez aulas duplas de teatro de sombras. Cada aula foi pensada a partir dos seguintes pontos:

1. Objetivos que poderiam ser alcançados para aquele encontro;
2. Conteúdo detalhado das aulas;
3. Procedimentos:
 - a. Explicação do conteúdo;
 - b. Atividade de experimentação cênica do encontro com alguns exercícios práticos;
 - c. Registro no diário de bordo dos estudantes;
 - d. Atividade para ser pensada em casa pelos estudantes; e

- e. Recapitulação do que foi estudado no decorrer da aula.
4. Sugestão de cronograma para que todo o conteúdo fosse percorrido em cada encontro.

Tal sistemática também foi adotada para a elaboração dos planos de aula para o período 2022-2024.

Aliado ao processo de experiência cênica presencial, fez-se uso da Sala de Aula Invertida para o início dos estudos conceituais em casa. Assim, foram disponibilizados textos e vídeos que pudessem ampliar a visão dos estudantes sobre o conteúdo da aula, além de várias atividades práticas e teóricas. Como Sala de Aula Invertida utilizamos o *Google Classroom*.

O plano inicial seria a elaboração da Sala de Aula de Invertida com a criação dos *e-mails* de acesso de cada estudante realizado pelo professor/artista/pesquisador responsável pela presente pesquisa de doutoramento; porém, sua criação se deu pela própria SEEDF, por causa da pandemia do novo Coronavírus. Assim, com os estudantes inseridos na Sala de Aula Invertida, os conteúdos e as atividades foram colocados semanalmente. Mesmo parecendo uma comunicação digital um pouco deslocada da geração dos estudantes, o e-mail foi a única maneira permitida pela SEEDF para o acesso a plataforma.

A Figura 9, a seguir, apresenta um exemplo da plataforma ao longo da presente pesquisa de Doutorado. Todo o layout do *Google Classroom* foi criado por mim. Ele continha espaço para cada bimestre separadamente. Textos, vídeos e formulários para envio de atividades sobre o Teatro de Sombras realizado em 2021 foram disponibilizados em cada bimestre.

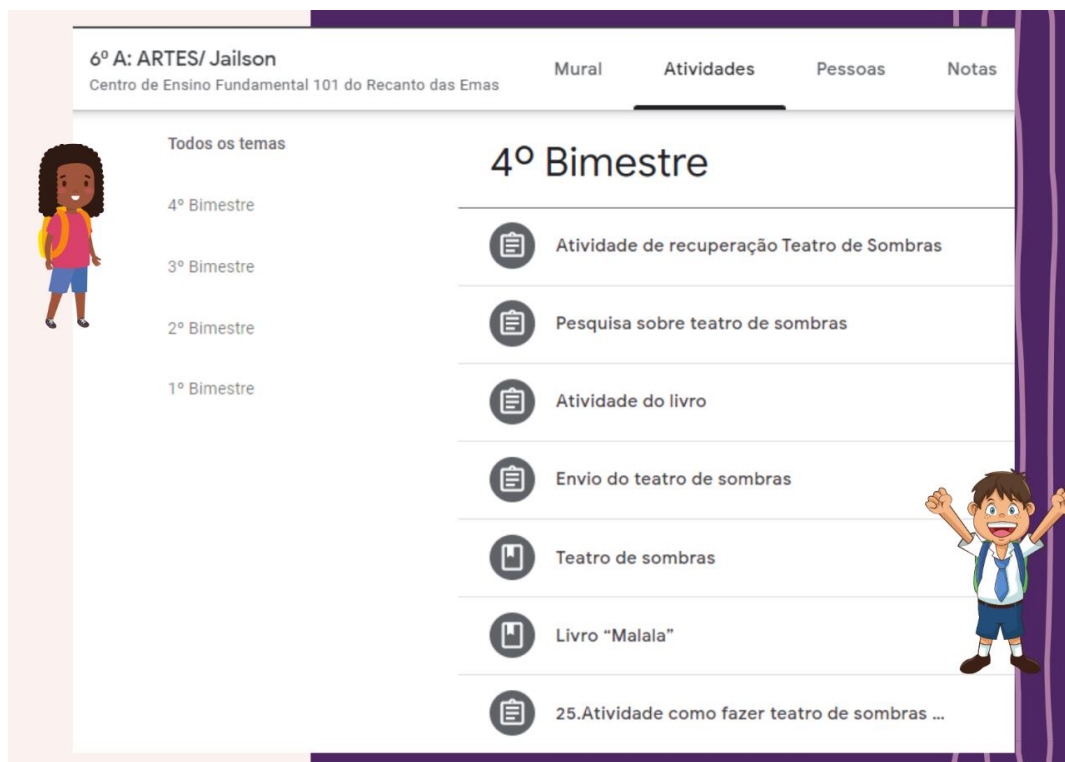


Figura 33 – Visão da Sala de Aula Invertida – ano 2021.
Fonte: autoria própria – 2022.

A sugestão para o registro dos estudantes foi o preenchimento de um Diário de Bordo ao final de cada aula. Tal escrita abordaria as impressões individuais sobre o conteúdo, sobre as atividades teóricas e, principalmente, sobre a prática cênica com o Teatro de Animação (sombras e bonecos). Do mesmo modo, o registro no diário de bordo se deu pelo professor/artista/pesquisador quanto às suas impressões em relação à recepção dos estudantes sobre todo o processo.

O processo de avaliação adotado na presente pesquisa foi a avaliação formativa. Os estudantes foram avaliados no decorrer do processo com atividades práticas de experimentação cênica a partir do Teatro de Animação e com atividades teóricas a partir dos estudos conceituais da disciplina. Tais procedimentos de avaliação podem ser percebidos na Figura 9, que apresenta a Sala de Aula Invertida e alguns exemplos de atividades.

6.4 Sistematização dos planos de aula

As aulas foram nomeadas em ordem crescente, com o começo na Aula 01/02 e o fim na aula 19/20. A seguir, tem-se o detalhamento das aulas mencionadas.



Plano de aula: Teatro de Sombras

187

Série: 6º ano	Disciplina: Arte	Ano: 2021	Aula nº 05/06
---------------	------------------	-----------	---------------

Objetivos da aula: Proporcionar aos estudantes noções básicas sobre teatro de sombras.

Coteúdo: Introdução ao Teatro de sombras: Reflexões sobre as sombras e sensibilização [um pouco da teoria, ciência, psicologia, filosofia e arte; aprendendo com as sombras na natureza]. Fontes luminosas que geram sombras; Ferramentas do teatro de sombras: isolamento do espaço; A direção da luz; Cone de luz; Refletores; Posição das fontes luminosas; Filtros de cor.

Materiais necessários: Livro didático de Arte, lanterna ou luz do celular, diário de bordo.

Competências específicas BNCC: 3, 4, 6, 8
Habilidades BNCC: EF69AR25, EF69AR26, EF69AR29, EF69AR30

Procedimentos:

1. Explicação do conteúdo teórico estudado previamente pelos estudantes (material na Sala de Aula Invertida): Introdução ao Teatro de sombras: Reflexões sobre as sombras e sensibilização [um pouco da teoria, ciência, psicologia, filosofia e arte; aprendendo com as sombras na natureza]; Fontes luminosas que geram sombras; Ferramentas do teatro de sombras: isolamento do espaço. A direção da luz; Cone de luz; Refletores; Posição das fontes luminosas; Filtros de cor.
2. Atividade de experimentação cênica.
 - 2.1 Aquecimento corporal:
 - 2.2 Alongamento (todas as articulações – respeitar a limitação de cada estudante).
 - 2.3 Sentir o corpo com as mãos [fechar os olhos]: sentados na cadeira, massagear o corpo, começando pela cabeça, pescoço, braços, tronco, pernas.
 - 2.4 Observação da luz e sombra: observar as sombras existentes no espaço onde cada estudante está. Observar como a luz incide e modifica a sombra. Perceber as luzes e sombras da casa do estudante. Observar a luz e a sombra natural.
 - 2.5 Exercício de experimentação com a fonte de luz: com auxílio de algum suporte de luz [luz do celular, lanterna, vela, fósforo, luz natural, etc.], sugerir aos estudantes a criação de sombras com o corpo todo ou partes do corpo, as posições diferentes da fonte de luz [no chão, à meia altura, no alto].
 1. Registro no Diário de bordo.
2. Atividade da semana: Desenhar em um papel branco as silhuetas das sombras negras observadas. Ou fotografar [com o celular] 5 sombras diferentes.
3. Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.

Cronograma:

1. 20': Explicação do conteúdo teórico;
2. 40': Atividades de experimentações cênicas.
 - 8': Aquecimento corporal, sentir.
 - 8': Sentir o espaço.
 - 24': Observação da luz e sombra.
3. 10': Registro no Diário de Bordo.
4. 10': Atividade da semana.
5. 10': Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.

Figura 34 – Plano de aula com Teatro de Sombras aplicado em 2021.
Fonte: autoria própria – 2024.



Plano de aula: Teatro de Boneco de Luva

197

Série: 7º ano Disciplina: Arte Ano: 2022 Aula nº 05/06

Objetivos da aula: Proporcionar aos estudantes noções básicas sobre recursos para a contação de histórias e elementos da animação (tempo na animação).

Conteúdo: Contando histórias: recursos possíveis para a contação de história – elementos visuais, musicais ou sonoros, objetivos, bonecos. Tempo na animação.

Materiais necessários: livro didático de Arte, uma meia, um objeto e diário de bordo.

Competências específicas BNCC: 1, 3, 4, 8
Habilidades BNCC: EF69AR25, EF69AR27, EF69AR28, EF69AR30

Procedimentos:

1. Explicação do conteúdo teórico estudado previamente pelos estudantes (material na Sala de Aula Invertida): Contando histórias: recursos possíveis para a contação de história – elementos visuais, musicais ou sonoros, objetivos, bonecos. Tempo na animação.
2. Atividade de experimentação cênica:
 - 2.1 Caminhada com tempo: andar pelo espaço pensando em cinco tempos pré-definidos (muito lento, lento, normal, rápido e muito rápido).
 - 2.2 Exercício de olhar o espaço com as mãos: pedir para casa estudante pensar em olhar o espaço da sala com as mãos. Imaginar que os olhos estão nas mãos.
 - 2.3 Exercício do foco e interação: pedir para os estudantes pegarem a meia e vestir no braço (de preferência o braço dominante – destro ou canhoto). A mão será a cabeça do boneco. Os estudantes deverão interagir com o objeto solicitado na aula anterior pensando em tempos diferentes (os mesmos da caminhada com tempo).
 - 2.4 Exercício de interação com elementos sonoros e objetos: os estudantes irão escolher uma música ou um elemento sonoro para incluir na interação com o objeto.
3. Registro no Diário de bordo sobre o que sentiram durante os exercícios.
4. Para a próxima aula: pedir para os estudantes trazerem uma meia, um pedaço de papelão, algo para os olhos e nariz (tampinhas de garrafas, por exemplo), algo para a cabeça (cabelos de lã, chapéu, etc.) e pedaço de tecido pequeno ou TNT.
5. Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.

Cronograma:

1. 20': Explicação do conteúdo teórico;
2. 50': Atividades de experimentações cênicas.
 - 10': Caminhada com tempo.
 - 10': Exercício de olhar o espaço com as mãos.
 - 15': Exercício do foco e interação.
 - 15': Exercício do foco e interação com elemento sonoro.
3. 10': Registro no Diário de Bordo.
4. 10': Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.

Figura 35 – Plano de Aula com Teatro de Boneco de Luva aplicado em 2022.

Fonte: autoria própria – 2024.



Plano de aula: Teatro de Boneco de Balcão

208

Série: 8º ano Disciplina: Arte Ano: 2023 Aula nº 05/06

Objetivos da aula: Proporcionar aos estudantes noções básicas sobre jogos dramáticos e teatrais como elementos de ação cênica com o teatro de bonecos.

Conteúdo: Teatro e espacialidade – Consciência corporal e expressividade vocal com teatro de bonecos.

Materiais necessários: livro didático de Arte, o boneco feito na aula anterior, um objeto e o diário de bordo.

Competências específicas BNCC: 3, 4, 7, 8
Habilidades BNCC: EF69AR25, EF69AR27, EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30

Procedimentos:

1. Explicação do conteúdo teórico estudado previamente pelos estudantes (material na Sala de Aula Invertida): Teatro e espacialidade – Consciência corporal e expressividade vocal com teatro de bonecos.
2. Atividade de experimentação cênica:
 - 2.1 Aquecimento corporal: dançar músicas com ritmos diferentes.
 - 2.2 Exercício do fio condutor: pedir para os estudantes se espalharem pela sala e escolherem um local. Imaginar que alguns fios estão puxando pontos das articulações como mãos, joelhos, cabeça, cotovelos, quadril, etc.
 - 2.3 Exercício de animação colaborativa: os estudantes deverão se juntar em grupos de três. Cada trio irá experimentar animar um boneco em conjunto – um segurando a cabeça, o outro, as mãos, e outro, os pés.
 - 2.4 Exercício de interação com um objeto: cada trio deverá interagir com um objeto escolhido pelo grupo – pensar nos elementos da animação tais como foco, eixo, movimentos, nível, triangulação.
3. Registro no Diário de bordo sobre o que sentiram durante os exercícios.
4. Para a próxima semana: dividir a turma em grupos de sete ou oito estudantes para o processo de confecção dos bonecos de balcão. Solicitar que os estudantes tragam papelão, papel Craft, ou os materiais que eles pensarem para a confecção dos bonecos.
5. Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.

Cronograma:

1. 20': Explicação do conteúdo teórico.
2. 60': Atividades de experimentações cênicas.
 - 5': Aquecimento.
 - 10': Exercício do fio condutor.
 - 30': Exercício de animação colaborativa.
 - 15': Exercício de interação com um objeto.
3. 5': Registro no Diário de Bordo.
4. 5': Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.

Figura 36 – Plano de Aula com Teatro de Boneco de Balcão aplicado em 2023.

Fonte: autoria própria – 2024.



Plano de aula: Teatro

Série: 9º ano Disciplina: Arte Ano: 2024 Aula nº 07/08

Objetivos da aula: Proporcionar aos estudantes noções básicas sobre construção e interpretação de personagens em diversos espaços e contextos.

Conteúdo: Construção e interpretação de personagens em diversos espaços e contextos.

Materiais necessários: livro didático, uma lanterna e diário de bordo. **Competências específicas BNCC:** 1, 4, 5, 8
Habilidades BNCC: EF69AR25, EF69AR26, EF69AR27, EF69AR29

Procedimentos:

1. Explicação do conteúdo teórico estudado previamente pelos estudantes (material na Sala de Aula Invertida): Construção e interpretação de personagens em diversos espaços e contextos.
2. Atividade de experimentação cênica:
 - 2.1 Exercício da percepção: pedir para os estudantes pararem em algum lugar da sala e fechar os olhos. Após esse momento o professor irá apagar a luz da sala. Pedir para os estudantes perceberem os ruídos do ambiente, o que está mais perto e o que está mais distante.
 - 2.2 Exercício explorando a sombra: amarrar um tecido branco dividindo a sala em dois. Os estudantes deverão se posicionar em dupla, cada um com sua lanterna. Cada um criará uma pose. Enquanto isso, do outro lado, a turma observa as silhuetas formadas.
 - 2.3 Exercício do improviso com a sombra: em duplas, os estudantes irão criar um improviso usando apenas as sombras dos seus corpos.
3. Registro no Diário de bordo sobre o que sentiram durante os exercícios.
4. Para a próxima semana: pedir para cada estudante trazer uma toalha de rosto e linguinhas de borracha.
5. Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.

Cronograma:

1. 20': Explicação do conteúdo teórico.
2. 50': Atividades de experimentações cênicas.
 - 10': Exercício de percepção.
 - 15': Exercício explorando a sombra.
 - 25': Exercício do improviso com a sombra.
3. 10': Registro no Diário de Bordo.
4. 10': Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula.





Figura 37 – Plano de Aula de Teatro aplicado em 2024.

Fonte: autoria própria – 2024.



Figura 38 – Experiência pedagógica de compartilhamento de cena.
Fonte: autoria própria – 2024.

7. Análise da experiência

Atuar na frente de todos representou a aplicação prática de todas as habilidades e conhecimentos que desenvolvemos ao longo dos anos. Foi um momento de extrema importância para demonstrar o progresso que fizemos, mostrando nosso crescimento diante do público. A apresentação não demonstrou somente nossa evolução como grupo, mas também destacou o impacto que o teatro teve em nossa formação pessoal e criativa (Registros dos diários de bordo em 2024).

O percurso de doutoramento com uma pesquisa aplicada na sala de aula no tempo da aula, dentro do planejamento anual, para quatro anos consecutivos [de 2021 a 2024], com 90 estudantes que percorreram do 6º ao 9º ano, na aula de Arte, com um professor de Artes Cênicas que trabalha formas animadas é um desafio enorme. Quando a pesquisa é realizada sem afastamento para estudo, com um quantitativo de 15 a 20 turmas por ano letivo, com no mínimo 500 estudantes por ano, o desafio se torna muito maior.

Essa foi a realidade desta pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Um grande desafio foi começar sua em meio à pandemia da COVID-19, já que a SEEDF emitia recomendações sobre o retorno presencial a cada semana.

É importante destacar no começo desta análise que o processo de estudo no doutorado se iniciou em agosto de 2020, período em que as escolas estavam totalmente fechadas, com a implementação do ensino remoto. As escolas ficaram fechadas no Distrito Federal entre fevereiro de 2020 e julho de 2021. Nesse período, a SEEDF estava se organizando para o início das aulas remotas em agosto de 2020. Entre agosto de 2020 e agosto de 2021, as escolas públicas do Distrito Federal se organizaram de acordo com cada realidade escolar.

Na escola em que trabalho e na qual foi aplicada a pesquisa, todos os professores elaboraram atividades enviadas semanalmente pelo *Google Sala de Aula*. Alguns docentes realizaram videochamadas utilizando o *Google Meet*, enquanto outros gravaram aulas e as disponibilizaram para os estudantes assistirem.

O retorno presencial aconteceu em agosto de 2021 com um revezamento dos estudantes. Cada turma foi dividida em dois grupos de 15 estudantes (mais ou menos). Esses grupos alternavam a frequência presencial na escola, ou seja, enquanto um grupo estava presencialmente na escola, outro grupo ficava em casa e realizava atividades pelo aplicativo da escola. Essa realidade perdurou entre os meses de agosto e setembro de 2021. Em outubro

o retorno totalmente presencial aconteceu após a vacinação dos professores e início da vacinação dos estudantes.

A necessidade de informar sobre essas questões se dá porque o início do processo com as aulas de teatro de sombras – primeira parte da proposta pedagógica – aconteceu justamente quando os estudantes revezavam a frequência presencial na escola.

A análise da experiência será um momento de reflexão sobre todo o processo em si, promovendo uma discussão sobre os conceitos aplicados em sala de aula, os resultados da aplicação da Proposta Pedagógica e os vislumbres para o futuro.

A análise partirá de algumas camadas experienciadas durante o doutoramento, quais sejam:

1. O Diário de Bordo dos estudantes;
2. O questionário *online* respondido no período 2020-2024; e
3. Os meus registros sobre o processo.

E, ainda, tem-se a reflexão sobre a aprendizagem, a socialização e o processo de experiência com Teatro de Animação aliada à Sala de Aula Invertida.

O primeiro momento aconteceu com o planejamento das aulas sobre teatro de sombras entre os meses de outubro e novembro de 2020. Com a incerteza sobre a data do retorno presencial por causa do fechamento das escolas em decorrência da pandemia da COVID-19, o primeiro planejamento foi organizado para aulas totalmente remotas e que aconteceriam no primeiro bimestre letivo de 2021. Com a chegada do início do ano letivo de 2021, a SEEDF começou a emitir informativos sobre o retorno presencial acontecer o mais breve possível. Por essa razão, o planejamento foi modificado para aulas totalmente presenciais. Alguns dias antes do início das aulas, a SEEDF informou que o retorno seria híbrido, com alternância dos estudantes. Outra modificação no planejamento foi necessária. Com tantas modificações que estavam acontecendo, resolvemos adiar o início da aplicação da pesquisa para o segundo semestre de 2021.

Com o retorno determinado pela SEEDF, a aplicação começou com a alternância dos estudantes na escola a cada semana. Isso foi um desafio enorme porque o planejamento de

uma aula foi obrigado a se estender por duas semanas. Cada aula integrava as seguintes informações:

- ❖ Série: do 6º ao 9º ano.
- ❖ Disciplina: Arte
- ❖ Ano: de 2021 a 2024
- ❖ Aula: as aulas de Arte foram sempre aulas duplas, logo, a identificação era, por exemplo, 01/02, 03/04 e assim por diante.
- ❖ Objetivo da aula: cada aula tinha um objetivo definido.
- ❖ Conteúdo: o que foi experienciado em cada aula.
- ❖ Materiais necessários: tudo o que foi utilizado durante a aula.
- ❖ Referências da BNCC: os códigos de identificação das competências específicas da Arte e das habilidades.
- ❖ Procedimentos: detalhamento do que foi estudado e praticado em cada aula.
- ❖ Cronograma: uma ideia do tempo necessário para a execução de cada exercício. Porém, o cronograma não era algo rígido e inflexível.

Em 2021, começamos a aplicação do plano de aula sobre Teatro de Sombras. Esse foi o primeiro momento em que eles tiveram contato com a linguagem do Teatro. Por essa razão, os exercícios foram pensados para que esse momento inicial de descoberta da linguagem acontecesse o mais natural possível. Além disso, foi necessário explicar sobre a utilização da Sala de Aula Invertida e como essa metodologia seria extremamente necessária para o desenvolvimento das aulas práticas de Teatro na aula presencial.

As aulas seguiram um padrão com momentos bem definidos sobre a dinâmica do processo de aprendizagem, socialização e experiência com a linguagem teatral. Iniciávamos com a explicação do conteúdo teórico disponibilizado na Sala de Aula Invertida, em seguida passávamos para exercícios de aquecimento e/ou alongamentos, e finalizávamos com um exercício de criatividade que envolvia ação cênica e corporeidade. Após esses momentos, cada estudante tinha um tempo para registrar suas reflexões sobre a aula. Em seguida, era sugerida alguma atividade para casa ou solicitado algum material para a próxima aula. Por fim, lembrávamos o que havia sido estudando no decorrer da aula.

7.1 Descrição do percurso

Em 2021, o percurso com o Teatro de Sombras aconteceu a partir de experimentações com fontes luminosas, com as possibilidades da sombra por meio da silhueta ou do próprio corpo, da observação da sombra no dia a dia do estudante e como essas sombras podem compor processos criativos nas aulas de Arte. Um momento importante foi a participação no projeto organizado pela Mediato⁸, uma iniciativa de mediação cultural que cria pontes entre a escola e a Arte. Tivemos a oportunidade de assistir ao espetáculo “Iara, o Encanto das Águas” da Cia Lumiato.



Figura 39 – Cena do espetáculo “Iara, o Encanto das Águas” da Cia Lumiato, apresentado para os estudantes em 2021 no CEF 101 do Recanto das Emas/DF.
Fonte: autoria própria – 2021.

Com esse espetáculo, os estudantes puderam perceber a utilização da sombra de outra maneira, com a utilização do corpo em cena junto com os personagens de sombras – silhuetas. Após os momentos de experimentação cênica com o teatro de sombras, os estudantes foram instigados a criar uma cena para compartilhar com a turma. Eles pensaram na escrita da dramaturgia, nos personagens, nos elementos sonoros, possíveis elementos cenográficos e em como seria a iluminação.

Com a dramaturgia pronta, os estudantes começaram a elaborar os seus personagens de sombra. Foi sugerido que esses personagens fossem desenhados por eles mesmos, sem a preocupação de ter habilidade com desenho ou não. A proposta foi justamente o

⁸ Sites para acessar informações da Mediato: <https://www.mediato.art.br/sobre> e <https://conecta.mediato.art.br/>

desenvolvimento e/ou ampliação de possíveis habilidades artísticas neles, ou apenas a tentativa de fazer o próprio desenho. Em nenhum momento esta pesquisa buscou a descoberta de artistas de alto rendimento ou de profissionais gabaritados, pelo contrário, a proposta pedagógica procurou oferecer experiências com a linguagem cênica interligadas com as outras linguagens artísticas sem a exigência do aprimoramento técnico ou estético. Isso não significa que os estudantes puderam entregar qualquer coisa; na verdade, eles precisaram mostrar o seu desenvolvimento ao longo do caminho. A imagem 40 representa, por exemplo, um momento de criação de um estudante com a confecção de seus personagens de sombra.



Figura 40 – Confecção dos personagens de sombra e da tela de apresentação para o Teatro de Sombras.
Fonte: autoria própria – 2021.

É possível perceber na imagem 40 que o estudante desenhou os personagens em um papel com uma gramatura maior. Após o desenho, ele recortou e colou os seus desenhos em varetas utilizando cola quente. Todo esse processo foi realizado com a supervisão do professor. Porém, alguns estudantes sentiram muita dificuldade com o desenho e, em vez de elaborarem seus próprios desenhos, eles pesquisaram desenhos que se aproximavam das suas histórias para utilizá-los para confecção dos seus personagens.

Com os personagens prontos, os estudantes refletiram sobre as possibilidades de superfície de projeção para os seus trabalhos. A maioria pensou em criar uma tela com caixa de papelão e papel manteiga. Essa ideia é simples e fácil de fazer. Existiu também a possibilidade de utilizar a própria parede para a criação da sombra. A decisão sobre esse aspecto, sobre qual superfície utilizar para a projeção das sombras, ficou com os estudantes. A

imagem mostra os dois tipos de personagens criados: os desenhos feitos por eles e alguns desenhos buscados na internet, além de uma das telas confeccionadas para a apresentação do exercício cênico com Teatro de Sombras.

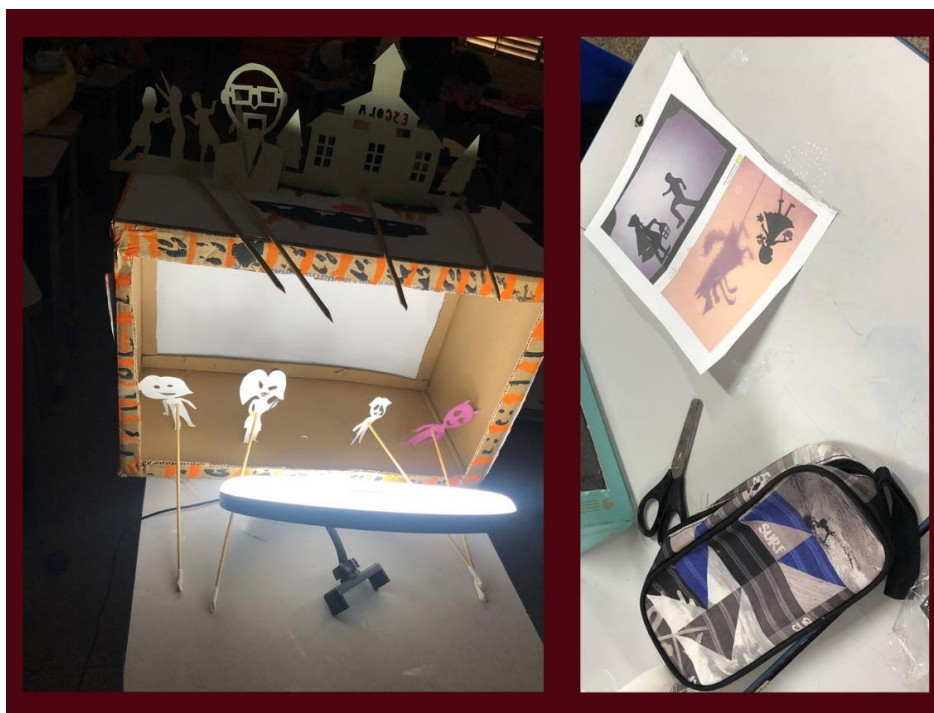


Figura 41 – Confeção dos elementos para a experimentação pedagógica com Teatro de Sombras.
Fonte: autoria própria – 2021.

Após todo o processo de confecção, os estudantes passaram para o processo de ensaio das suas dramaturgias utilizando a superfície de projeção que melhor se encaixava nos seus trabalhos: ou a superfície feita na caixa de papelão, ou a projeção no quadro branco da parede da sala de aula. Para cada possibilidade, os estudantes precisaram experimentar focos de luz diferentes, variando a distância entre os personagens e a luz, já que a projeção da sombra na parede é diferente da sombra projetada na tela confeccionada na caixa de papelão devido à dimensão que a tela na caixa proporciona. Independentemente das escolhas, os trabalhos foram compartilhados com os colegas de classe.

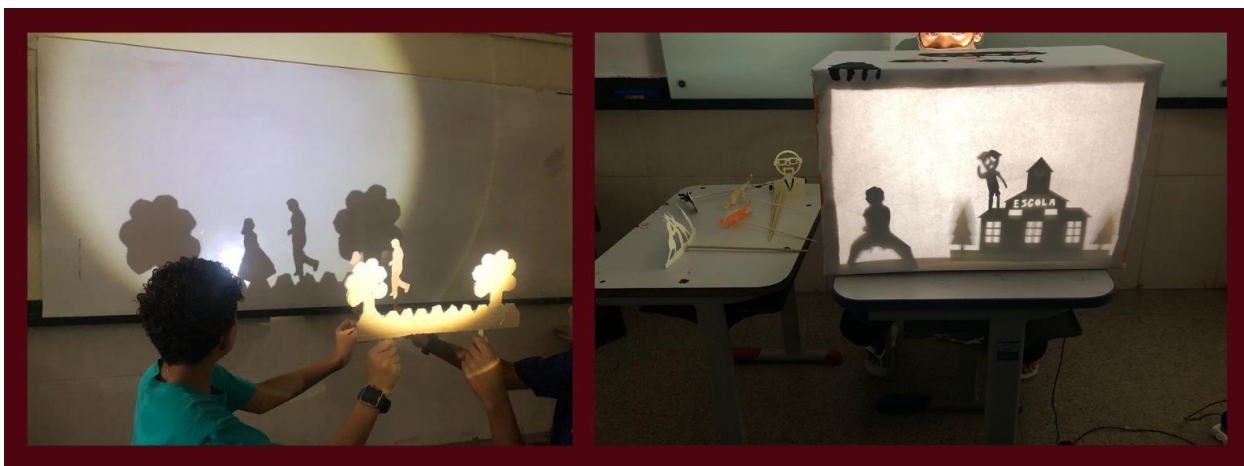


Figura 42 – Tipos de superfície para experimentação pedagógica com Teatro de Sombras.
Fonte: autoria própria – 2021.

É significativo ressaltar que a maioria dos compartilhamentos dos exercícios cênicos aconteceu com a utilização da tela confeccionada na caixa de papelão, com os corpos dos estudantes por detrás dela. A imagem 43 representa dois desses momentos.



Figura 43 – Momento de compartilhamento dos exercícios cênicos com Teatro de Sombras.
Fonte: autoria própria – 2021.

Em 2022, o processo de experimentação cênica aconteceu com o Teatro de Boneco de Luva. O andamento das aulas seguiu a mesma dinâmica descrita na página 143. A diferença entre 2022 e 2021 é que os estudantes não chegaram na aula sem nenhum contato com a linguagem cênica, já que isso foi experimentando em 2021.

O percurso com o boneco de luva começou com o processo de contação de histórias. O ato de contar uma história é algo que o ser humano tem na sua essência. Diariamente contamos para alguém alguma situação que vivemos ou presenciamos. E a contação de

história na escola é uma excelente oportunidade para se pensar na experimentação cênica. Os estudantes foram provocados a contarem suas histórias durante alguns exercícios.

O próximo passo foi a introdução de princípios e técnicas para o processo de animação de bonecos. Todos os exercícios tinham como proposta experienciar algum elemento da animação: respiração, movimentos, foco, entre outros. O boneco de luva usa a mão como seu elemento de composição e animação, por essa razão, alguns exercícios propuseram a ampliação da imaginação, no sentido de visualizar no braço a possibilidade de ter um personagem vivo.

Para esse momento sugerimos a confecção de dois tipos de bonecos de luva: um feito de meia e outro feito de tecido ou TNT. Essas duas sugestões foram feitas para ampliar o repertório dos estudantes sobre esse tipo de boneco.

A primeira confecção foi a do boneco com meia. Cada estudante precisou levar para a escola o material necessário para criar seu próprio boneco. Foi recomendado que eles levassem uma meia, elementos para criarem os olhos, o nariz, algo para a cabeça e qualquer outro adereço que o estudante quisesse ter no seu boneco. A imagem 44 mostra um exemplo desses tipos de materiais.

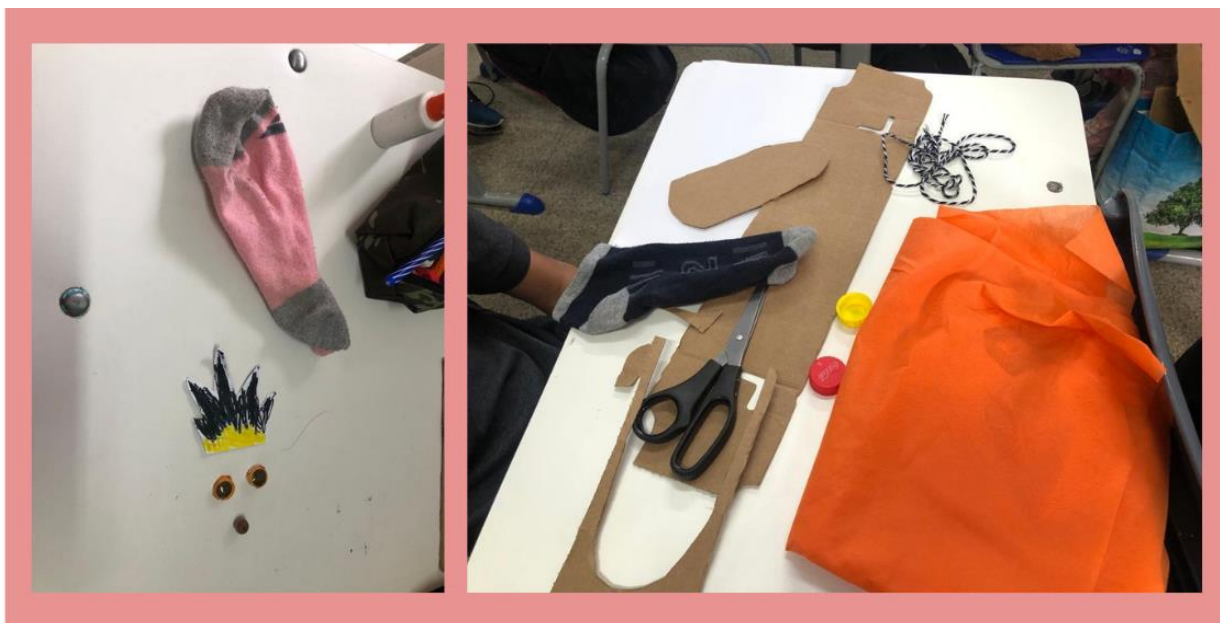


Figura 44 – Materiais solicitados para a confecção de boneco de luva feito com meia.
Fonte: autoria própria – 2022.

Na imagem 44, nós podemos observar o material de dois trabalhos produzidos por dois estudantes. Percebemos que existe a meia para a confecção do corpo do boneco,

elementos para os olhos, nariz e possível cabelo. Com o material preparado, os estudantes começaram com a produção da parte interna da boca cortando um pedaço de papelão. Em seguida, eles prepararam os elementos para o topo da cabeça, seja com cabelo ou algum adereço. A imagem 45 mostra um estudante segurando a parte interna da boca do boneco com uma das mãos.

Com todos os elementos confeccionados, os estudantes iniciaram o processo de montagem do boneco. Primeiro eles colaram o papelão, que será a boca, na parte interna da meia. Em seguida, colaram os olhos, nariz, cabelo ou o adereço para a cabeça.



Figura 45 – Confeção da boca e de cabelo para o boneco de luva feito com meia.
Fonte: autoria própria – 2022.

A imagem 46 mostra dois exemplos de bonecos de luva confeccionados com meia. Podemos perceber que são dois bonecos que apresentam elementos que representam os olhos, o nariz, a boca com a língua, cabelos e um adereço na forma de chapéu. O importante foi a liberdade para criar que todos eles tiveram. Foi mostrado o passo a passo até chegar no boneco finalizado, porém, cada estudante usou sua imaginação para chegar ao seu boneco.



Figura 46 – Bonecos de luva feitos com meia confeccionados pelos estudantes em 2022.
Fonte: autoria própria – 2022.

Com o boneco de luva feito com meia produzido, passamos para a confecção do segundo tipo de boneco de luva. Foi solicitado que os estudantes levassem para a escola pedaços de tecido, ou uma roupa velha que estivesse rasgada, ou um pedaço de TNT para confeccionar o corpo do boneco de acordo com o exemplo. Também foi sugerido que esse boneco tivesse olhos, nariz, algum elemento no topo da cabeça, mas que cada um ficasse do jeito que os estudantes quisessem.

O primeiro momento foi o desenho, em seguida o corte do molde no tecido. Cada estudante recebeu uma folha com uma possibilidade de corpo para o boneco, porém, não era necessário seguir esse molde. A imagem 47 mostra o molde e um estudante utilizando-o para desenhar o corpo do seu boneco de luva.

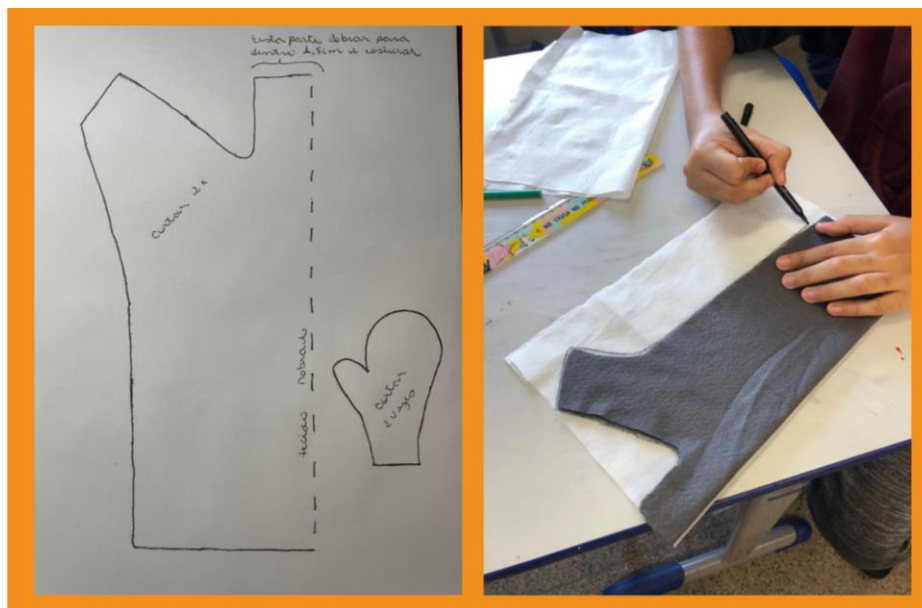


Figura 47 – Molde e confecção do boneco de luva com tecido produzido em 2022.
Fonte: autoria própria – 2022.

Como o boneco precisa da parte da frente e da parte de trás, essa etapa de confecção foi realizada duas vezes. Com o corpo do boneco pronto, os estudantes começaram a pensar nas mãos e na cabeça. A imagem 47 contém dois moldes, um para o corpo e outro para as mãos. O ideal é desenhar as duas mãos – direita e esquerda – em um material mais firme, como o papelão. Após a produção das mãos, os discentes comeram a pensar no pescoço e na cabeça. O pescoço foi confeccionado com um rolinho de papel higiênico ou com papelão. Já a cabeça foi criada com algumas possibilidades de papel – jornal, revista, folha A4.

Com todos os elementos prontos, cada estudante foi pensar na melhor maneira para a finalização do boneco. Alguns levaram linha e agulha para costurar, outros usaram cola quente, alguns preferiram grampear o tecido ou o TNT. O importante foi confeccionar como mostra a imagem 48.



Figura 48 – Molde e confecção das mãos, pescoço e cabeça do boneco de luva com tecido produzido em 2022.
Fonte: autoria própria – 2022.

A imagem 48 demonstra dois exemplos de corpos de bonecos, um feito com um pedaço de tecido e outro com TNT. Os dois foram costurados com linha e agulha. Além disso, é possível observar as mãos, o pescoço e a cabeça prontos para serem colados com cola quente no corpo do boneco. Já a imagem 49 mostra o resultado das duas confecções. Nela podemos observar os dois tipos de bonecos de luva produzidos pelos estudantes.



Figura 49 – Bonecos de luva confeccionados pelos estudantes em 2022.
Fonte: autoria própria – 2022.

Assim como no percurso de experimentação com as sombras, após a confecção dos bonecos de luva, os estudantes tiveram a oportunidade de brincar com eles e experimentar os conceitos que foram estudados durante as aulas, tais como os princípios da animação – foco,

nível, movimentação, triangulação. Em seguida, passaram para a etapa da escrita da dramaturgia, do ensaio e do compartilhamento dos seus trabalhos com os colegas de classe. Os estudantes tiveram toda a liberdade para contar suas histórias à sua maneira, seja com diálogos, com narrações ou cantando uma música.

Em 2023, experienciamos atividades com boneco de balcão. A dinâmica da aula é a mesma dos anos anteriores, como descrito na página 143. Com o boneco de balcão propusemos atividades mais colaborativas para que os estudantes compreendessem a importância da colaboração para o processo de animação com esse tipo de boneco. Utilizamos seis aulas para que eles pudessem experienciar esse aspecto unido a alguns princípios da animação citados no parágrafo anterior.

Em seguida, iniciamos o processo de confecção dos bonecos de balcão utilizando papelão ou papel. A recomendação foi partir do molde mostrado em sala de aula para a criação dos próprios bonecos sem a definição de um único padrão. A imagem 50 mostra o que foi sugerido para os estudantes.

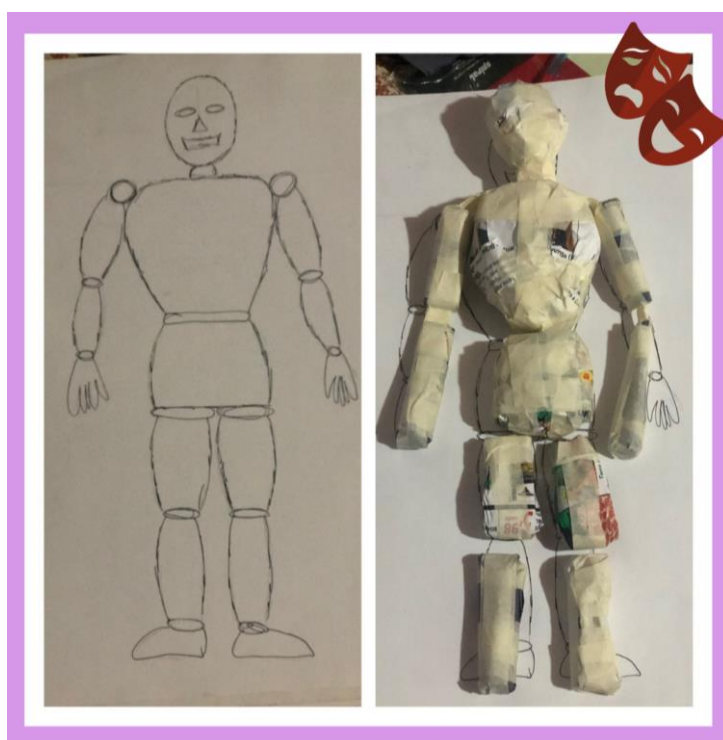


Figura 50 – Bonecos de luva confeccionados pelos estudantes em 2022.
Fonte: autoria própria – 2022.

O primeiro passo foi confeccionar as partes do boneco – braços, mãos, pernas, pés, tronco, pescoço e cabeça. A maioria dos estudantes preferiu usar papelão para essa etapa. A imagem 51 mostra dois processos em momentos diferentes da confecção.



Figura 51 – Confeção das partes do boneco de balcão em 2023.
Fonte: autoria própria – 2023.

Com as partes finalizadas, os estudantes montaram seus respectivos bonecos de balcão. A maioria dos estudantes pensou na questão do figurino do boneco. Alguns fizeram as roupas com tecidos, com TNT ou pintaram no próprio papelão. Essa etapa também ficou a critério dos estudantes decidirem como seria, porém, era requisito ter um figurino. A imagem 52 mostra dois exemplos de bonecos confeccionados com papelão.



Figura 52 – Bonecos de balcão confeccionados pelos estudantes em 2023.
Fonte: autoria própria – 2023.

Enquanto os bonecos da esquerda – na imagem 52 – utilizam figurinos produzidos pelos estudantes, os bonecos da direita tiveram seus figurinos pintados nas próprias partes dos bonecos. Já os bonecos da figura 53 mostram outras possibilidades para o processo criativo.

Podemos perceber que o boneco da esquerda foi feito com tecido e enchimento de algodão, enquanto o da direita foi confeccionado todo com papel de uma gramatura maior e com as partes com cores diferentes.

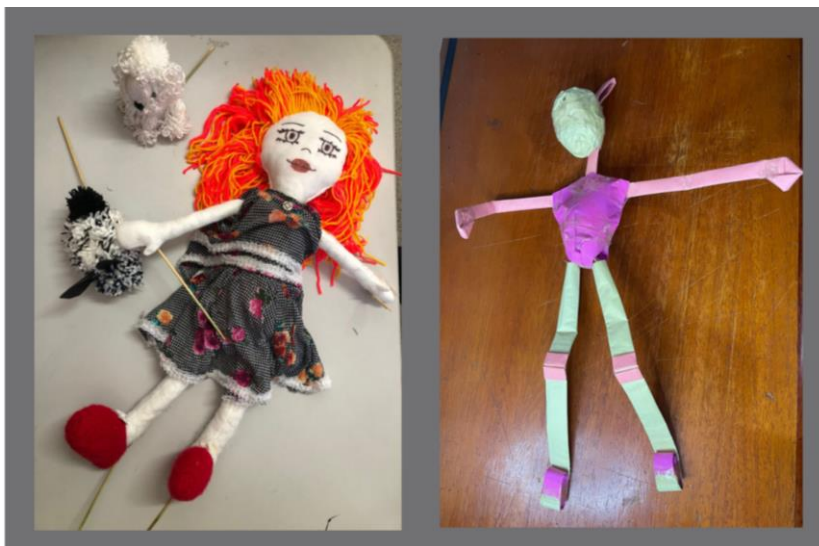


Figura 53 – Bonecos de balcão confeccionados pelos estudantes em 2023.
Fonte: autoria própria – 2023.

Com os bonecos de balcão finalizados, os estudantes brincaram com eles, buscando aplicar os conceitos que foram aprendidos nas aulas anteriores. O passo seguinte foi a escrita da dramaturgia, o ensaio e o compartilhamento dos exercícios cênicos com os outros estudantes da turma.



Figura 54 – Momento de compartilhamento pelos estudantes com bonecos de balcão em 2023.
Fonte: autoria própria – 2023.

A imagem 54 destaca um dos momentos de compartilhamento dos exercícios cênicos criados pelos estudantes. Visualizamos os bonecos sendo animados em colaboração por eles. O Trabalho era composto por sonoplastia, além de um fundo pintado pelos próprios estudantes.

Em 2024, o caminho trilhado buscou uma união entre as possibilidades estudadas nos três últimos anos – 2021 com teatro de sombras, 2022 com boneco de luva e 2023 com boneco de balcão – e incluiu o corpo do próprio estudante em cena criando uma personagem, desenvolvendo ações dramáticas, habitando seus corpos para o processo composicional de cena. As aulas seguiram as mesmas lógicas estruturais aplicadas nos planos de aula – ver página 143.

As atividades desenvolvidas em sala de aula tinham o intuito de ampliar o repertório criativo dos estudantes, sempre com o desenvolvimento a partir do individual até chegar no coletivo. As experimentações cênicas se valeram das perspectivas do teatro de animação, e foram incluídos exercícios com o uso de sombras, bonecos, objetos, entre outros.

Após as experimentações, os estudantes tiveram a primeira oportunidade para escrever uma dramaturgia em que eles poderiam ser o centro do processo para criar uma personagem, escolher o figurino, os elementos para compor o cenário, a sonoplastia, a iluminação e os adereços. Assim como nas atividades propostas para 2021, 2022 e 2023 os estudantes puderam incluir elementos da animação nos seus trabalhos, seja por meio da sombra, do boneco de luva, do boneco de balcão ou de outro elemento que eles quisessem.

O ano de 2024 foi o momento para os estudantes experienciarem com mais significação todos os conceitos estudados nos últimos três anos e, com isso, se apropriarem e habitarem seus corpos em cena. Eles foram colocados em situações que propiciaram, com melhor profundidade, se ver em cena, se sentir como integrante do todo, se habitar com mais alegria e diversão. A imagem 55 é um exemplo desses momentos. A imagem nos mostra um estudante no momento de compartilhamento do trabalho do seu grupo. Eles escolheram, por exemplo, o teatro de figuras como caminho para a animação. É importante frisar que o Teatro de Figuras esteve presente conceitualmente dentro das aulas de Teatro de animação, mas não esteve presente nas experimentações cênicas.

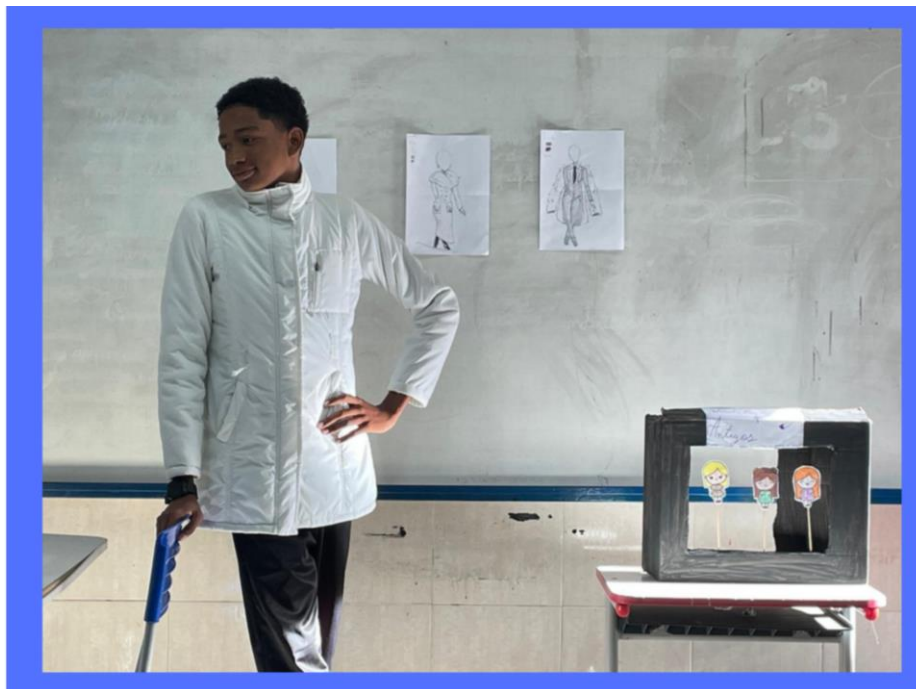


Figura 55 – Momento de compartilhamento dos estudantes em 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

Após essa descrição do percurso da aplicação da proposta pedagógica com o Teatro de Sombras em 2021, com o Teatro de Boneco de Luva em 2022, com o Teatro de Boneco de Balcão em 2023 e da junção dessas três possibilidades com o próprio estudante em cena em 2024, partimos para a análise do processo.

7.2 Análise do percurso

O primeiro aspecto desta análise é o diário de bordo escrito pelos estudantes no final de cada aula ao longo do percurso dos 4 anos. Após cada encontro, os estudantes deveriam registrar suas impressões a partir de quatro perguntas motivadoras:

1. O que eu estudei hoje?
2. Do que eu mais gostei?
3. Do que eu não gostei?
4. Fiquei com alguma dúvida?

Inicialmente as respostas foram muito descritivas e pouco reflexivas, já que os estudantes, sobretudo em 2021, estavam no 6º ano. Podemos perceber isso nas falas de dois estudantes, a seguir:

Estudante A – Estudei sobre teatro, sobre como começou essa arte. Eu gostei da criatividade na hora da peça. Pra minha primeira vez tendo aula de teatro eu até que gostei. Não fiquei com dúvida porque eu apresento, então sei muita coisa.

Estudante B – Estudei como as músicas afeta a cena, como o figurino afeta e como a maquiagem ajuda. O que eu mais gostei foi de ter participado. Não teve nada que eu não gostei. Também não tive dúvida (Registros dos diários de bordo em 2021).

Os dois registros destacam sobre a participação dos estudantes em processo composicionais para a cena. Esses dois momentos representam, de formas diferentes, o processo de habitação do corpo vivido pelos estudantes.

Com o passar das aulas e dos anos, os estudantes começaram a fazer registros mais reflexivos do que meramente descritivos. Isso pode ter uma relação com o processo de aprendizagem significativa, já que os estudantes estão crescendo e se desenvolvendo. Isso fica evidente nas falas dos estudantes a seguir:

Estudante C – Hoje estudamos sobre como o narrador faz toda a diferença pra contar uma história. O professor pediu pra alguns de nós irmos lá na frente contar uma história. Um monte foi. Eu não fui. Eu não vou me apresentar porque eu tenho medo de apresentar e dar tudo errado, tenho medo também de decepcionar todo mundo e começarem a rir de mim. A primeira história eu achei criativa e no final eu achei mais legal porque deu uma lição. A segunda história eu achei [com] muita violência, não gosto dessas coisas. A terceira história eu achei triste, um pouco sem sentido, não entendi quase nada. A última história eu achei uma ‘realidade’ que aconteceu na vida da pessoa e foi estranho e assustador.

Estudante D – Eu achei o grupo 1 bem desorganizado com brincadeiras internas, algumas falhas com a caixa de som, entendo que não foi culpa do grupo mas a história em si foi muito boa. Eu achei o grupo 2 bem legal, a apresentação foi muito criativa, foi muito boa, souberam usar muito bem os efeitos sonoros. A 3ª apresentação foi muito interativa e além de ter sido muito divertida aprendi coisa que eu não sabia. A quarta apresentação tinha tudo para ser a melhor se não fossem as interrupções, mas no geral não entendi muito (Registros dos diários de bordo em 2022).

Diferentes dos estudantes A e B, a estudante C precisou demais tempo para habitar o seu corpo na aula de teatro. Se colocar na frente dos outros é um caminho que permite olhar para si ao mesmo tempo em que olha para os colegas. Outro aspecto importante sobre os diários de bordo está relacionado com a autoavaliação. Esse instrumento avaliativo está presente no Currículo em Movimento utilizado pela SEEDF. O registro reflexivo no diário de bordo permite que o estudante olhe para si e se perceba dentro do percurso formativo, e não somente como mais um número na chamada da turma. Com essa ação é possível identificar as

potencialidades assim como as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, temos dois exemplos desses registros:

Estudante E – A minha apresentação foi muito legal, amei, gostei. Melhor sensação depois de apresentar, ganhei vários aplausos. #Nunca fui triste. #Sou feliz.

Estudante F – Achei minha apresentação muito legal, gostei muito mas ainda assim foi um pouco vergonhosa, mais gostei muito. Na próxima eu me preparo melhor (Registros dos diários de bordo em 2023).

É notável nas falas dos estudantes E e F que eles compreendem os caminhos em busca da aprendizagem que cada um está trilhando além da compressão do seja habitar os seus corpos. Nós temos duas realidades nessas falas. A primeira tem relação com a intimidade que os estudantes têm com a linguagem teatral. A estudante E se coloca mais disponível para criar cenicamente, para pensar na estrutura composicional da cena, em habitar o seu corpo e ser vista sem medo. Já o estudante F demonstra vontade para o aprendizado da linguagem teatral, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso.

Foi solicitado aos estudantes que no 9º ano eles fizessem uma reflexão sobre o percurso experienciado com as aulas de Teatro. A seguir temos dois exemplos desses relatos:

Estudante G – Depois de quatro anos tendo aula de teatro, ao olhar para trás posso perceber o quão únicos e memoráveis foram os momentos que tive enquanto aprendia. Partimos de abordagens e ações simples para expressões cada vez mais complexas, desenvolvendo não só habilidades técnicas, mas também um entendimento emocional e criativo. No sexto ano, aprendemos sobre o teatro de sombras, uma forma de atuar e contar histórias somente com luzes e silhuetas. Para mim, foi o primeiro passo para que eu pudesse entender que a simplicidade pode ser profundamente expressiva. Cada sombra projetada na tela deixava mais claro que a criatividade não depende de muitos recursos, somente do que fazemos com o que temos. Ao longo do tempo, avançamos em técnicas e desafios. No sétimo ano, trabalhamos com bonecos de mão, ou fantoches, explorando a coordenação com movimentos e expressões vocais. No oitavo ano, passamos a usar bonecos articulados, o que exigiu maior precisão e detalhamento, para isso, foi necessário que trabalhássemos em grupo, com cada um movimentando uma parte do boneco. Finalmente, no nono ano, tivemos que apresentar uma cena completa, o que para mim, demonstrou ser a conclusão de tudo o que aprendemos. Atuar na frente de todos representou a aplicação prática de todas as habilidades e conhecimentos que desenvolvemos ao longo dos anos. Foi um momento de extrema importância para demonstrar o progresso que fizemos, mostrando nosso crescimento diante do público. A apresentação não demonstrou somente nossa evolução como grupo, mas também destacou o impacto que o teatro teve em nossa formação pessoal e criativa (Registros dos diários de bordo em 2024).

Estudante H – A primeira lembrança que vem já é do 6º ano, onde o trabalho era fazer um teatro de sombras; foi um dos mais legais porque, além de ser uma experiência nova, era relativamente fácil de fazer, e a melhor parte era a participação dos colegas na hora da apresentação, foi realmente muito legal. No 7º ano fizemos fantoches, o que também foi fácil, só precisávamos de uma meia e papelão, nesse trabalho diferente do outro foi em grupo, o que deixou bem mais interessante e engraçado. Já no 8º ano foi em grupo também, entretanto, o trabalho era mais

elaborado e complicado, era um boneco de balcão, ele era articulado e foi bem mais difícil de fazer; na hora da apresentação tivemos que usar cenário e efeitos sonoros, porém foi o que eu menos gostei. E finalmente o 9º ano, que eu digo que foi o melhor de todos porque, foi uma encenação com a gente em cena; ver todos os grupos se empenhando para fazer algo legal foi incrível, cada grupo teve uma ideia diferente, o que deixava muito legal; eu e meu grupo fizemos até um vídeo imitando um canal de notícias; e de todos, acho que esse realmente foi o melhor (Registros dos diários de bordo em 2024).

A fala do estudante G aponta para o desenvolvimento intelectual que vários discentes alcançaram ao longo dos quatro anos de experiência com as aulas de Teatro. Essa reflexão demonstra que a aprendizagem aconteceu com real significação para ele. É possível compreender que os conceitos estudados foram conectados com a sua realidade. A estudante H também detalha o seu percurso a partir da experiência, entretanto, ela nos direciona para a importância que foi a socialização para o seu caminhar nas aulas de Arte. Fica evidente na sua fala que o trabalho em grupo a permitiu explorar sua criatividade com muito mais confiança. Além disso, podemos perceber que o processo de habitação do corpo aconteceu ao longo do percurso de forma progressiva já que o estudante obteve a compreensão da importância que é o corpo para o processo cênico.

O segundo tópico da análise são as respostas dos questionários respondidos pelos estudantes ao longo dos 4 anos do desenvolvimento da pesquisa. O questionário é composto de 10 perguntas com 3 ou 4 opções de resposta. O mesmo questionário foi aplicado em 2021, em 2022, em 2023 e em 2024. É possível identificar as mudanças nas respostas de acordo com o andamento das aulas, a partir da transição entre os anos, sobretudo com o desenvolvimento dos estudantes no caminho da aprendizagem. As respostas foram tabuladas em gráficos comparativos ano a ano para melhor visualização, como mostra a imagem 56.

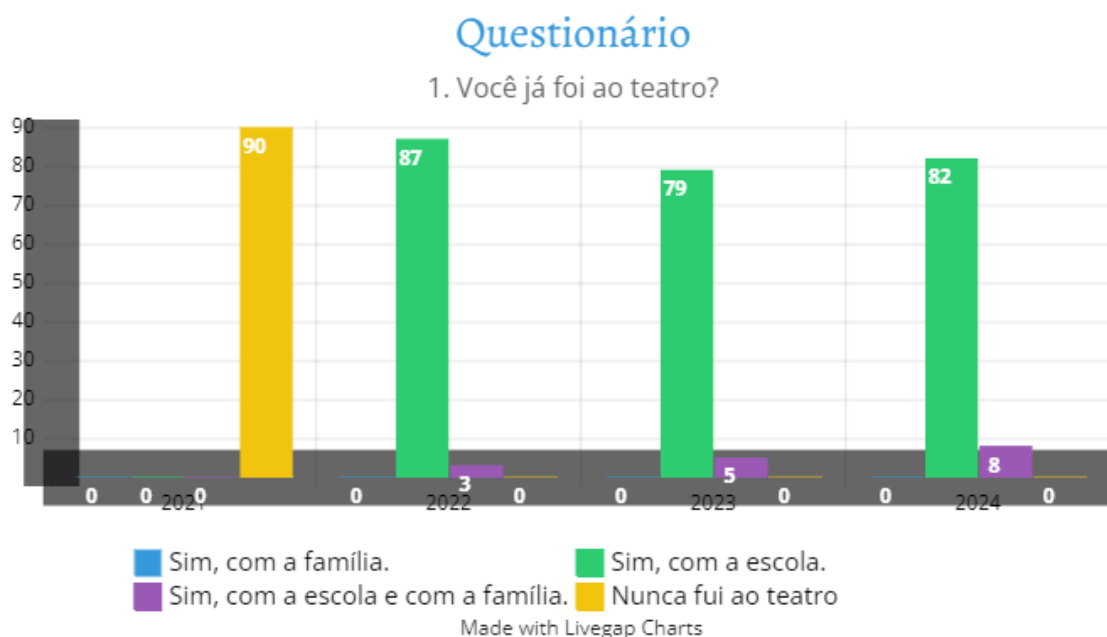


Figura 56 – Respostas da pergunta 1 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.

Fonte: autoria própria – 2024.

O primeiro dado que nós temos é com relação a ida dos estudantes ao teatro – **Figura 56**. Até o ano de 2021, nenhum dos estudantes tinha ido ao teatro, seja com a escola ou com a família. A partir de 2021 essa realidade mudou. No final de 2021, nós assistimos ao espetáculo “Iara, o encanto das águas” da Cia Lumiato. Em 2022 assistimos ao espetáculo “Sonho de uma noite de verão” da Cia Celeiro das Antas. Em 2023 e 2024, nós fomos ao Teatro do Centro Cultural Banco do Brasil. Além disso, recebemos na escola a “Mostra Internacional da Dança – MID” em 2023 e o “Circula Forrólengo – Caco de Cuia e Mamulengo Fuzuê”.

Um dado interessante é que em 2022, 2023 e 2024 tivemos, respectivamente, 3, 5 e 8 estudantes que foram ao teatro sozinhos, ou com família ou com amigos. Essa ida é fruto das experiências vividas na escola.

O segundo dado é com relação ao desejo de querer ir ao teatro – **Figura 57**. Toda as respostas mudaram desde 2021. O desejo de ir ao teatro foi de 40 para 78 respostas. Já a vontade de não ir ao teatro foi de 40 para 8 respostas. Ter uma vida cultural ativa no Distrito Federal não é algo barato ou acessível a todos. Independentemente dessas questões, é possível perceber que a experiência com a linguagem teatral extrapolou as barreiras da escola.

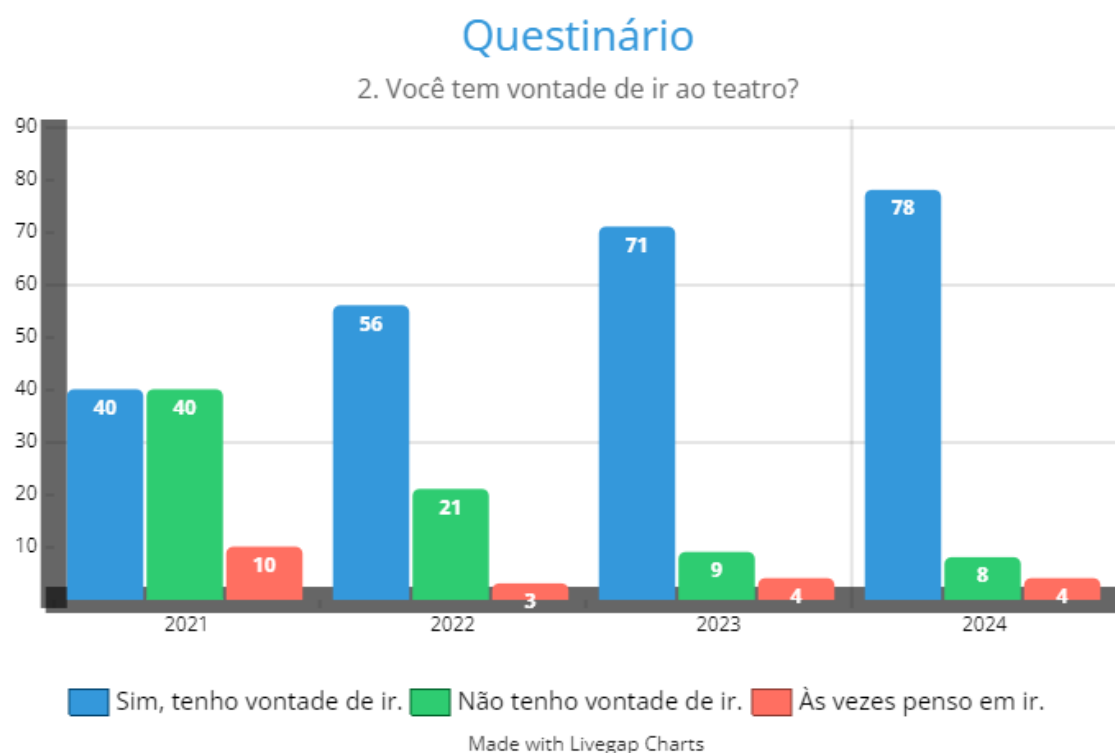


Figura 57 – Respostas da pergunta 2 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

O terceiro dado se refere ao contato com a linguagem teatral na escola – **Figura 58**. Apenas 10 estudantes tiveram aulas de teatro antes de 2021. E isso aconteceu em algum lugar fora do ambiente escolar. Esse percentual se manteve ao longo dos 4 anos de pesquisa com o quantitativo de 10 estudantes em contato com as artes cênicas dentro e fora da escola.

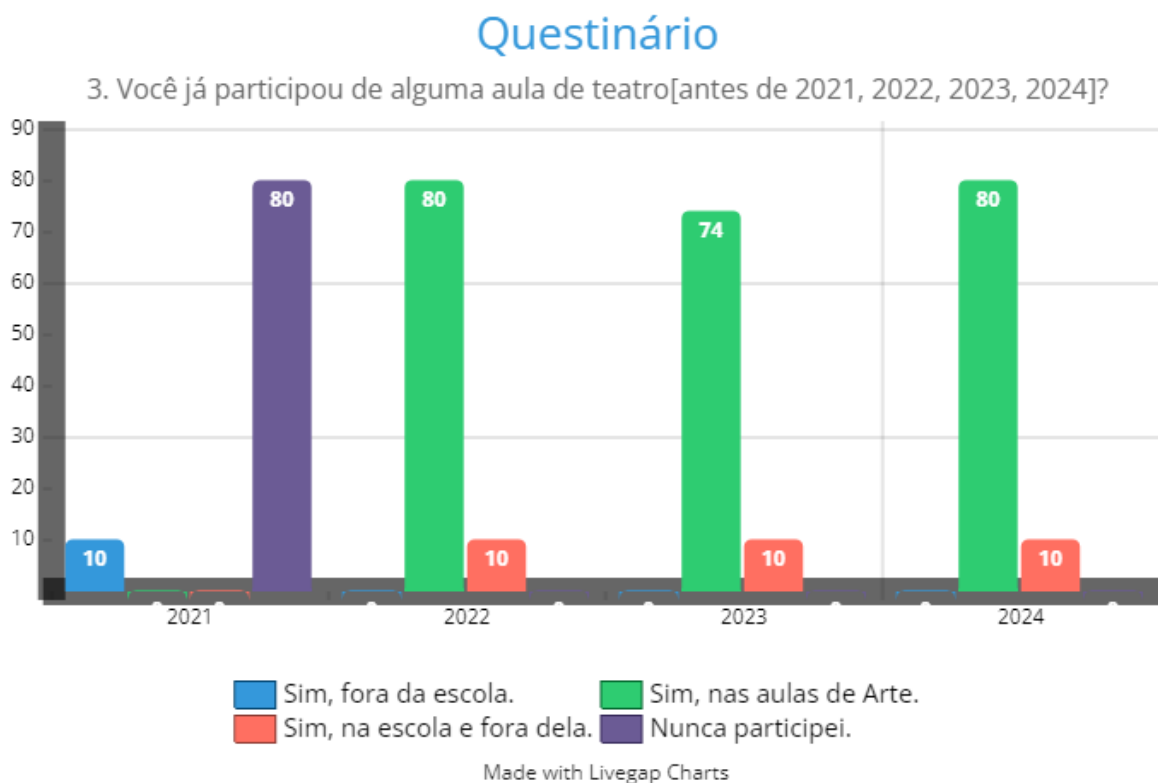


Figura 58 – Respostas da pergunta 3 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

O quarto dado nos aproxima do caminho metodológico escolhido para a proposta pedagógica aplicada na pesquisa, o Teatro de Formas Animadas – **Figura 59**. Antes de 2021, 30 estudantes tiveram algum contato com animação. No entanto, isso não aconteceu incentivado por um docente com formação em Artes Cênicas. O Currículo em Movimento da SEEDF traz a contação de história nos dois blocos do 2º Ciclo de Aprendizagem, mas o contato aprofundado com a linguagem raramente acontece. Outro ponto de destaque é que algumas pedagogas utilizam mais o boneco de luva pela facilidade de confecção com as crianças do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados destacam também que o contato dos estudantes com o Teatro de Animação se deu apenas com as aulas de Arte do 6º ao 9º ano, na escola. O quantitativo de 10 estudantes que participaram de aula de Teatro fora da escola, como mencionado na imagem 58, não se faz presente aqui. Logo, podemos inferir que, mesmo com alguma participação em aulas de Teatro em ambientes externos à escola, o único contato com essa possibilidade metodológica aconteceu somente na sala de aula de Arte.

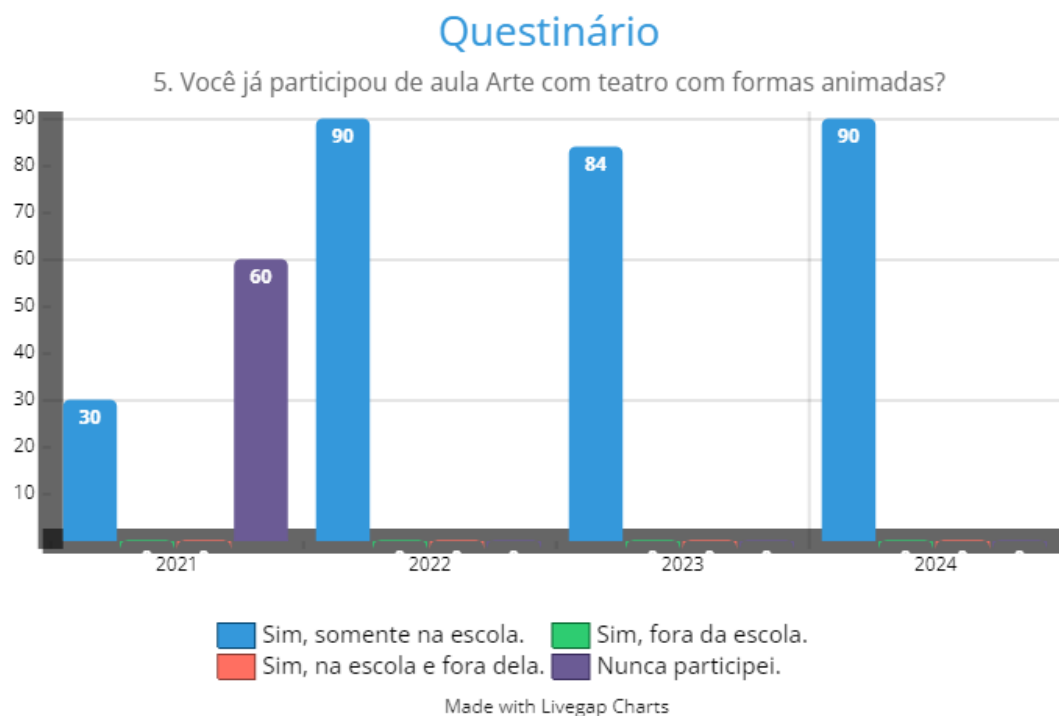


Figura 59 – Respostas da pergunta 5 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

O quinto dado apresenta a percepção dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Arte – **Figura 60**. O quantitativo foi de 50 estudantes em 2021 para 74 estudantes em 2024 que consideram o Teatro de Animação uma boa ideia para as aulas de Arte.

Outro ponto de destaque é o quantitativo decrescente de estudantes que não consideravam a animação como elemento facilitador para a aprendizagem em Teatro. Em 2021, foram 30 estudantes. Já no último momento da pesquisa, apenas 7 afirmaram isso.

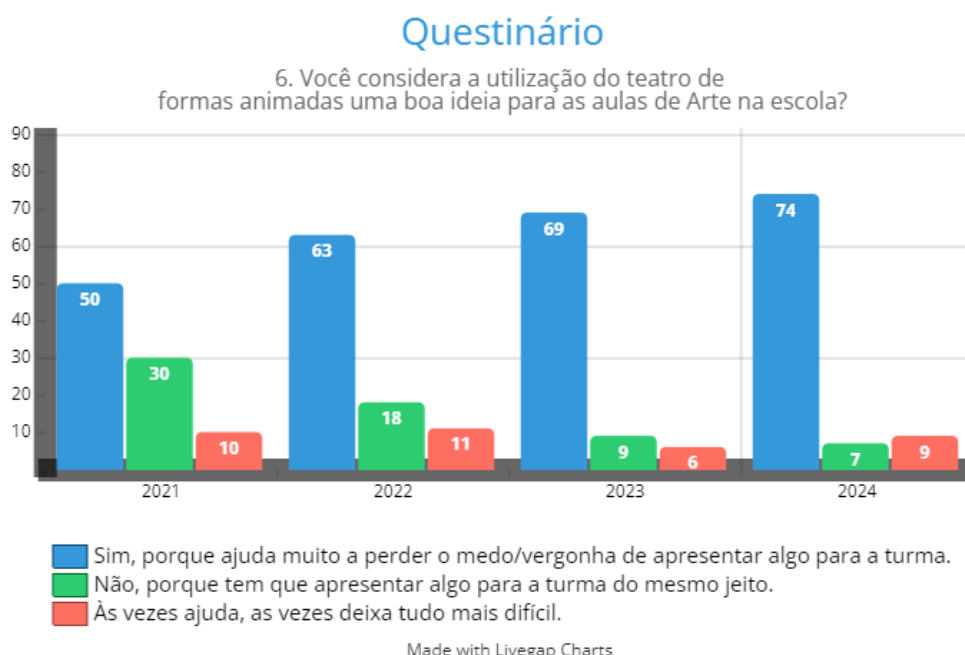


Figura 60 – Respostas da pergunta 6 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

O sexto dado é com relação à Sala de Aula Invertida e sua utilização – **Figura 61 e 62**. É indiscutível que a utilização da tecnologia requer muita atenção para que o aparato tecnológico seja incluído no planejamento docente com muita atenção. E isso requer uma formação continuada do professor para que seja cabível a sua aplicação com os estudantes. Os resultados destacam que a utilização dessa metodologia foi aplicada apenas nas aulas de Arte – **Figura 61**.

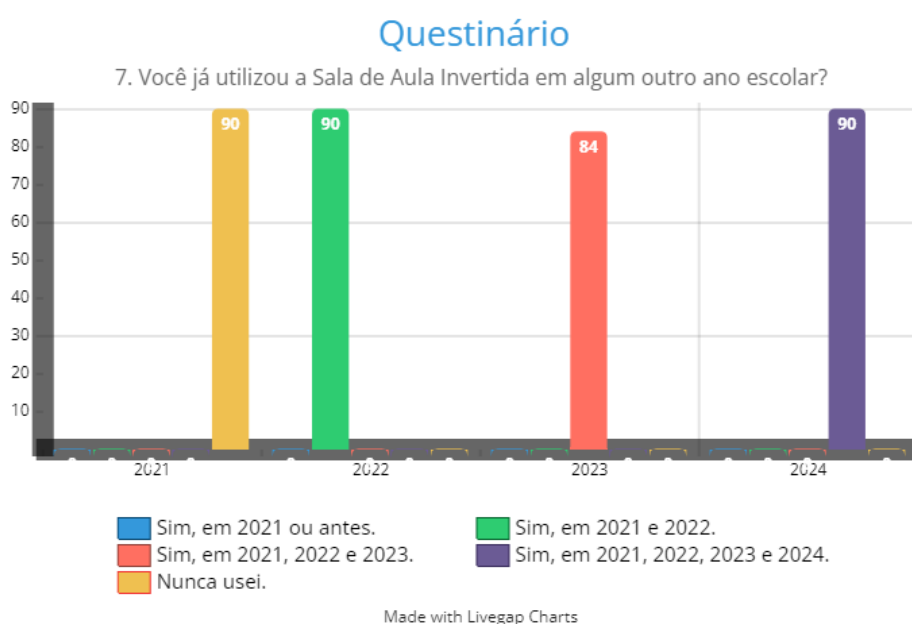


Figura 61 – Respostas da pergunta 7 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

O primeiro contato com essa metodologia causou certa estranheza nos estudantes – **Figura 62**. Isso fica evidente, sobretudo em 2021, já que 40 estudantes afirmaram que essa metodologia era uma boa alternativa para a otimização do tempo na aula de Arte, enquanto 40 afirmaram o contrário, ou seja, que não era uma boa alternativa, e 10 estudantes ficaram indecisos quanto a esse aspecto.

Porém, existe um distanciamento crescente e decrescente nesses dois percentuais nos anos seguintes. Notamos um crescimento de 40 estudantes que gostavam da utilização da Sala de Aula Invertida para 64 em 2022, 69 em 2023 e 72 em 2024. Já os 40 estudantes que não gostavam decaíram para 19 em 2022, 10 em 2023 e 9 em 2024.

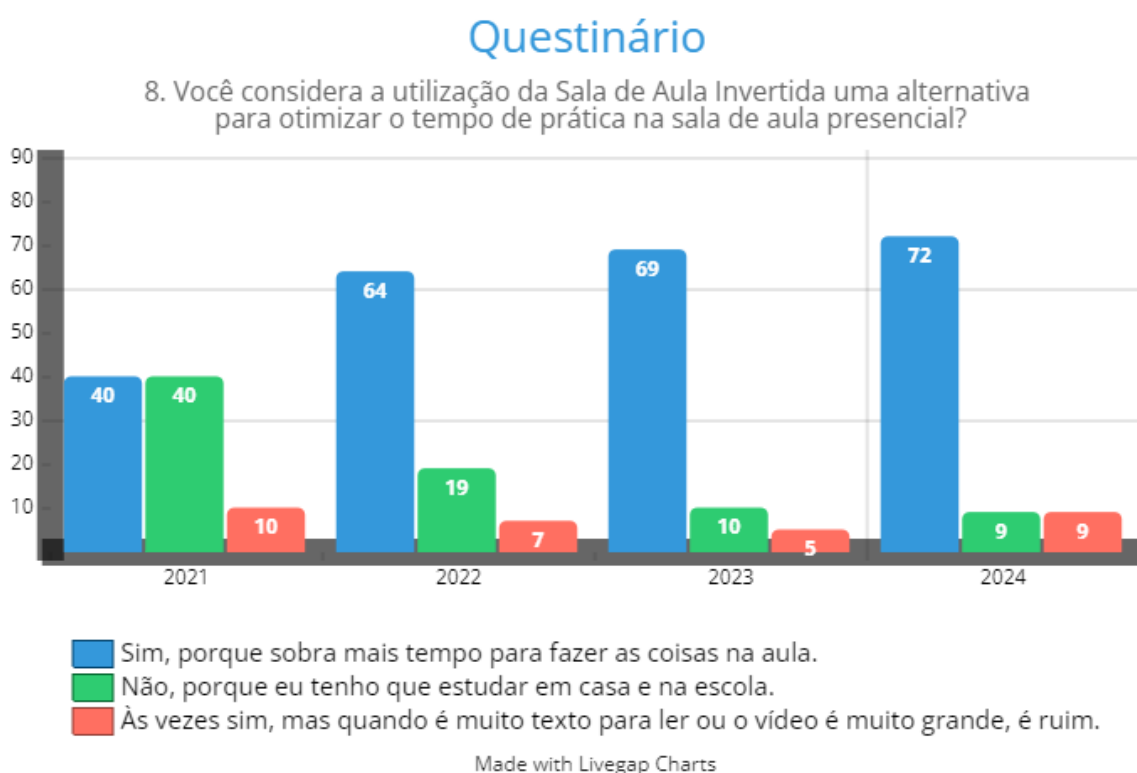


Figura 62 – Respostas da pergunta 8 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.

Fonte: autoria própria – 2024.

O sétimo dado apresenta a percepção dos estudantes com relação aos momentos de compartilhamento das suas criações cênicas com os outros colegas de turma – **Figura 63**. Em 2021, 40 estudantes responderam que gostaram desse momento de compartilhar. Esse número aumentou para 57 em 2022, para 66 em 2023 e 74 em 2024.

Ao mesmo tempo, em 2021, 30 estudantes não se sentiram confortáveis com esses momentos, porém, tentaram compartilhar seus trabalhos mesmo com todo nervosismo e

dificuldades enfrentadas. Também percebemos mudança nesse número. Em 2022 foi para 19, em 2023 para 13 e em 2024 para 11.

Talvez, um dos dados mais importantes da imagem 63 seja referente aos estudantes que não conseguiram apresentar o trabalho para toda a turma. Em 2021 foram 20 estudantes. Em 2022 foram 14, em 2023 foram 5 e em 2024 foram 5. Esses dados mostram o crescimento dos estudantes com relação ao seu autoconhecimento, a compreensão das suas dificuldades com relação à linguagem teatral, sobretudo a se perceberem em cena. Esse gráfico demonstra que o percurso de habitação dos seus corpos aconteceu progressivamente ao longo dos 4 anos de experimentação cênica com a utilização do Teatro de Animação.

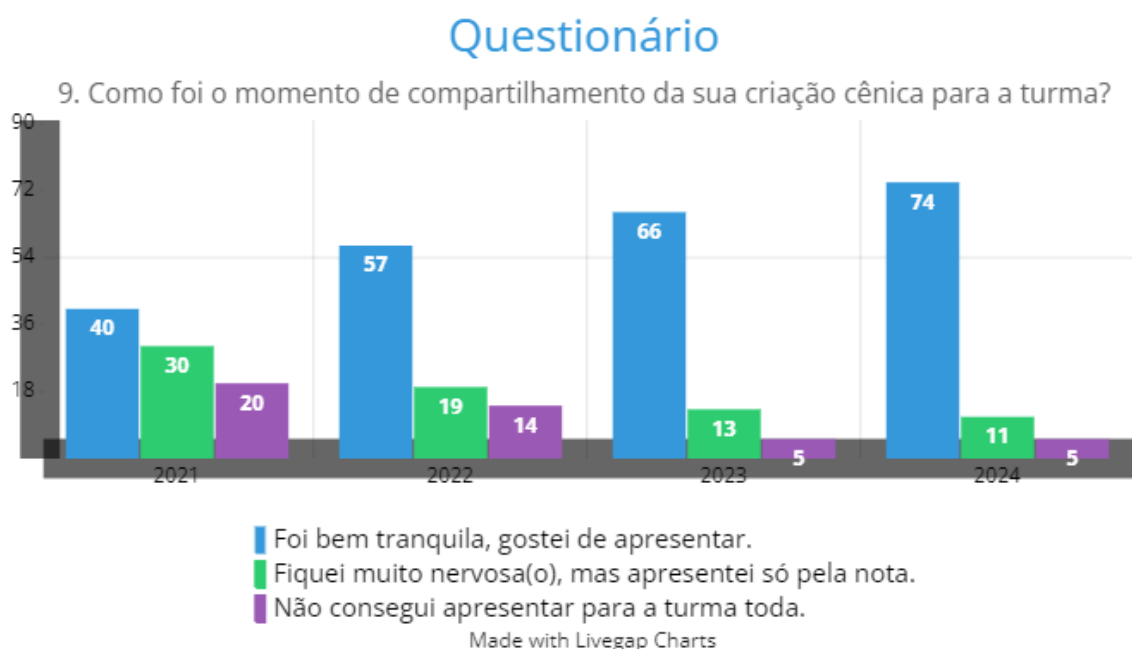


Figura 63 – Respostas da pergunta 9 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

Outra perspectiva significativa é a percepção dos estudantes após o compartilhamento dos exercícios cênicos para a turma – **Figura 64**. Em 2021, um total de 50 estudantes afirmaram que se sentiriam desconfortáveis em compartilhar outro exercício com os colegas de classe. Já em 2022 esse número mudou para 28, em 2023 foi para 21 e em 2024 ficou em 12. Foi uma diminuição significativa ao longo do percurso.

Da mesma maneira, a quantidade de estudantes que se sentiram tranquilos após o momento de compartilhamento mudou. Em 2021 eram 10 estudantes apenas. Em 2022 aumentou para 43, em 2023 foi para 50 e em 2024 ficou em 69. O aumento neste dado entre o primeiro momento de aula com as sombras, passando pelo boneco de luva, o boneco de

balcão até chegar na situação de se colocar em cena, de habitar seu corpo, foi um aumento muito significativo.

É fundamental destacar a terceira parcela de estudantes que não se sentem totalmente seguros, mas que, mesmo que pouca, sentiram a curiosidade de experimentar algo novo mais uma vez. Em 2021 tínhamos 30 estudantes nessa situação. Em 2022 diminuiu para 19, em 2023 para 13 e em 2024 para 9.

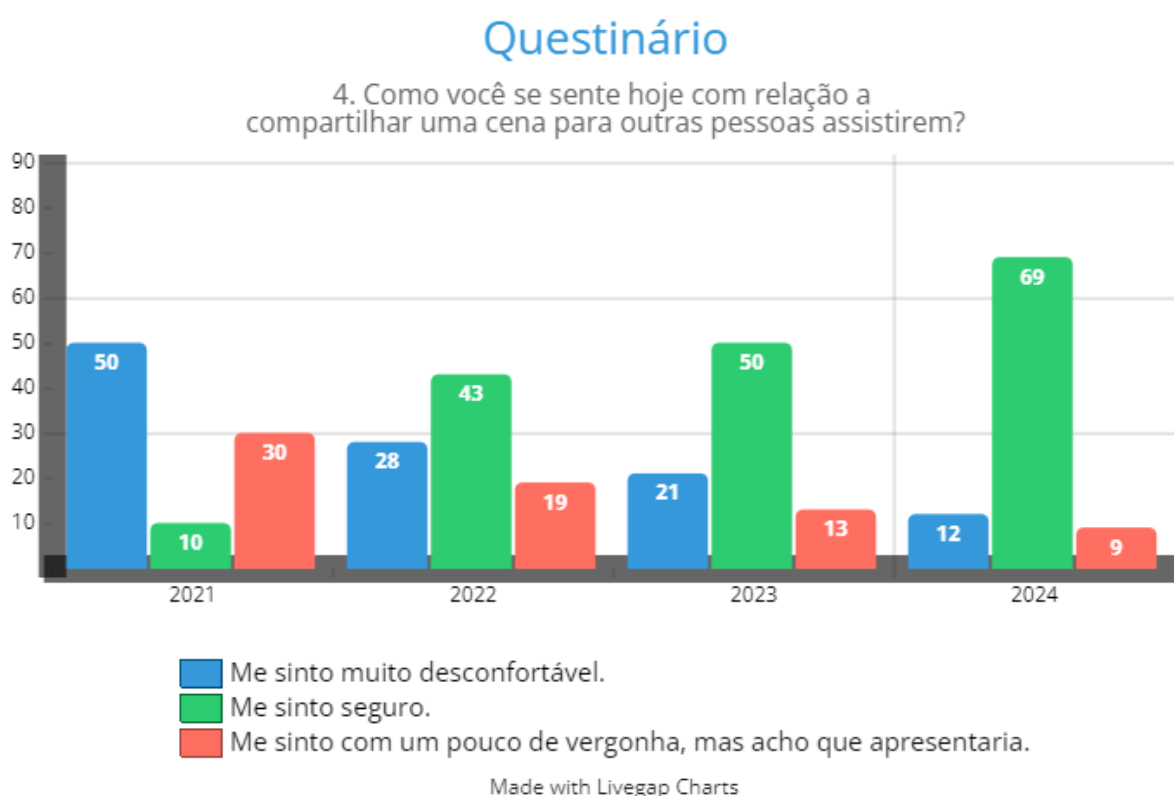


Figura 64 – Respostas da pergunta 4 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

O último dado apresenta perspectivas futuras com relação à aprendizagem teatral na escola, no ensino médio e quem sabe uma graduação ou apenas um curso livre de formação. Em 2021, após o primeiro contato com a linguagem, 50 estudantes afirmaram ter o desejo de ter mais aulas de teatro e de frequentar o teatro mais vezes. Em 2022 aumentou para 70, em 2023 continuou em 70 e em 2024 subiu para 79.

O quantitativo de estudantes que afirmaram em 2021 que não queriam mais ter aulas de teatro nunca mais na vida era de 18 estudantes. Em 2022 diminuiu para 13, em 2023 para 7 e em 2024 para 5. Não é possível afirmar com certeza, mas esse número inicial poderia nunca ter mudado, caso os estudantes não tivessem experienciado aulas de Teatro na escola, do 6º ao

9º ano, particularmente com o Teatro de Animação. Além disso, uma parcela dos estudantes sinalizou que poderia ser interessante participar outra vez de alguma aula de Teatro. Essa parcela era 22 em 2021. Diminuiu para 17 em 2022, depois para 7 em 2023 e para 6 em 2024.

Mesmo alguns estudantes que afirmaram que não querem ter aulas de teatro nunca mais na vida podem mudar de opinião no futuro. Assim como as respostas positivas sobre quererem mais contato com a linguagem teatral pode mudar futuramente.

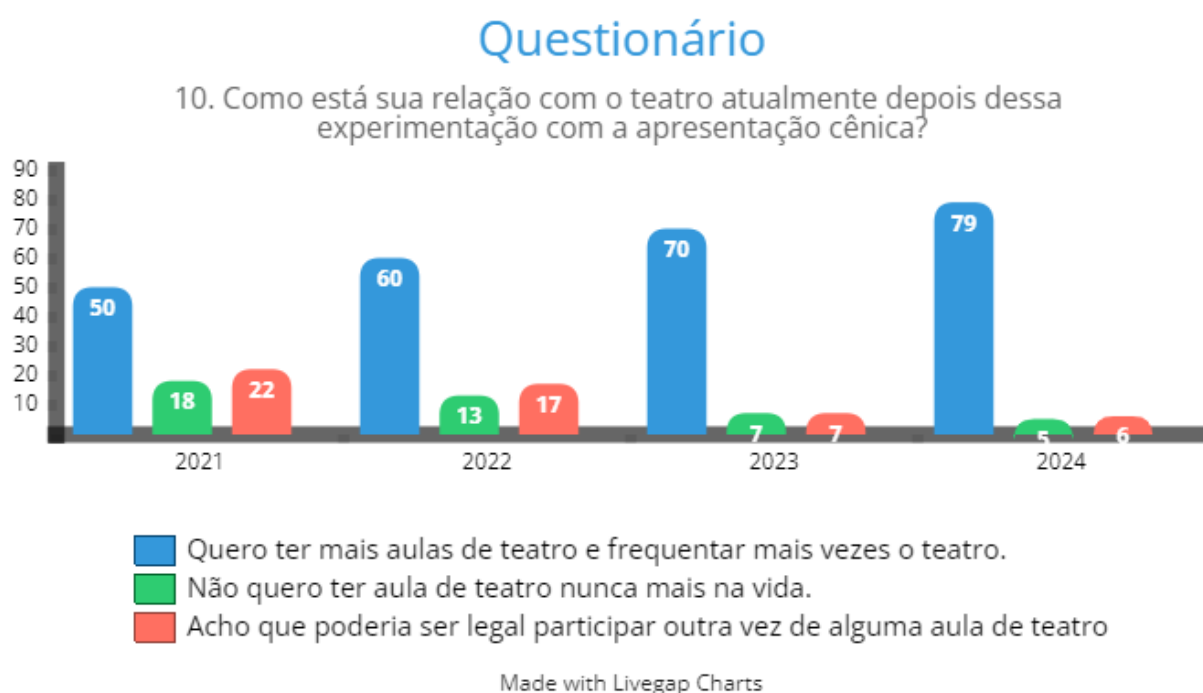


Figura 65 – Respostas da pergunta 10 do questionário aplicado em 2021, 2022, 2023 e 2024.
Fonte: autoria própria – 2024.

O conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2000) foi trabalhado durante os quatro anos de pesquisa. O planejamento das aulas buscou se apoiar nos pontos destacados pelo autor, tais como o material disponibilizado, a relação com conhecimentos prévios dos estudantes, a relação arbitrária – sensível –, a aquisição de novos conhecimentos, as ideias relevantes, a interação a todo momento e os significados únicos.

Cada etapa das aulas propiciou essa aprendizagem, desde os exercícios propostos até o momento de registro no diário de bordo. A junção de tudo instigou os estudantes a refletirem sobre os conceitos, sua aplicação na sala de aula, a reverberação fora da escola, entre outros pontos.

O conceito de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) foi outro conceito trabalhado ao longo da pesquisa, já que tudo passou pela experiência. Os estudantes experienciaram exercícios individualmente, exercícios em coletivo, em duplas e em trios. Eles foram expostos a momentos e propostas que envolvessem seus corpos a todo o momento. Desde o trabalho com as sombras, o boneco de luva, o boneco de balcão até se colocarem em cena.

Estes dois conceitos, aprendizagem significativa e aprendizagem experiencial, estão diretamente ligados ao conceito de experiência descrito por Larrosa (2022). É possível identificar nas falas dos estudantes e nas respostas ao questionário que eles foram tocados e atravessados pela experiência com a linguagem teatral, principalmente com o Teatro de Animação. A junção da aprendizagem significativa com a aprendizagem experiencial, aliada ao conceito de experiência, oportunizou momentos de socialização para os estudantes. Vários estudantes que começaram o percurso em 2021 muito tímidos, sem conversar com ninguém na sala de aula, chegaram a 2024 se socializando de maneira significativa.

O caminho percorrido com o Teatro de Animação – sombras, boneco de luva e boneco de balcão – foi importantíssimo para que o processo acontecesse com ganhos nas aprendizagens para os estudantes. É inegável que os princípios da animação podem ser aplicados para o fazer teatral sem a animação. E isso foi visível nos resultados dos exercícios que foram criados pelos estudantes.

Outro ganho com a animação está diretamente ligado ao processo de desenvolvimento corporal dos estudantes. Em 2021 eles tinham entre 10 e 11 anos. Em 2024, entre 14 e 15 anos. Os percursos de confecção, sejam de um personagem de sombra, um boneco de luva com meia, com tecido ou TNT, exigem o desenvolvimento de habilidades motoras para essa execução. Como os discentes estavam e continuam no seu estágio de desenvolvimento natural, as atividades propostas ajudaram a intensificar e/ou ampliar esses processos.

A animação também influenciou no desenvolvimento e/ou ampliação dos processos criativos dos estudantes. As imagens 44, 45, 47, 48 e 51 mostram materiais aleatórios que cada estudante levou para a sala de aula de Arte. Ao usar a criatividade, eles transformaram esses objetos aleatórios em bonecos, como podemos visualizar nas imagens 49, 52 e 53.

Para que fosse possível trabalhar os conceitos de aprendizagem significativa, aprendizagem experiencial, experiência, socialização e o Teatro de Animação, foi imprescindível utilizar a **Sala de Aula Invertida** com os estudantes. As respostas do

questionário demonstram a sua importância para o processo. Com ela, foi exequível a aplicação de todos os planos de aula.

Além disso, o tempo diferenciado que o **Terceiro Ciclo de Aprendizagem** propõe favoreceu que a metodologia utilizada nessa proposta pedagógica acontecesse com significação. Compreender que os Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º, 7º, 8º e 9º ano – possuem outra dinâmica com relação a todos os aspectos que balizam essa etapa da educação básica implica diretamente a mudança de perspectiva do corpo docente no que se refere a planejamentos, caminhos metodológicos, avaliações formativas, formação continuada docente, tempo da coordenação para a organização das ações a serem desenvolvidas na sala de aula, entre outros.

Considerações finais

Pensar o ensino de Teatro na educação básica é um desafio enorme para qualquer docente, particularmente para quem leciona nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse momento da vida em que o ser humano está no caminho do seu processo de formação corpórea, psicológica e emocional, incluir aulas que provocam reflexões, que exigem habilidades motoras e que precisam de criatividade é desafiador demais.

Somos seres emocionais, e por mais que uma parcela da sociedade busque subjugar nossas emoções e nos forçar a reprimir somente para nós o que sentimos, é importantíssimo ter experiências que despertem ou ampliem nosso lado mais humano. E essa é uma das razões, pelo menos uma das minhas razões, de acreditar que a inclusão do Teatro na escola é uma questão que extrapola os aspectos da aprendizagem pura e concreta.

Assim como o Teatro, os caminhos para as aprendizagens são muito diversos. Não existe uma única fórmula para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça com significação. Entretanto, o corpo docente tem a seu alcance numerosas metodologias que permitem ir ao encontro do conhecimento.

Esta tese de doutoramento é uma proposta metodológica para o ensino da Arte no Anos Finais do Ensino Fundamental – Terceiro Ciclo de Aprendizagem na SEEDF – utilizando-se do Teatro de Animação para ampliar o processo de habitação do corpo. Os caminhos metodológicos ao longo dos quatro anos foram bastante diversos. Em nenhum momento intencionou-se afirmar que os caminhos escolhidos ao longo dos quatro anos são os únicos que resultarão em percursos formativos reais com significação para os estudantes.

A proposição para esta pesquisa se valeu muito da minha experiência docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desde o início da minha vida como professor efetivo na SEEDF que a busca incessante por conhecimento me levou a diversos olhares para a aprendizagem. Por isso mantenho minha formação continuada em constante movimento, porque a sala de aula é a junção de vários fluxos que não param.

O vislumbre inicial para a criação de uma proposta pedagógica que fosse aplicada nos quatro anos – do 6º ao 9º ano – esbarrou em alguns desafios. O mais complicado estava relacionado à como manter 90 estudantes nas turmas que eu fosse lecionar nos anos de 2021 a

2024. Para minha surpresa e alegria, a gestão da escola decidiu manter os 90 estudantes no meu turno de regência em todo esse período. Não necessariamente nas mesmas configurações das turmas iniciais, porém, eles foram enturmados dentro do conjunto de 15 ou 20 turmas que me teriam como professor.

Segundo obstáculo, a pandemia da COVID-19. 2020 foi o ano em que fui aprovado no processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília. Foi no primeiro semestre letivo que os primeiros planejamentos foram elaborados. Porém, estávamos nos momentos mais críticos da pandemia, com as escolas fechadas, as aulas remotas a todo vapor, e a incerteza sobre o próximo ano letivo era a única certeza que nós tínhamos.

Inicialmente foram planejadas as 20 aulas para aplicação em 2021 com o Teatro de Sombras. Na incerteza, a certeza de algo é sempre mutável. Assim, as aulas foram planejadas para aplicação totalmente remota. Essa “certeza” se transformou em mudança constante em todo o planejamento, já que a SEEDF começou a emitir pareceres e informativos sobre o retorno presencial. Isso desfez tudo o que tinha sido planejado e me obrigou a recriar as aulas, mas para aplicação totalmente presencial. Outra recomendação emitida pela SEEDF na semana seguinte, outra modificação no meu planejamento. Ao todo foram quatro recomendações sobre o retorno presencial, o que implicou quatro mudanças na organização das aulas. Por fim, o primeiro momento aconteceu com a aplicação das aulas de 01 a 10 com as turmas divididas em dois blocos que se alternariam com uma semana na escola e uma semana em casa. Já a aplicação das aulas de 11 a 20 aconteceram com as turmas na sua totalidade, presencialmente na escola. Entre 2022 e 2024, as aulas voltaram à normalidade com todos presentes na sala de aula.

Os conceitos propostos para esta pesquisa foram entrelaçados em cada procedimento metodológico. A organização das aulas ficou muito clara para os estudantes desde o primeiro momento, pois todos compreenderam o que estávamos buscando: significados reais dentro do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Arte.

Os planos de aulas foram elaborados em momentos diferentes do processo. A primeira etapa com as aulas sobre teatro de sombras foi criada entre outubro de 2020 e abril de 2021. A segunda etapa com as aulas sobre teatro de boneco – boneco de luva e boneco de balcão – foi elaborada entre novembro de 2021 e janeiro de 2022. A terceira etapa com as aulas sobre

teatro de boneco de balcão foi estruturada entre setembro e dezembro de 2022. A quarta etapa com as aulas que uniu todas as experimentações anteriores com o estudante em cena foi preparada entre agosto e novembro de 2023.

Para se chegar a esse estado significativo, foram propostos caminhos metodológicos imersos nos conceitos de aprendizagem significativa, aprendizagem experiencial, experiência, socialização, Sala de Aula Invertida, Teatro de Animação, tudo isso dentro do Terceiro Ciclo de Aprendizagem – Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, cada aula foi alicerçada em dois documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (Governo Federal) e o Currículo em Movimento (Governo do Distrito Federal). Todas as aulas foram pautadas nos objetivos de aprendizagem dispostos no Currículo em Movimento, nas competências específicas e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular. Esse registro é importante, não só para o desenvolvimento da pesquisa, mas para pesquisas futuras ou como material de apoio para outros docentes.

Para gerar os dados que foram analisados, elencamos alguns procedimentos, tais como: o registro descritivo e/ou reflexivo no final de cada aula no diário de bordo feito pelos estudantes, o registro audiovisual do percurso (com as devidas autorizações legais), a aplicação do mesmo questionário online final das experiências – Teatro de Sombras em 2021, boneco de luva em 2022, boneco de balcão em 2023, o estudante em cena com essas três possibilidades em 2024.

Os registros nos diários de bordo são a primeira marca do desenvolvimento dos estudantes. Com ele é possível compreender como foi o caminho de cada discente e entender quais desafios foram enfrentados, quais foram as facilidades, como aconteceu o processo de socialização, se a experiência foi realmente significativa e se os percursos escolhidos foram apropriados ou não.

Inicialmente, os registros foram mais descritos, no sentido de registrar literalmente o que aconteceu nas aulas. O ato de escrever foi aos poucos transmutando da descrição literal para uma escrita reflexiva. Os exemplos citados no capítulo 7 – Análise da experiência – destacam essas transformações que aconteceram no tempo de cada um dos estudantes.

Os diários de bordo são mais do que meras escritas; eles, por si só, já seriam instrumentos avaliativos de muita valia para qualquer docente. E na SEEDF esse tipo de

registro poderia ser classificado como autoavaliação, de acordo com o Currículo em Movimento.

Os questionários online foram elaborados com uma sequência que permitisse gerar dados factíveis para análises consistentes. As dez perguntas foram criadas para que fossem compreendidas as aplicações de todos os conceitos estudados e para que o processo de habitação dos corpos dos estudantes fosse percebido com mais clareza.

A intenção com a aplicação do mesmo questionário nos quatro anos foi, justamente, compreender a mudança nos estudantes a partir das experiências vividas. Ficou perceptível nos gráficos essa alteração de comportamento na postura dos estudantes com relação à prática teatral e ao processo de habitação dos seus corpos em cena. Essa trajetória aconteceu durante todo o percurso, de 2021 até 2024, com cada estudante trilhando seus caminhos pessoais.

Outras camadas que os questionários online mostraram, especialmente, foram duas perspectivas sobre o processo metodológico: o alcance e a importância do Teatro de Animação na escola. Essa metodologia pode ser incluída nos planejamentos docentes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com as devidas adequações de acordo com a realidade da escola e da faixa etária dos estudantes. A sua utilização com estudantes do 6º ano 9º anos do Ensino Fundamental – Terceiro Ciclo na SEEDF – foi identificada, por meio das mudanças ocorridas nas respostas, como um facilitador para o ensino de Arte na escola. Os princípios utilizados para dar *ânima* (ideia de vida) ao inanimado proporcionou para os estudantes a reflexão e a prática de princípios teatrais, como elementos sonoros, a visualidade da cena, dramaturgia, entre outros.

Um aliado para que essa jornada se concretizasse foi a implementação da Sala de Aula Invertida dentro da estrutura metodológica. Declarar que os nossos estudantes já nasceram na era digital e que isso implica um conhecimento profundo sobre as funcionalidades tecnológicas é um equívoco. Os nossos estudantes realmente se apropriam muito mais do que vários de nós, docentes, de certas tecnologias que são mais agradáveis a eles, por exemplo, os jogos digitais. Transpondo isso para o âmbito escolar, notamos que a maioria dos estudantes revela desconhecer as facilidades que os ajudaram no progresso do estudo. Por isso a inversão da sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Terceiro Ciclo de Aprendizagem na SEEDF – poderia ser um grande auxílio para o processo de busca pelo conhecimento. É relevante ponderar sobre a estrutura da casa dos estudantes e a realidade econômica de cada

família do ambiente escolar. As barreiras socioeconômicas podem ser empecilhos que dificultam essa caminhada. Nesse sentido, a escola pode tentar oferecer o suporte necessário dentro das suas condições para ajudar cada estudante em particular. No caso da nossa escola, o Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas/DF, dispomos de um laboratório de informática com cerca de 40 computadores conectados com internet, além de mais 8 computadores na biblioteca da escola, que são disponibilizados para todos os estudantes da escola, o que contribui para diminuir as barreiras entre cada realidade e a busca por uma aprendizagem significativa.

Um dos ganhos percebidos com o uso da Sala de Aula Invertida foi a otimização do tempo na sala de aula presencial destinado para as experimentações com o Teatro de Animação. Os estudantes conseguiram ampliar seus processos criativos, puderam tecer relações sociais com outros colegas de classe, entre outros.

A importância de se inverter a sala de aula foi um dos parâmetros de mudança nas respostas dos questionários. A resposta no 9º ano exemplifica a mudança de comportamento entre o estudante que aceita tudo com passividade para o protagonismo, momento em que ele se coloca na frente dos seus percursos formativos com consciência das suas escolhas.

Um elemento importante para esse caminho metodológico está ligado ao tempo como ele é visto no Terceiro Ciclo de Aprendizagem na SEEDF – Anos Finais do Ensino Fundamental. O tempo para a aprendizagem é diferenciado por causa de alguns fatores, tais como a divisão em dois blocos (Bloco I: 6º e 7º ano; Bloco II: 8º e 9º ano), a possibilidade de retenção apenas nos finais de cada bloco (no 7º ou no 9º ano) e a funcionalidade da coordenação pedagógica para a formação continuada. Por isso a necessidade de estudar para compreender os mecanismos da utilização da Sala de Aula Invertida.

A relevância do tempo está diretamente ligada com os planejamentos das aulas, com as escritas dos textos auxiliares, com as gravações dos vídeos, a busca de materiais produzidos por outras pessoas e o processo de escolha do que será disponibilizado para o estudante. Para todas essas ações é necessário tempo, assim como é diretamente proporcional pensar no tempo que o estudante precisará para o estudo de todo esse material, seja ler um texto ou assistir a um vídeo.

É latente afirmar que os dados gerados nos quatro anos da pesquisa nos permitem dizer que aconteceram aprendizagens significativas para a maioria dos estudantes. Essas

aprendizagens se tornaram reais ao longo do percurso, diante das fragilidades de cada estudante, diante dos desafios que os exercícios propuseram, nos momentos de registros nos diários de bordo e nas respostas aos questionários online. Identificamos essa significação, principalmente nos registros finais em 2024, ao cursarem os 9º anos.

A utilização do Teatro de Animação oportunizou aos estudantes experienciarem, na prática, a utilização dos elementos do Teatro, tais como sonoplastia, cenografia, iluminação, figurino, dramaturgia, prática corporal e vocal, construção de personagem, tudo isso voltado para os processos composicionais para a cena. Todos esses fundamentos foram estudados e praticados com as sombras, com os bonecos de luva, com os bonecos de balcão e com o estudante em cena.

Os processos de aprendizagem se aproximaram bastante, já que a mesma lógica foi seguida no decurso da pesquisa. Os conceitos eram estudados primeiro na Sala de Aula Invertida. Em seguida, as dúvidas surgidas eram sanadas na sala de aula presencial para que uma boa parte do tempo fosse destinado a experimentações cênico-criativas, com práticas que se valiam da luz e sombra, de objetos, de bonecos e do corpo do próprio estudante.

Após a aplicação da proposta pedagógica, dos dados gerados, das reflexões dos estudantes, é plausível definir alguns pontos resultantes do percurso:

- ❖ Cada estudante traçou seu percurso pessoal de aprendizagem com a aprendizagem experiencial para alcançar a aprendizagem significativa.
- ❖ O processo de socialização foi aspecto presente nos exercícios e nas criações cênicas, ampliando as relações de afeto e amizade entre os estudantes.
- ❖ A experiência e a prática foram elementos primordiais para que os resultados finais acontecessem, mas principalmente para o desenvolvimento no percurso.
- ❖ A aplicação do Teatro de Animação (sombras, boneco de luva e boneco de balcão) foi fundamental para o estudo dos princípios basilares do Teatro (sonoplastia, cenografia, figurino, iluminação, maquiagem e caracterização, dramaturgia, preparação corporal e vocal, criação de personagem).
- ❖ A implementação e a utilização da Sala de Aula Invertida foram essenciais para que o processo prático acontecesse na sala de aula presencial.

- ❖ O tempo de aprendizagem no Terceiro Ciclo (Anos Finais do Ensino Fundamental na SEEDF) é diferente do tempo com a seriação. Esse tempo reverbera tanto na sala de aula como na preparação para ela, além da formação continuada docente.

A junção de todos esses elementos permitiu que os estudantes percorressem, cada qual a sua maneira, trajetórias formativas muito singulares para se perceberem presentes em cena e, com isso, habitarem seus corpos. Essa habitação é a compreensão da sua presencialidade nos momentos de compartilhamento das criações cênicas ou ao longo dos exercícios sem medo de ser visto, sem receio de julgamentos, sem desespero para terminar logo, pelo contrário, uma habitação do próprio corpo com alegria, com vontade de estar ali, presente, corpo, mente e espírito.

Habitar o corpo na escola é muito mais do que se colocar diante dos outros e ser visto, é perceber que cada pessoa é diferente da outra. Habitar o corpo na escola é compreender seus processos formativos e se colocar como protagonista na sua aprendizagem. Habitar o corpo na aula de Arte é identificar os desafios que impedem o crescimento e sobrepujá-los no seu tempo. Habitar o corpo na aula de Teatro é dizer: “Eu estou aqui. Eu não sou você. Eu sou eu com as minhas particularidades, com as minhas fragilidades, com as minhas potencialidades, com tudo o que me constitui, com o meu corpo”.

9. Referências bibliográficas

ABREU, Nathália de Souza. Aprendizagem significativa nos documentos oficiais nacionais, com ênfase para Ciências e Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, p. 1-4, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/6/aprendizagem-significativa-nos-documentos-oficiais-nacionais-com-nfase-para-cincias-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 14 nov.2022.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos e objetos**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002. 160 p.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de animação: da teoria à prática**. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007. 128 p.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

AMORÓS, Pilar; PARICIO, Paco. **Títeres y titiriteros: el lenguaje de los títeres**. 2. ed. Huesca: Pirineum Editorial, 2005.

AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. 212 p.

BALARDIM, Paulo.; RECIO, Lilliana. Perez. Quando animação se torna aprendizado. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 17-26, 2019.

BELTRAME, Walmor Níne. No Teatro de Sombras a magia de uma arte milenar. *In Mamulengo – Revista Trimestral da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos*, n. 12, p. 15-20, 1984. Disponível em: <https://abtbcentrounimabrazil.files.wordpress.com/2020/03/cbtij-revista-udesc-abtb-mamulengo-12-1984-1.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 00-00. 272 p. (Série Obras Escolhidas I).

BERGER, Peter Ludwig.; BEGER, Brigitte. Socialização: como ser membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociologia e sociedade (leituras de introdução à Sociologia)**. 18. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1997. p. 00-00.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BORGES, Paulo César Balardim. **A estética metaficcional do teatro de animação gaúcho contemporâneo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes – Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. [Brasília]: MEC, CONSED, UNDIME, [2017].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASÍLIA. **Diretrizes pedagógicas para a organização escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Políticas Educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2014.

BRASÍLIA. **Tira-dúvidas – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens: Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2015.

BRASÍLIA. **Orientações pedagógicas 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Ensino Fundamental. Brasília, 2021

BRESOLIN, Graziela Grando. **Modelo andragógico de plano de aula à luz das teorias da aprendizagem experiencial e expansiva**. 2020. 305 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216470/PEGC0639-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRUGGEMAN, Greta; OSMAN, Sylvie. Un proceso creativo. **Fantoche**: Arte de los Títeres, a. XIII, n. 12, p. 10-15, [2018].

CANSI, Lislaine Sirsi. “No canto do mundo do capital”: sobre experiência, educação e arte. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 34-56, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13324/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CASTRO, Kelly Elias de. **O ator no teatro de animação contemporâneo**: trajetórias rumo à criação da cena. 2009. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-19112010-090333/publico/5848057.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CARVALHO, Aline Nogueira. **Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2015.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 109-123, abr. 2008. Disponível em: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/866/1554>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA (1956). Recomendações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 26, n. 63, pp. 158-78, jul.-set. Disponível em <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/452>. Acesso em 10 maio 2024.

COSTA, Felisberto Sabino da. **A poética de ser e não ser**: procedimentos dramaturgicos do teatro de animação. [São Paulo]: EdUSP, 2016. 348 p.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**: flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins, 1996.

DARROZ, Luiz Marcelo. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 25, n. 2, p. 577-580, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8180/4829>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017. 232 p.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes).

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Animar**. [S. l.], 2022a. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/animar>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Animação**. [S. l.], 2022b. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/anima%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Experiência**. [S. l.], 2022c. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/experi%C3%Aancia>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Inanimado**. [S. l.], 2022d. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inanimado>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.751**, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 de fev. 2012. Disponível em:

<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais**. 2. ed. Brasília: GDF, SEE, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 251/2013-CEDF. Aprova o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília-DF, 2013. Diário Oficial do DF, Seção 01, p.3, 30/12/2013. Brasília, 2013a.

DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 225/2013-CEDF. Aprova o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais. Brasília-DF, 2013. Diário Oficial do DF, Seção 01, p. 13 – 14, 05/12/2013. Brasília-DF, 2013b.

DOS SANTOS, José Carlos; MOREIRA, Wagenr Wey. O corpo em cena: reflexões para a educação escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.59483. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/59483>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciada. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociologia e sociedade (leituras de introdução à Sociologia)**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1977. p. 34-48.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERRARI, Federica. O Teatro de Sombras. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 142-155, 2018.

FERREIRA, Taís; OLIVEIRA, Mariana. **Artes cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre: Mediação, 2016. 136 p.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução: Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Tipos de organização dos alunos na escola pública. In: FORMOSINHO, João; ALVES, José Matias; VERDASCA, José (Orgs.). **Nova organização pedagógica da escola: caminhos e possibilidades**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2016. 180 p. (Coleção DPP, Educação, Livros).

GAIGER, Paulo. O teatro como educação para a liberdade. In: CRUVINEL, Tiago; CONCILIO, Vicente (Orgs.). **Pedagogia das Artes Cênicas: atuar e agir**. Curitiba: CRV, 2019. p. 43-53. v. 4. 184 p. (Série Encontros).

GANANÇA, João Henrique Lara. Neologia e neologismos no português brasileiro: principais ideias. **GTLex**, Uberlândia, MG, v. 4, n. 1, p. 33-53, jul./dez. 2018.

GONÇALVES, Rosângela; SILVA, Iris Lima e; CARDOSO, Fabrício; BERESFORD, Heron. O valor da percepção do corpo para o conhecimento do espaço cênico: uma contribuição para a preparação vocal de atores de teatro baseada no pensamento de Merleau-Ponty. **Repertório**, [S. l.], n. 14, p. 80–84, 2010. DOI: 10.9771/r.v0i14.4669. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4669>. Acesso em: 19 out. 2024.

HEIDEGGER, Martin. **De camino al hablar**. Barcelona: Serbal-Guitard, 1987.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 288 p.

KAUFMAN, James C. **Creativity 101**. New York: Springer Publishing Company, 2009.

KOLB, David Allen. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOZBELT, Aarron; BEGHETTO, Ronald A.; RUNCO, Mark A. Theories of criativy. In: KAUFMAN, James C.; STERNBERG, Robert J. (Eds.). **The Cambridge handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 20-47.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, [s. l.], a. XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?lang=pt&format=pdf#:~:text=O%20texto%20C3%A9%20orientado%20pela,nas%20redes%20de%20ensino%20regular>. Acesso em: 18 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LASNEAUX, Marcelo Vieira. **Inovação no Ensino Médio: metodologias ativas e ensino híbrido mediados por tecnologia**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUO, Erica. Teatro de Sombras tradicional chinês. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 90-111, 2018.

MENDANHA, Silvia do Socorro. **A socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de ensino do Goiânia-GO**. 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução: José Arthur Giannotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MONTECCHI, Fabrizio. Além da Tela: Reflexões em forma de notas para um teatro de sombras contemporâneo. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 63-80, 2018.

MOTOS-TERUEL Tomás. Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México) [en línea]. 2017, XLVII(3-4), 219-248. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113010> Acesso em 04 mar. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo, campos conceptuales y Pedagogía de la Autonomía: implicaciones para la enseñanza. **Aprendizagem Significativa em Revista**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 44-65, 2012. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

MOREIRA, Wagner Wey. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NEFELIBATA, Envide. Cruzeta tutorial articulações. **UNIMA Portugal Magazine**, [s. l.], a. 1, n. 1, mar. 2012.

NICULESCU, Margareta. O futuro do teatro pode nascer também nos canteiros de obras de uma escola. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 13-24, 2018.

OLIVEIRA, Fabiana Lazzari de. **Da prática pedagógica à atuação no Teatro de Sombras: um caminho na busca do corpo-sombra**. 2018. 308 p. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Arte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000077/00007768.pdf?fbclid=IwAR2IeqWZpSKP5Mr5FS3ESlpeyD0wIohXeWsEM-T3haCqVTUaWJ6RwC1VO90>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PANTOJA, Ana Maria; LIMA, Maria Francisca Morais de. **Proposta de Ensino – Sala e Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Produto educacional da dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2019.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012006-142239/publico/Tese.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PIVATTO, Wanderley. Aprendizagem significativa: revisão teórica e apresentação de um instrumento para aplicação em sala de aula. **Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v. 2, n. 15, 2013.

RAMÍRES, José Diego. Manipular la luz (II). **Fantoche: Arte de los Títeres**, n. 1, p. 83-89, out. 2007. Disponível em: https://unima.es/wp-content/uploads/2012/01/fantoche_1.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

RESENDE, T. R. P. S.; SOUZA, I. A. de. O ENSINO POR MEIO DE CICLOS: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 14, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9721>. Acesso em: 11 jul. 2024.

RODRIGUES, Eder Sumariva. Teatro de animação na escola: procedimentos e reflexões. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 123-152, 2019.

RUMBAU, Toni. Indagaciones sobre la marioneta y su doble. **Fantoche: Arte de los Títeres**, [s. l.], n. 0, p. 56-65, dez. 2006.

SANTOS, Robson José Ribeiro; JESUS, Wellington Ferreira. A gestão escolar em Brasília: síntese histórica das concepções em disputa. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. V. 5, n. 1. Brasília, 2018. Disponível em < <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/270>>. Acesso em 6 jun. 2024.

SILVA, Edileuza Fernandes. **Nove Aulas Inovadoras na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, Maria Lúcia Castro da; KALHIL, Josefina Diosdada Barrera; SOUZA, Maud Rejane de Castro e. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 51280-51291, maio 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30167/23758>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVA FILHO, José Acioli da. **O teatro de animação – Uma linguagem artística pedagógica nos processos criativos com uma abordagem complexa e multirreferencialidade**. 2010. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVEIRA, Sônia Maria. Teatro de Bonecos na Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 135 -145, jan./jun. 1997.

SITCHIN, Henrique. Por que fazer Teatro de Animação para crianças? Problemáticas, desafios e apontamentos. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 95-111, 2018.

SOUSA, Ana Paula de; FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-8, jan. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1821Sousa.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. p.3-29. Disponível em: < <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/escola2.html>>. Acesso em 26 abr. 2024.

TEIXEIRA, Margarina Eusébio. **Reflexão sobre os modos de construir**: experiência de projeto para uma escola primária em Vila do Conde. 2021. Dissertação (Mestrado Integrado em Arquitetura) – Universidade do Porto, Porto, 2021.

TOLENTINO, Igor Vieira e Sá; MORENO, Alessandra Dominiquelli. Artes na BNCC: reflexões psicopedagógicas. **Cadernos de Educação**, v. 18, n. 37, p. 5-29 jul./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338883145_Artes_na_BNCC_Reflexoes_psicopedagogicas. Acesso em: 11 fev. 2023.

TROZZO, Ester; SAMPEDRO, Luis. **Didáctica del Teatro I**: una didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño UNCUYO, Mendoza, 2004.

VALLI, Virgínia. Editorial. **Mamulengo – Revista Trimestral da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos**, jul./set. 1973. Disponível em: <https://abtbcentrounimabrasil.files.wordpress.com/2018/06/mamulengo-nc2ba1-1973.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

Apêndice 1



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN
Orientadora Izabela Costa Brochado
Doutorando Jailson Araújo Carvalho

Questões para questionário online:

1. Você já foi ao teatro?
 - a. Sim, com a família.
 - b. Sim, com a escola.
 - c. Nunca fui ao Teatro.
2. Você tem vontade de ir ao teatro?
 - a. Sim, tenho vontade de ir.
 - b. Não tenho vontade de ir.
 - c. Às vezes penso em ir.
3. Você já participou de alguma aula de teatro?
 - a. Sim, fora da escola.
 - b. Sim, nas aulas de Arte.
 - c. Sim, na escola e fora dela.
 - d. Nunca participei.
4. Como você se sente hoje com relação a compartilhar uma cena para outras pessoas assistirem?
 - a. Me sinto muito desconfortável.
 - b. Me sinto seguro.
 - c. Me sinto com um pouco de vergonha, mas acho que apresentaria.
5. Você já participou de aula de Arte com teatro com formas animadas (teatro de sombras, boneco de luva, boneco de balcão)?
 - a. Sim, somente na escola.
 - b. Sim, fora da escola.
 - c. Não, nunca participei.

6. Você considera a utilização do teatro de formas animadas (teatro de sombras, boneco de luva e boneco de balcão) uma boa ideia para as aulas de Arte na escola?
 - a. Sim, porque ajuda muito a perder o medo/vergonha de apresentar algo para a turma.
 - b. Não, porque tem que apresentar algo para a turma do mesmo jeito.
 - c. Às vezes ajuda, às vezes deixa tudo mais difícil.
7. Você já utilizou a Sala de Aula Invertida em algum outro ano escolar?
 - a. Sim, ano passado – 2020.
 - b. Não, nunca usei.
8. Você considera a utilização da Sala de Aula Invertida uma alternativa para otimizar o tempo de prática na sala de aula presencial?
 - a. Sim, porque sobra mais tempo para fazer as coisas na aula.
 - b. Não, porque eu tenho que estudar em casa e na escola.
 - c. Às vezes sim, mas quando é muito texto para ler ou o vídeo é muito grande, é ruim.
9. Como foi o momento de compartilhamento da sua criação cênica para a turma?
 - a. Foi bem tranquila, gostei de apresentar.
 - b. Fiquei muito nervosa(o), mas apresentei só pela nota.
 - c. Não consegui apresentar para a turma toda.
10. Como está sua relação com o teatro agora, depois dessa experimentação com o teatro de sombras?
 - a. Quero ter mais aulas de teatro e frequentar mais vezes o teatro.
 - b. Não quero ter aula de teatro nunca mais na vida.
 - c. Acho que poderia ser legal participar outra vez de alguma aula de teatro.

Apêndice 2

CARTA DA INSTITUIÇÃO/ ORIENTADORA

O pesquisador Jailson Araújo Carvalho, matrícula xxxxxxxxxxxx, é estudante devidamente matriculado no Doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da universidade de Brasília/UnB inscrito na linha de pesquisa culturas e saberes em artes cênicas.

Sua pesquisa tem como título “Habitação do Corpo por meio do Teatro de Animação na Escola”. O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades do Teatro de Animação aliado à Sala de Aula Invertida como perspectivas pedagógicas para o ensino de Artes Cênicas no Terceiro Ciclo de Aprendizagem em uma escola pública na Secretaria de Educação do DF.

Os processos empíricos se darão na escola Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas/DF, escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A escola oferece todos os anos do Ensino Fundamental, percorrendo o Primeiro Ciclo (1º ano, 2º ano, 3º ano), o Segundo Ciclo (4º ano, 5º ano) e o Terceiro Ciclo (6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano). Os sujeitos colaboradores da pesquisa serão os estudantes dos 6º anos em 2021, 7º anos em 2022 e 8º anos em 2023 e 9º anos em 2024 com faixa etária entre 11 e 14 anos. As atividades serão desenvolvidas em momentos assíncronos e síncronos ao longo dos três anos. Os instrumentos de coleta de dados são: Registro no Diário de Bordo elaborado pelos estudantes; Registro audiovisual das aulas sobre teatro de sombras, teatro de bonecos de luva e teatro de bonecos de manipulação direta (balcão); Observação e análise das aulas durante três anos letivos com uma turma que será mantida no 6º, 7º e 8º e 9º ano; Utilização da Sala de Aula Invertida; Aplicação de três questionários online. Devido à pandemia da COVID-19, foi necessária uma readequação da aplicação em 2021 para o formato remoto.

Importante destacar que a identidade dos estudantes colaboradores da pesquisa será resguardada e em nenhum momento divulgada. Informa-se ainda um cuidado ético com todos os envolvidos na pesquisa, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecimento dos profissionais atuantes neste espaço educativo e pelos responsáveis dos estudantes colaboradores da pesquisa, como também a assinatura do termo de assentimento informado para os estudantes colaboradores da pesquisa.

Brasília, 30 de março de 2021.

Orientadora: Dra. Izabela Costa Brochado
Matrícula FUB xxxxxx
E-mail: izabelabrochado@gmail.com

Pesquisador: Jailson Araújo Carvalho
Matrícula UNB xxxxxxxxxxxx
E-mail: jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br

Apêndice 3

ACEITE INSTITUCIONAL

O/A Sr./Sra. Paulo Roberto Cruz dos Santos, CPF XXXXXX, Matrícula SEEDF xxxxxxxx, Diretor do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas/DF, está de acordo com a realização da pesquisa “Habitação do Corpo por meio do Teatro de Animação na Escola”, de responsabilidade do pesquisador Jailson Araújo Carvalho, estudante de Doutorado no Departamento de Artes Cênicas no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Izabela Costa Brochado, após revisão e aprovação do departamento responsável da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O estudo envolve a realização de Registro no Diário de Bordo elaborado pelos estudantes; Registro audiovisual das aulas sobre teatro de sombras, teatro de bonecos de luva e teatro de bonecos de manipulação direta (balcão); Observação e análise das aulas durante três anos letivos com três turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º ano; Utilização da Sala de Aula Invertida; Aplicação de três questionários online. A pesquisa terá a duração de três bimestres (um bimestre em 2021, um bimestre em 2022, um bimestre em 2023 e um bimestre em 2024), com previsão de início em julho/2021 e término em julho/2024.

Eu, Paulo Roberto Cruz dos Santos, Diretor do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas/DF, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 30 de março de 2021.

Paulo Roberto Cruz dos Santos
Nome do responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

Apêndice 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudante

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Habitação do Corpo por meio do Teatro de Animação na Escola”, de responsabilidade de Jailson Araújo Carvalho, estudante de Doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades do Teatro de Animação aliado à Sala de Aula Invertida como perspectivas pedagógicas para o ensino de Artes Cênicas no Terceiro Ciclo de Aprendizagem em uma escola pública na Secretaria de Educação do DF. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de: Registro no Diário de Bordo elaborado pelos estudantes; Registro audiovisual das aulas sobre teatro de sombras, teatro de bonecos de luva e teatro de bonecos de manipulação direta (balcão); Observação e análise das aulas durante quatro anos letivos com uma turma que será mantida no 6º, 7º, 8º e 9º ano; Utilização da Sala de Aula Invertida; Aplicação de três questionários online. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa que o processo de aprendizagem e socialização nas aulas de Teatro na escola, que, para muitos, pode ser um caminho difícil e doloroso, aconteça com mais tranquilidade e de forma gradativa. Para tal sugerimos uma Proposta Pedagógica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone xxxxxxxxxxxxxxxx ou pelo e-mail jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de textos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

CONFIRMO ESTE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E LIVREMENTE CONCEDIDO**Nome completo:** _____**Endereço:** _____**Telefones:** _____

Brasília/DF. ____/____/____

Assinatura _____

CONTATOS**Pesquisador Responsável**

Professor Jailson Araújo Carvalho (Doutorando em Artes Cênicas – PPGCEN – UnB).

Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxx

E-mail: jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br

Apêndice 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou Responsáveis

O presente consentimento se refere ao convite feito a seu(sua) filho(a) para participar de uma pesquisa intitulada “Habitação do Corpo por meio do Teatro de Animação na Escola”, de responsabilidade de Jailson Araújo Carvalho, estudante de Doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades do Teatro de Animação aliado à Sala de Aula Invertida como perspectivas pedagógicas para o ensino de Artes Cênicas no Terceiro Ciclo de Aprendizagem em uma escola pública na Secretaria de Educação do DF. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de: Registro no Diário de Bordo elaborado pelos estudantes; Registro audiovisual das aulas sobre teatro de sombras, teatro de bonecos de luva e teatro de bonecos de manipulação direta (balcão); Observação e análise das aulas durante três anos letivos com uma turma que será mantida no 6º, 7º, 8º e 9º ano; Utilização da Sala de Aula Invertida; Aplicação de três questionários online. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa que o processo de aprendizagem e socialização nas aulas de Teatro na escola, que, para muitos, pode ser um caminho difícil e doloroso, aconteça com mais tranquilidade e de forma gradativa. Para tal sugerimos uma Proposta Pedagógica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone [61] xxxxxxxxxxxx ou pelo e-mail jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de textos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

CONFIRMO ESTE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E LIVREMENTE CONCEDIDO

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefones: _____

Brasília/DF. ____/____/____

Assinatura _____

CONTATOS**Pesquisador Responsável**

Professor Jailson Araújo Carvalho (Doutorando em Artes Cênicas – PPGCEN – UnB).

Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxx

E-mail: jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br

Apêndice 6

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Habitação do Corpo por meio do Teatro de Animação na Escola”, sob responsabilidade de Jailson Araújo Carvalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências acadêmicas, atividades educacionais e defesa da Tese de Doutorado na Universidade de Brasília.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

**CONFIRMO ESTE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE
IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefones: _____

Brasília/DF. ____/____/____

Assinatura _____

CONTATOS

Pesquisador Responsável

Professor Jailson Araújo Carvalho (Doutorando em Artes Cênicas – PPGCEN – UnB).

Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxx

E-mail: jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br