PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Perla Frenda

As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte

SÃO PAULO
2023

Perla Frenda

As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli**.

SÃO PAULO

2023

Aprovado em: _____ / _____ /_____

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste trabalho por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, orientadora querida, que conduziu um processo de extremo respeito, incentivo e sabedoria.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini e Prof. Dr. Kazumi Munakata, pelas valiosas contribuições e pela disponibilidade.

Aos professores, gestores e escolas que, com uma generosidade imensa, abriram as portas, presencial ou virtualmente, para que esta pesquisa pudesse se concretizar.

Ao meu marido, Douglas Moreira, parceiro para todas as horas.

Aos meus filhos, Filippo e Aurora, as luzes da minha vida.

Aos amigos e familiares que, de alguma forma, participaram, de perto ou de longe, me ajudando e encorajando.

Aos colegas de trabalho de todos esses anos de composição de livros e materiais didáticos.

E aos professores, colegas de turma e colaboradores deste programa de pós-graduação, o Formep, com quem aprendi tanto.

RESUMO

FRENDA, Perla. **As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte**. 271 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa parte do pressuposto, preconizado por autores da arte-educação e documentos normativos, de que o componente curricular Arte possui natureza vivencial e, portanto, não pode prescindir da experiência. Estudar arte implica conhecer e experimentar as especificidades de suas linguagens, manifestações estéticas e conexões. Desde 2015, via Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o governo brasileiro distribui livros didáticos (LD) exclusivos desse componente às escolas públicas. Consequentemente, é relevante que os LD de Arte convirjam com esse pressuposto, que pauta o aprendizado na experienciação. A inquietação que move este estudo nasce da prática profissional da pesquisadora – educadora e autora de LD de Arte, especialista na linguagem Teatro. A pesquisa analisa o uso da coleção *Janelas da arte* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a) e tem como objetivo geral: investigar se e como as propostas teatrais da coleção *Janelas da arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Compreendendo o LD como instrumento formativo de interlocução com professores e estudantes, como objetivos específicos, pontua-se: (1) analisar se e como os professores utilizam as proposições de teatro da coleção; (2) compreender como os estudantes recebem e realizam tais propostas; e (3) pontuar, se houver, indicações para posterior reelaboração da coleção, confrontando as informações produzidas, a abordagem teórico-metodológica da obra e o referencial teórico da pesquisa. A fundamentação teórica assim se organiza: arte-educação (BARBOSA, 2003, 2019; BOAL, 2002, 2012, 2015; KOUDELA, 2013; SPOLIN, 2003, 2004, 2010, 2015); concepção de experiência (DEWEY, 2010; LAHAYE; LESSARD; TARDIF, 1991; LESSARD; TARDIF, 2009; LOIOLA; THERRIEN, 2001, 2003); e estudos sobre o LD (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2004; LAJOLO, 1996; MUNAKATA, 2012a, 2012b). A pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa (ANDRÉ, 2007, 2012; TRIVINOS, 1987), utiliza como instrumentos de produção de informações: observações de aulas em escolas públicas da cidade de São Paulo; entrevistas com professores da Bahia; e aplicação de questionários com professores dos dois estados, sendo todos os participantes adotantes da referida coleção. A análise das informações tem inspiração no procedimento de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021). Os achados da pesquisa sugerem que se compreende o LD como um suporte voltado mais aos conteúdos teóricos do que práticos, sendo recorrente a subtração de práticas de desenvolvimento da "gramática da linguagem teatral", como os jogos teatrais, priorizando-se conteúdos com texto dramático ou passíveis de transformação em apresentações temáticas. Contudo, considerando as propostas teatrais realizadas, os estudantes interagem e manifestam dedicação e interesse. A amostragem dos docentes participantes revela formação e bagagem experiencial insuficientes para lecionar Teatro e, por vezes, Arte, manifestada pelo desconhecimento do desenvolvimento processual da linguagem teatral e pela reprodução de concepções defasadas do ensino de arte e teatro. Como resultado, analisa-se que as práticas teatrais da obra *Janelas da arte*, quando realizadas, promovem um processo de experienciação significativa e podem ser aprimoradas por meio da inserção de sugestões de adaptações ao contexto local; de aprofundamentos sobre os espaços de realização e sobre as instruções e orientações; de mais propostas factíveis em tempo breve; e de peças curtas.

Palavras-chave: Livro didático de Arte. Experiência. Arte-educação. Teatro.

ABSTRACT

FRENDA, Perla. **Theatrical experiences through the Art textbook.** 271 p. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainer) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This research believes in the principle, defended by art-education authors and regulatory documents, that the Arts curricular component is one of experiential nature, therefore unable to do without experience. Studying the Arts implies in knowing and experiencing the specifics of their languages, aesthetical manifestations, and connections. Since 2015, via the National Program for Textbooks and Didactic Materials (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), the Brazilian government distributes exclusive Art textbooks to public schools. Consequently, it is relevant that textbooks abide by such principle, in which learning is framed by experience. The distress that motivates this study comes from the researcher's professional practice as an educator and Art textbook author, specialized in Theater. This research analyzes the use of the textbook collection *Janelas da arte* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a) and aims to investigate if and how the theater propositions within the collection *Janelas da arte* convert into experiences for middle school students. Considering textbooks educational instruments of dialogue between teachers and students, specific objectives were designed to: (1) analyze if and how teachers use the theater propositions given by the collection; (2) understand how students receive and perform such propositions; and (3) make suggestions, if proposed, for later re-elaboration of the collection, confronting the information produced, the textbooks theoretical and methodological framework, and this research theoretical framework, which is organized as such: art-education (BARBOSA, 2003, 2019; BOAL, 2012, 2015; KOUDELA, 2013; SPOLIN, 2003, 2004, 2010, 2015); the concept of experience (DEWEY, 2010; LAHAYE, LESSARD; TARDIF, 1991; LESSARD; TARDIF, 2009; LOIOLA; THERRIEN, 2001, 2003); and studies on textbooks (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2004; LAJOLO, 1996; MUNAKATA, 2012a, 2012b). This predominantly qualitative research (ANDRÉ, 2007, 2012; TRIVINOS, 1987) produced information through class observations in public schools in the city of São Paulo; interviews with teachers in Bahia; and questionnaires applied to teachers both in São Paulo and Bahia. All participants were currently using the collection *Janelas da arte*. Information analysis was inspired by Content Analysis (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021). Research findings suggest that teachers understand that textbooks give more theoretical support than practical, given that practical development of "theatrical language grammar" – such as theater games – is recurrently subtracted to prioritize dramatic text contexts that could be turned into thematic presentations. However, considering the theatrical propositions observed, students interacted and manifested dedication and interest. Participant teachers had insufficient training and experimental experience to teach theater, and sometimes even Arts, manifested by the lack of knowledge about the theatrical process development and the reproduction of outdated conceptions about the teaching of Arts and theater. As a result, we analyzed that the theatrical practices within the collection *Janelas da arte*, when performed, promote a meaningful experience process and could be improved by including: suggestions of adaptations to local contexts; more information about giving instructions and guidelines and the use of spaces; ready-to-use propositions; and short plays.

Keywords: Art textbook. Experience. Art-education. Theater.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas 27
QUADRO 2 – Eixos e categorias 124
QUADRO 3 – Formação inicial e Estado em que leciona 128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Aquisição de obras para o PNLD no ano letivo de 2020.....85

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte (2022) 48
GRÁFICO 2 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte – Anos iniciais do Ensino Fundamental de 2020 a 2022.....49
GRÁFICO 3 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte – Anos finais do Ensino Fundamental de 2020 a 2022.....49
GRÁFICO 4 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte – Ensino médio de 2020 a 2022 50

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estrutura de competências na BNCC 45
FIGURA 2 – Árvore do Teatro do Oprimido 62
FIGURA 3 – Manual em formato lateral.....99
FIGURA 4 – Mapeamento das escolas da cidade de São Paulo e região.....106

LISTA DE SIGLAS

AO	Artista-Orientador
APTIJ	Associação Paulista de Teatro para a Infância e Juventude
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEU	Centro Educacional Unificado
CTO	Centro do Teatro do Oprimido
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Formep	Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTO	Grupo de Teatro do Oprimido
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Livro do Estudante
LP	Livro do Professor
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
OED	Objetos Educacionais Digitais
OP	Orientações para o professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE Interativo/SIMEC	Programa Dinheiro Direto na Escola do Sistema Integrado Monitoramento Execução e Controle
PEI	Escola de Tempo Integral
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RED	Recursos Educacionais Digitais
SEB	Secretaria Educação Básica
SESC-SP	Serviço Social do Comércio de São Paulo
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 15
1 REFERENCIAL TEÓRICO 26
1.1 Pesquisas correlatas 26
1.2 A arte-educação 35
1.2.1 Concepções sobre o ensino de arte (e do teatro) e a adequação da formação docente 46
1.2.2 Teatro-educação 53
1.2.2.1 Viola Spolin 56
1.2.2.2 Augusto Boal 60
1.3 O saber da experiência 64
1.3.1 Aprender pela experiência 65
1.3.2 A experiência de ensinar 71
1.4 O livro didático 78
1.4.1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático 84
1.4.2 Livro didático de Arte 89
2 COLEÇÃO DIDÁTICA, PERCURSO METODOLÓGICO E PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES 96
2.1 Coleção didática 96
2.2 Percurso metodológico e produção de informações 102
2.2.1 Abordagem 102
2.2.2 Instrumentos de produção de informações 104
2.2.2.1 Questionários 109
2.2.2.2 Entrevistas 111
2.2.2.3 Observações 112
3 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES 123
3.1 Cenário 126
3.1.1 Perfil e formação 127
3.1.2 Escolha do LD 135
3.1.3 Uso da coleção 143
3.1.4 Tempo 151
3.1.5 Teatro 153
3.1.6 Espaço 156

3.1.7 Planejamento 160
3.2 Ação 163
3.2.1 Introduzir 164
3.2.2 Fazer 167
3.2.3 Envolver 189
3.2.4 Antecipar 193
3.2.5 Instruir 195
3.2.6 Orientar a plateia 197
3.2.7 Avaliar 199
3.3 Diálogo 212
3.3.1 Percepções 212
3.3.2 Sugestões 219
3.4 Síntese das análises 221
CONSIDERAÇÕES FINAIS 229
REFERÊNCIAS 232
APÊNDICES 242

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha trajetória profissional teve os primeiros delineamentos ainda nos anos finais do Ensino Fundamental, quando me interessei em participar das oficinas de teatro extracurriculares da escola em que estudava. A partir dessa experiência, fui buscar opções de cursos técnicos de formação profissional. Em 1995, ingressei no curso de formação de ator do Teatro-Escola Célia Helena, que realizei paralelamente ao Ensino Médio, ambos concluídos em 1997.

O Teatro-Escola Célia Helena – hoje chamado Célia Helena Centro de Artes e Educação e transformado, em 2008, em escola de ensino superior – era um curso técnico de formação de atores com qualidade reconhecida em São Paulo. O curso foi criado em 1989 e, na época, era gerido pela atriz Célia Helena e sua filha Lígia Cortez. Diferente de grande parte dos cursos de interpretação, voltados a uma linguagem predominantemente realista, no Célia Helena investia-se na diversidade, valorizando práticas contemporâneas e inovadoras, que envolvessem uma ampla gama de pesquisa de linguagens teatrais. Priorizava-se o professor/diretor, ou seja, artistas que estivessem em atividade, com pesquisas consistentes, e que diversificassem o tradicional "trabalho de mesa", processo de construção de cena hierarquicamente feito a partir do texto teatral. Eram professores artistas como Bete Dorgam, Nelson Baskerville, Sergio de Carvalho, Marco Antônio Rodrigues e Alexandre Mate.

Ao longo do curso, tive contato com as diversas dimensões da arte como área do conhecimento, desfazendo um pouco o preconceito, ainda hoje presente em muitas pessoas, de que a produção artística advém exclusivamente de fatores inatos, como talento e dom. Pude ter as primeiras percepções de que o aprendizado em arte, assim como em qualquer outro campo do conhecimento, envolve estudo, treino, aquisição de códigos e diferentes processos, experimentações e referências teóricas.

O estudo dos movimentos artísticos, das vanguardas, de diversos autores, de diretores, de técnicas e de linguagens, e a experimentação desses conceitos na composição de personagens e na construção de cenas foram me trazendo a complexidade envolvida na linguagem teatral. Participar de processos de montagens de espetáculos em grupo revelou o trabalho individual na coletividade, na relação com o outro, bem como o conhecimento da profissão, dos elementos que a compõem e da quantidade de atividades envolvidas, que vai muito além do que se vê em cena.

Foi no Célia Helena, também, meu primeiro contato com a abordagem da aprendizagem experiencial do teatro, principalmente por meio dos jogos teatrais, que, somente mais adiante, eu viria a saber que se tratava de uma metodologia de ensino da linguagem, baseada no teatro

improvisacional e na experiência. O princípio da prática dos jogos teatrais é o aprendizado pela experiência criativa, por meio da ação improvisada. Ao buscar soluções para o problema do jogo, o jogador/estudante se envolve, intuitiva e espontaneamente, com a situação, encontrando – no fazer – os caminhos para a decodificação da linguagem.

Fazíamos práticas de diferentes formas e com objetivos diversos: exploração e criação de espaços, entendimento de ação, construção de personagem, relação em cena, desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, entre outras práticas. Todos traziam implícita a importância do estado de prontidão, da disponibilidade física e sensorial, do estar presente no aqui e agora, da escuta atenta do outro e do ambiente, em suma, do que o colocar-se em estado de experiência representava para a construção da linguagem teatral. Mais adiante, esse aprendizado se mostrou fundante na minha prática docente.

Com o objetivo de complementar minha formação técnica, em 2000, ingressei no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no curso de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, concluído em 2003. Nos dois primeiros anos, o curso era constituído de disciplinas pedagógicas e de outras que envolviam as três linguagens artísticas: Artes Cênicas (teatro e dança), Artes Visuais (na época, Artes Plásticas) e Música. Ao final do segundo ano, o estudante escolhia em qual linguagem se habilitaria.

Ao longo dos dois primeiros anos, pude ter a dimensão da importância da arte na formação do ser humano e, consequentemente, na educação formal. Minha escolha foi pelas Artes Cênicas, o que me trouxe relações mais práticas sobre o ato de ensinar teatro. Fazia parte do curso a realização de uma carga horária de estágio supervisionado, que poderia ser cumprida observando ou ministrando aulas. Naquele momento, em 2002, tomei conhecimento do projeto Parceiros do Futuro, no qual me inscrevi como arte-educadora e cumpri a carga horária relativa ao estágio obrigatório.

O Parceiros do Futuro, que depois mudou de nome para Escola da Família, era um projeto da rede estadual de ensino de São Paulo. Nele, atribuía-se uma carga horária semanal de aulas a docentes de determinadas disciplinas – no meu caso, de Arte[1] –, para serem ministradas aos alunos e à comunidade escolar, como atividade extracurricular, aos finais de semana. Como muitos estudantes do Instituto de Artes ingressaram nesse projeto e quase todos, como eu, eram iniciantes na docência, formamos um grupo de discussão sobre as práticas no projeto, para trocar experiências e propor reflexões. O grupo era orientado pela Profa. Dra.

[1] Ao longo deste trabalho, o termo Arte será grafado com letra maiúscula quando se referir ao nome da disciplina ou do componente curricular.

Luiza Helena da Silva Christov, uma das professoras do curso. Por meio das discussões com esse grupo e nas reuniões dos estágios supervisionados, íamos costurando as relações entre teoria e prática.

A atuação no Parceiros do Futuro foi muito importante no meu percurso profissional, pois, a partir dele, comecei a aprofundar meus estudos na área de teatro-educação, partindo da abordagem da aprendizagem pela experienciação. Eu havia vivenciado tal abordagem intensamente durante o curso técnico de teatro, principalmente por meio dos jogos teatrais, e, naquele momento, procurava aliá-la ao contexto da escola.

A participação nos cursos do projeto era opcional e estendida à comunidade do entorno escolar. A adesão era grande, porém, com pouca constância. A cada encontro tínhamos sempre novos participantes, o que dificultava a continuidade, mas, ao mesmo tempo, desafiava-nos a buscar caminhos de conexão e sentido.

Com a pouca experiência, própria da primeira atividade docente, "agarrei-me" a um suporte para minha prática, o livro *Improvisação para o teatro,* de Viola Spolin (2010). Tratei-o, em um primeiro momento, como uma cartilha, seguindo-o fiel e sequencialmente, apesar de a própria abordagem sugerir a construção e transformação do conteúdo do livro de acordo com o contexto. Propunha as atividades tal e qual constavam no livro, e, obviamente, o desenrolar das práticas era diferente de sua descrição, seguindo caminhos inusitados, o que era perfeitamente esperado, mas que eu ainda procurava entender como lidar.

Uma das premissas da autora – e, no meu entendimento atual, uma premissa do próprio ensino de arte – é a desconstrução do binômio certo e errado. Em um contexto de criação e experimentação, esse dualismo não faz muito sentido. Tendo isso em mente, ao longo dos encontros, fui me apropriando dessa proposição e compreendendo seus princípios para, de fato, extrapolá-la, trazendo maior sentido para minha prática com meus alunos, no meu contexto. E esta é uma das inquietações, ramificada em diversas outras ao longo do tempo, que me atravessa até hoje: como o professor se apropria de ferramentas, transformando-as ao seu contexto?

Infelizmente, a inconstância dos participantes no projeto era um reflexo da inconstância do próprio projeto, que alterava seus propósitos e profissionais com frequência. Eu, por exemplo, passei por muitas escolas do Grande ABC em um curto período de dois anos, até que uma nova administração substituiu os professores por estagiários e voluntários.

A dimensão do teatro como potencial transformador da realidade social veio a mim, principalmente, a partir da atuação no Teatro Vocacional, projeto realizado pela Secretaria de Cultura da Cidade de São Paulo, que primeiro acontecia em equipamentos culturais, como Casas de Cultura, teatros distritais e bibliotecas, e depois, em 2004, foi ampliado em uma

parceria com a Secretaria de Educação, passando a ser realizado também nos recém-inaugurados Centros Educacionais Unificados (CEU), que foram

> construídos com o objetivo de promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história (SÃO PAULO, s. d., n.p.).

Essa parceria fez com que o projeto estreitasse as relações com o contexto escolar, envolvendo alunos e comunidade. O Teatro Vocacional dialogava intensamente com a proposta dos CEU, pois oferecia a oportunidade de estudantes e comunidade se apropriarem dos espaços da escola e vivenciarem a educação de forma integral, valorizando suas práticas culturais, suas produções e seus saberes.

O projeto era voltado a adolescentes e adultos e consistia no auxílio à formação de grupos autônomos de teatro, "conduzidos" por um Artista-Orientador (AO). O AO não tinha a função de dirigir o grupo, mas de dar o suporte necessário à sua formação e continuidade. Esse suporte poderia se concretizar de formas diversas, como ministrando aulas, promovendo rodas de debate, estudos, ensaios. Dependia do estágio e das necessidades de cada grupo.

Uma das principais diretrizes do projeto era de que a demanda surgisse do grupo orientado, aproximando-se do contexto dos participantes, das suas percepções de mundo, dos seus anseios e de suas necessidades de discussão por meio do teatro. Essa abordagem comum ao projeto era construída nos encontros formativos dos AO realizados semanalmente, divididos em grupos de coordenação. Esses encontros eram especialmente interessantes para fomentar a prática com nossos grupos de orientação. Fazíamos leituras e discussões a partir de abordagens teóricas, trocas de experiências e aprofundamentos de linguagens.

Neles, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o trabalho de Augusto Boal (2012). Por ter esse caráter de formação autônoma dos grupos, do teatro como discussão da realidade, o Vocacional se alinhava muito às propostas de Boal. Nestas, as experiências teatrais têm a função de promover interpretação crítica da realidade, trazendo diferentes discussões, que envolvem questões do cotidiano, estimulando a reflexão sobre as relações sociais e, principalmente, fazendo o participante perceber seu potencial como agente capaz de realizar transformações em diversos âmbitos. Dessa forma, o teatro se torna terreno fértil para a construção de pensamentos crítico e criativo, integrando-se à vida e adquirindo função social e de mobilização.

Orientei alguns grupos, cujos participantes não tinham vivência prévia na linguagem, nos quais a experimentação prática foi especialmente interessante para aproximar os estudantes dos conceitos básicos e estruturais da linguagem teatral e proporcionar experiência. As proposições de Boal acrescentaram mais uma camada de diálogo com os grupos: a relação com suas reais inquietações. O que esse grupo, nesse contexto, queria explorar? O que necessitavam dizer e de que forma? Fazíamos práticas sobre tudo, desde problemas do cotidiano escolar até reflexões sobre o contexto social e político. Essa função mobilizadora do teatro é, até hoje, um dos pilares que sustenta muitas das propostas práticas que desenvolvo como arte-educadora.

Ao longo dos anos, o projeto foi ampliado e incorporou as demais linguagens artísticas, passando a se chamar Programa Vocacional.

Durante esse percurso, atuei como educadora também em outros projetos, programas, escolas, das esferas públicas e particulares, por exemplo, ministrando oficinas de artes visuais nas unidades dos Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC-SP) ou fazendo a mediação de aulas-espetáculo do projeto Guri Santa Marcelina, um projeto voltado à formação musical de crianças da rede pública de ensino. Tais experiências me proporcionaram uma maior proximidade com as outras linguagens artísticas, para além do teatro. Esse trânsito se mostrou bastante relevante, na medida em que considero importante que o ensino de arte envolva a integração das diferentes linguagens, como o teatro, a música, as artes visuais e a dança, as relações entre elas e as possíveis hibridizações.

Desde minha formação como atriz, também atuo em espetáculos voltados ao público infantil, juvenil e adulto. Desde 2008, cocoordeno o Núcleo Girândola, uma reunião de artistas de diversas linguagens, com afinidades estéticas e pontos de vista convergentes em relação à arte. Revezamo-nos nas diversas funções da linguagem teatral, produzindo espetáculos e intervenções que têm o teatro como principal linguagem, mas que transitam e dialogam com as demais, como a música, a literatura, as artes visuais e audiovisuais. Na minha trajetória de aprendizado da arte e em minhas experiências docentes, tive professores e colegas artistas atuantes. Considero relevante que o *ensinante* de arte seja também um *fazedor* de arte. A minha prática artística nutre as minhas propostas de ensino, proporcionando relações com o fazer contemporâneo, em diálogo com o contexto do artista como trabalhador e produtor de cultura inserido no seu tempo e espaço.

Em paralelo com as atividades profissionais anteriormente relatadas, em 2005, fui convidada a participar de um projeto de elaboração de material didático, formado por um grupo de professores de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. O material se destinava ao segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O componente Arte era

formado por três autoras, uma de Artes Visuais, outra de Dança e eu, de Teatro[2]. O grupo se reunia semanalmente para discutir encaminhamentos, estrutura, temas transversais e interdisciplinaridade da obra. Em meio às discussões, começou a se formar o embrião das minhas inquietudes relativas ao livro didático (LD): como propor um ensino de arte significativo por meio do LD?

O trabalho culminou no *Projeto Vida Nova* (OLIVEIRA, 2007), uma coleção multidisciplinar de LD destinada aos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. Na época, nem o segmento da EJA, nem o próprio componente Arte estavam incorporados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse trabalho marcou o início da minha principal atividade profissional: a elaboração de LD. Desde então, atuo nessa área como coautora do componente curricular Arte e especialista na linguagem Teatro, em parceria com autores de Artes Visuais, Música, Dança e, eventualmente, com as demais disciplinas da área de Linguagens. Possuo obras em circulação em âmbito público e privado nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio do ensino regular e EJA, com edições aprovadas no PNLD.

Ao longo dessa trajetória, acompanhei de forma prática as diversas mudanças que o componente sofreu, tanto legais como de paradigmas de ensino. Desde 1996, o componente curricular Arte é obrigatório na educação básica brasileira, obrigatoriedade que se relaciona a mudanças de paradigma sobre o ensino de arte que, a partir dos anos 1990, passou de um enfoque generalista em Educação Artística, com caráter de atividade complementar, reprodutivista e tecnicista, para o enfoque especialista, que valoriza a Arte como uma área de conhecimento complexa e autônoma, em que se trabalham as especificidades de cada uma das linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – considerando a expressividade do estudante. Nesse sentido, mais recentemente, em 2016, tornou-se também obrigatório o ensino dessas diferentes linguagens. E, em 2013, o componente Arte é incluído no PNLD.

O PNLD foi criado em 1985, mas até 2015 não havia distribuição de livros exclusivos para o componente curricular Arte. Ele aparecia em coleções multidisciplinares, a exemplo das destinadas à EJA, como a *Tempo de aprender* (FRENDA; GUSMÃO; SILVA, 2009), da qual participei como autora e que foi aprovada e adotada na primeira edição do PNLD-EJA, em 2011, e na seguinte, em 2014.

Foi somente na edição do PNLD 2015, destinada ao Ensino Médio, que o programa introduziu a possibilidade de inscrição de obras exclusivas do componente Arte. Nesse

---

[2] Ao longo deste trabalho, o termo Teatro, bem como as demais linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança e Música – serão grafados com letra maiúscula quando se referirem ao nome da linguagem trabalhada na disciplina ou componente curricular Arte.

contexto, insere-se a primeira edição da obra *Arte em interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016), também de minha coautoria, aprovada e adotada nessa edição do programa e na seguinte, de 2018. A proposta do livro é, como o nome sugere, trabalhar as linguagens artísticas de forma integrada entre si e com outras esferas da vida, promovendo a fruição e o fazer artísticos em diálogo constante com a contextualização social, histórica, econômica e cultural. Dessa forma, procura romper com o linear e tradicional ensino baseado na história (ocidental, europeia, predominantemente branca e masculina) da arte no Ensino Médio.

Para elaborar esse material, partimos da premissa de que não existe uma definição única para o conceito de arte. Ele adquire sentidos e significados diferentes para cada sociedade que a produz. Dessa maneira, no estudo da arte, vem imbricada a necessidade de se aproximar das manifestações artísticas, de cada linguagem, interagindo o tanto quanto possível com seus contextos e experienciando suas possibilidades. Lado a lado ao desenvolvimento dessas propostas, somaram-se mais questões relacionadas à ferramenta LD: como se dá, na prática, o ensino de arte mediado pelo LD? Como o professor se apropria dessas propostas no cotidiano com seus alunos?

A edição de 2015 do programa foi seguida do PNLD 2016, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e do PNLD 2017, aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que todas elas passaram a incluir obras exclusivas do componente Arte. As edições do PNLD se renovam tri ou quadrienalmente, dependendo do segmento.

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na qual consta que o componente curricular Arte está vinculado à área de Linguagens e suas Tecnologias, junto com os outros componentes da área. O documento coloca luz nos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em arte e ressalta sua natureza vivencial e experiencial.

Tais resoluções legais e mudanças visam oportunizar aos estudantes conhecer e experienciar as diferentes possibilidades do componente Arte, promovendo o acesso a modos sensíveis e cognitivos específicos e à compreensão de sua cultura e seu lugar no mundo.

Partindo do pressuposto, preconizado pelos principais documentos normativos e também por importantes autores da área de arte-educação, de que a Arte é um componente de natureza vivencial e que, por isso, não pode prescindir da experiência, depreende-se que estudar arte implica conhecer e experimentar as especificidades das linguagens, de manifestações estéticas e das conexões entre elas, interagindo com seus contextos. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o LD também esteja em consonância com esses paradigmas do processo de ensino e aprendizagem em arte.

Em 2017, mais uma obra foi gestada – a coleção *Janelas da arte*[3] (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a) –, uma das aprovadas no PNLD 2020. Direcionada aos anos finais do ciclo do Ensino Fundamental, passou a ser utilizada pelas escolas que optaram por ela entre os anos de 2020 a 2023. Nas suas páginas iniciais, é destacada a perspectiva da aprendizagem relacionada à experiência e esclarecida a significação do título metafórico:

> A aprendizagem se constrói pela experiência, na participação do estudante em seus processos de prática, reflexão e crítica, e, embora individual e subjetiva, pode acontecer e se enriquecer na coletividade. É fundamental promover-se espaços para a experimentação, o questionamento e a apreensão dos fenômenos por todos os sentidos. As diferentes linguagens artísticas propõem e permitem um aprendizado que se dá pela experiência com o corpo inteiro, razão e emoção, conectando pensamento, sentimento e fisicalidade. Por esse viés, é importante que o professor esteja aberto a propor práticas que rompam com o tradicional ensino de Arte, ainda muito comum, baseado principalmente no fazer manual e na repetição de modelos descontextualizados de suas relações socioculturais e da realidade e interesse dos alunos. […] O título dessa coleção, Janelas da arte, é uma metáfora para a ideia de que a arte permite abrir janelas para o mundo, para novas experiências estéticas e reflexivas, para a percepção, respeito e valorização da diversidade humana expressa em suas manifestações artísticas e culturais (BOZZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2018a, p. IX-XIII).

Por meio do PNLD, o LD se tornou ferramenta amplamente utilizada por professores da rede pública de todo país. O governo brasileiro adquire milhões de LD ao ano para as escolas das cidades cadastradas, que estão espalhadas por todos os estados brasileiros.

Assim, torna-se relevante investigar de que maneira os LD do componente Arte contribuem para a experiência dos estudantes. Como apontam diversas abordagens educacionais, nem a escola, nem o LD podem se reduzir a depósitos de informações descontextualizadas e desconectadas da realidade. Dessa forma, o LD, muito mais do que conter informações, precisa representar uma abertura para o professor, oferecendo propostas significativas de experienciação e alternativas de construção conjunta de conhecimento, revelando-se um suporte do qual o professor se aproprie para construir dialogicamente sua aula.

Dessa forma, para de fato contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das linguagens, o LD do componente Arte precisa também contribuir com a experiência artística. Como autora, no meu percurso de produção didática, este é um ponto central que me inquieta: as proposições contidas no LD de Arte promovem experiências significativas para o estudante em sala de aula? Procurando romper o estigma do LD como depósito de informação ou saber enciclopédico, como construir propostas, no suporte bidimensional que é o livro, que estimulem

---

[3] Por conta da quantidade de vezes que a coleção *Janelas da arte* é mencionada ao logo deste estudo, daqui em adiante, não nos referiremos mais aos autores ao nomear a obra.

professor e alunos a extrapolar as páginas, a “afastar as carteiras”, a transformar espaços tradicionalmente tidos como de recepção em espaços de interação e ação?

Como relatado anteriormente, minha experiência prévia, tanto de formação artística quanto como arte-educadora, pautou-se por abordagens práticas de ensino do teatro. Princípios que têm o aprendizado alicerçado na experiência, em que se busca o envolvimento nos níveis intelectual, físico e intuitivo.

Nesse percurso de produção didática, pesquisei e elaborei, a partir da minha própria experiência, formas de adequar práticas teatrais diversas ao LD, pois, apesar de haver literatura sobre o teatro no contexto escolar e no teatro-escola, pouco encontramos sobre o recorte da linguagem Teatro no LD.

Compreendendo o LD como um instrumento formativo que dialoga tanto com o estudante quanto com o professor, surgiram reflexões como: de que forma orientar adequadamente o professor, sabendo que, muitas vezes, ele não será um especialista em teatro e, considerando a realidade brasileira, talvez, também não tenha formação em Arte? Como descrever as propostas práticas sem prescindir da experiência? As propostas de condução e as orientações apresentadas contribuem com uma experiência significativa em arte? A abordagem metodológica assumida se reflete em práxis? De que maneira a ferramenta LD contribui com a formação tanto do estudante como do professor?

O interesse pelo mestrado adveio dessas inquietações que perpassam a minha prática profissional, da necessidade de ampliar conhecimentos e relações, de estudar e de aprofundar a investigação sobre o LD. Neste sentido, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) pareceu coerente com as minhas necessidades e aspirações, já que a proposta de investigação vem calcada na minha prática profissional.

Procurando abarcar esses e outros questionamentos, delineio, aqui, a minha inquietação na investigação do LD de Arte em sua utilização prática no contexto da escola pública. Como recorte de pesquisa, realizo a análise a partir das propostas da linguagem Teatro contidas na coleção *Janelas da arte*, de minha coautoria, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, adotada no PNLD 2020 e em uso entre os anos de 2020 a 2023 em escolas da rede pública. Delimito a problemática de investigação por meio desta questão de pesquisa: As propostas teatrais presentes na coleção didática *Janelas da arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?

A partir da questão norteadora, apresento o objetivo geral:

- ✓ Investigar se e como as propostas teatrais da coleção didática *Janelas da arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, pontua-se:

- ✓ Analisar se e como o professor utiliza as proposições de teatro da coleção *Janelas da arte*.
- ✓ Compreender como os estudantes recebem e realizam tais propostas.
- ✓ Pontuar, se houver, indicações para posterior reelaboração da coleção *Janelas da arte*, confrontando as informações produzidas, a abordagem teórico-metodológica da obra e o referencial teórico da pesquisa.

Este trabalho se estrutura em três capítulos, além das considerações iniciais e finais.

No primeiro capítulo, é apresentada a fundamentação teórica, alicerçada nos conceitos e concepções norteadores do estudo, tais como a arte-educação (BARBOSA, 2003, 2019; KOUDELA, 2013); o ensino de teatro (BOAL, 2002, 2012, 2015; SPOLIN, 2003; 2004; 2010; 2015); a experiência (DEWEY, 2010; LAHAYE; LESSARD; TARDIF, 1991; LESSARD; TARDIF, 2009; LOIOLA; THERRIEN, 2001, 2003); e o LD (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2004; LAJOLO, 1996; MUNAKATA, 2012a, 2012b); nas pesquisas correlatas; e nos documentos legais que balizam o ensino do componente Arte e a produção de materiais didáticos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC e o PNLD.

No segundo capítulo, descreve-se a coleção didática utilizada no estudo – *Janelas da arte*; o percurso metodológico, circunscrevendo o estudo na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2007, 2012; TRIVINOS, 1987), narrando a trajetória de definição dos instrumentos de produção de informações e detalhando cada um deles – observações de aulas, entrevistas e questionários *online*. Toda a produção de informações foi direcionada a professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental que adotaram a coleção *Janelas da arte*.

No terceiro capítulo, com inspiração no procedimento de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021), as informações produzidas são interpretadas, analisadas e discutidas à luz das referências teóricas.

Ao final, são apresentadas considerações sobre os achados da pesquisa e contribuições sobre o processo de ensino-aprendizagem do componente Arte mediado pela coleção *Janelas da arte*, apontando caminhos que buscam aprimorar a produção didática desse componente.

Por meio deste estudo sobre as proposições e a utilização das propostas artísticas presentes em um LD de Arte, vislumbra-se contribuir com a formação tanto do professor/autor – com subsídios que permitam aperfeiçoar a produção de LD de Arte – como de estudantes e professores adotantes de LD, com a oferta de materiais cada vez mais adequados às práticas pedagógicas artísticas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo analisa as experiências teatrais mediadas pelo LD de Arte, por meio da coleção *Janelas da arte*. Dessa forma, vimos como necessário, neste primeiro capítulo, apresentar as pesquisas que se debruçaram sobre temas correlatos e suas articulações com este estudo; discorrer sobre a trajetória da arte-educação, focando na linguagem Teatro e nos autores que se relacionam à pesquisa; adentrar o conceito de experiência no campo da educação, tanto com relação ao estudante quanto ao professor; e tratar das relações do LD com sua própria definição e seu significado, com o contexto em que está inserido no Brasil e, especificamente, com sua trajetória no componente curricular Arte.

1.1 Pesquisas correlatas

O levantamento de estudos correlatos a esta pesquisa teve a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como principal fonte de busca, por ser uma plataforma de vasto acervo, referência no meio acadêmico.

Quatro termos foram inicialmente selecionados como palavras-chave: *livro didático de Arte*, *experiência*, *arte-educação* e *teatro*.

Na primeira busca, inseriu-se somente o termo *livro didático*, resultando em 4.842 achados. Depois, combinando com o termo *de Arte – livro didático de Arte –*, chegou-se a 214 resultados. O mesmo número foi encontrado somando-se os termos *livro didático* + *arte* na busca avançada. Inserindo-se o termo *livro didático de Arte* no campo assunto, chegou-se a quinze resultados, sendo que cinco foram selecionados após a leitura dos títulos e resumos: Brisolla (2009), Fonseca (2019), Quattrer (2019), Silva (2009) e Valarini (2016). Os demais trabalhos foram descartados por referirem-se à presença de obras de arte em LD de outras disciplinas, como, por exemplo, de História; por a palavra arte remeter à edição de arte e não à disciplina; ou por realizarem análises do LD de Arte com recortes muito específicos, como a presença da arte indígena.

Ao combinar os termos *livro didático de Arte* e *teatro*, foram encontrados doze resultados. Destes, somente dois são estudos relacionados a esta pesquisa: um já listado anteriormente e Gondim (2016). Os demais são, na maioria, pesquisas sobre outras disciplinas que usam o teatro como recurso, o que não se alinha ao tema desta investigação. A busca por *livro didático de Arte* associada ao termo *teatro*, ambos no campo assunto, gerou um resultado, também já listado anteriormente.

Partindo do descritor *teatro*, isoladamente, na busca geral, obteve-se 4.102 resultados. Ao inserir o mesmo termo delimitado pelo assunto, geraram-se 2.198 resultados. Aliando os termos *teatro* e *experiência*, foram produzidos 1.132 achados. E a mesma busca limitada ao assunto gerou 37 resultados, que foram filtrados pelo título, chegando-se a quatro resultados. Ao ler os resumos, um trabalho foi selecionado por estar mais relacionado ao tema de interesse: Vieira (2015). Da união dos termos *livro didático de Arte*, *teatro* e *experiência*, obteve-se um resultado, já incluído na seleção anterior.

Da palavra-chave *arte-educação* associada ao termo *livro didático*, obteve-se 173 resultados. Inserindo os mesmos termos restritos ao assunto, reduziu-se para nove resultados, dos quais um foi selecionado, já listado anteriormente.

Buscando ampliar a oferta de resultados associados às palavras-chave inicialmente definidas, buscou-se por outros termos de interesse, como: *ensino de Arte* e *formação*, agregando-se mais dois estudos: Camelo (2015) e Faria (2017).

Às pesquisas encontradas no site da BDTD, somou-se ainda mais uma, Birche (2020), a qual não constava na referida plataforma, mas que chegou ao meu conhecimento por indicação de um colega e mostrou-se muito relevante, dada a temática inédita e extremamente pertinente ao presente estudo.

No total, dez pesquisas foram selecionadas, sendo sete dissertações e três teses, as quais serão apresentadas a seguir.

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas

Autor/Ano	Título	Tese/Dissertação
Birche (2020)	A compreensão de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o teatro na educação.	Dissertação
Vieira (2015)	Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência.	Dissertação
Camelo (2015)	Práticas teatrais na educação: será que dá jogo?	Dissertação
Silva (2009)	Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos.	Dissertação
Brisolla (2009)	Prática reflexiva e trabalho pedagógico entre contornos e sombras de um livro didático de arte.	Dissertação
Valarini (2016)	Livros didáticos de ensino de arte: avaliação e análise crítica.	Dissertação
Fonseca (2019)	Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino “tragédia” em livros didáticos de arte.	Tese
Quattrer (2019)	A cor no livro didático de arte.	Tese

Gondim (2016)	Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE.	Tese
Faria (2017)	O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de História.	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Birche (2020) anuncia, como objetivo geral de seu estudo, a investigação da compreensão de professoras e professores de escolas públicas do Estado de São Paulo sobre a prática e o uso do teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utiliza metodologia descritiva, quali-quantitativa, com delineamento de levantamento de campo (*survey*), e, como instrumento de produção de informações, questionário com perguntas abertas e fechadas, cujo processamento se deu nos softwares SPSS 23 e Iramuteq. Como referencial teórico, o pesquisador utilizou autoras e autores da educação em teatro, como Peter Slade[4], Viola Spolin, Olga Reverbel, Augusto Boal e Joana Lopes; autores da educação, como Vigotski e Catterall; e Moscovici, sobre a Teoria das Representações Sociais, adotando a abordagem estrutural das Representações Sociais, de Abric.

O estudo concluiu que o teatro não é abordado na formação dos professores, o que os leva a não realizar práticas ou jogos teatrais nas aulas. No entanto, os professores consideram o teatro como importante na escola, servindo como recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares (BIRCHE, 2020). Ainda que a pesquisa inédita de Birche (2020) tenha se concentrado em um ciclo diferente do presente estudo, traz uma contribuição fundamental a ele, na medida em que dimensiona, com informações concretas e análise pormenorizada, algo que há muitos anos é de ampla percepção por quem trabalha com ensino de arte, e mais especificamente de teatro: a falta de compreensão sobre o valor do teatro como linguagem artística, de especificidades e saberes próprios, embora, curiosamente, perceba-se seu imenso potencial formativo.

Vieira (2015) destaca, como objetivo geral de sua dissertação, a análise da metodologia dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin sob o ponto de vista de um aprendizado pela experiência, concepção esta examinada a partir dos conceitos de experiência desenvolvidos por William James e John Dewey. A partir desse exame, a autora procura estabelecer as relações possíveis dos conceitos com a metodologia improvisacional dos jogos teatrais proposta por

[4] O levantamento e a descrição dos estudos correlatos é um exercício usual do Formep. Nele, além de se anunciar os principais pontos desses estudos, relacionam-se os autores de cada base teórica. Por nem todos esses autores serem comuns à presente pesquisa, eles serão mencionados neste texto (sem as obras de referência), porém, somente as referências comuns constarão na listagem final.

Viola Spolin. Para isso, utiliza a Análise de Conteúdo das obras dos referidos autores como metodologia de pesquisa. Acrescenta a descrição de uma aula ministrada por ela para estudantes entre dez e 14 anos, em uma escola da cidade de Goiânia, na qual foram utilizados os princípios dos jogos teatrais.

A partir da pesquisa, Vieira (2015) constata que a metodologia dos jogos teatrais, sistematizada por Viola Spolin, está pautada no aprendizado pela experiência, visto que é calcada na ação, no aqui e agora, cabendo aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando. A autora conclui que a metodologia pode ser considerada um aprendizado pela experiência, principalmente quando analisada com base nos conceitos de experiência de William James e John Dewey, pois ambos consideram que a experiência se dá por meio da relação do indivíduo com o meio e/ou o objeto, ou seja, com o jogo proposto, incluindo o espaço e os demais jogadores. Essa perspectiva da aprendizagem pela experiência, evidenciada nos achados de Vieira (2015), muito contribui com esta pesquisa por ser algo que aqui também é examinado, a partir das proposições contidas no LD *Janelas da arte*. Conflui, também, em parte do referencial teórico, como Viola Spolin, John Dewey e Ingrid Dormien Koudela.

Camelo (2015) tem como objetivo geral investigar a utilização de práticas teatrais como instrumento de expressão e manifestação do pensamento autônomo crítico. O estudo descreve uma investigação realizada em campo, em uma escola estadual no Estado de São Paulo, com alunos do Ensino Médio, para os quais foram propostos encontros que ofereceram práticas expressivas, como jogos teatrais, problematização e liberdade de pensar sobre o aprendizado. A pesquisa observa se tais práticas dialogam com comportamentos que manifestam formas de pensamento independentes por meio da ruptura de comportamentos padronizados.

O referencial teórico vem diluído ao longo da dissertação, composto por diversos autores, dentre os quais é possível inferir destaque para Viola Spolin, Augusto Boal e Jacob Levy Moreno, criadores, respectivamente, das metodologias dos jogos teatrais, do Teatro do Oprimido e do Psicodrama. Como observações geradas pela análise, Camelo (2015) aponta ser possível considerar que os adolescentes se expuseram a uma experiência e foram por ela transformados, dando indícios de que as práticas teatrais na educação têm condições de favorecer um diálogo reflexivo, fomentando a autonomia do aluno ao possibilitar um processo crítico emancipatório e atuar como um agente de transformação social.

Assim como Vieira (2015), Camelo (2015) aborda a questão da experienciação e vai além, oferecendo subsídios metodológicos, ao relatar uma observação em campo, procedimento de produção de informações comum a esta pesquisa. Também Viola Spolin e Augusto Boal são referências comuns às duas pesquisas.

Com relação ao uso do LD de Arte, Silva (2009) objetiva apresentar questões relacionadas ao estudo de LD, pontuando sua importância e abrangência. A autora destaca a concepção de LD como um artefato cultural que medeia e transfigura as relações com o mundo simbólico e cultural; discute as implicações referentes à qualidade, à quantidade, ao custo e à atualização do LD; e realiza uma revisão de aspectos da trajetória histórica do LD, que situa as abordagens de pesquisa mais frequentes e destaca as tendências de estudo sobre esse objeto. A pesquisa utiliza, como metodologia, aspectos da pesquisa-ação e Análise de Conteúdo pautada pelos princípios da cultura visual. A partir do que a autora nomeia como uma "análise dialogada", discute, com um grupo de alunos, questões relativas ao modo como texto e imagem são apresentados, organizados e sequenciados em um LD de Arte específico, selecionado para análise. A pesquisa conclui que a problematização do LD com os estudantes tornou-se uma ação produtiva, preocupada com a aprendizagem e seus efeitos. A autora antevê que o olhar desses alunos para os recursos e LD, especificamente, foi transformado.

Apesar de a pesquisa de Silva (2009) ter o foco direcionado aos elementos visuais do LD de Arte, distanciando-se do teatro, linguagem artística foco desta investigação, alguns pontos se mostram relevantes. Considerando que o estudo é anterior ao componente Arte ter sido integrado ao PNLD e a uma série de alterações em seus paradigmas de ensino, a revisão da história do LD que Silva (2009) apresenta, aliada às conclusões da pesquisa, contribuem para refletir sobre as mudanças ocorridas nos LD de Arte nos últimos anos.

Também integra esta revisão o estudo de Brisolla (2009) que, como objetivo geral, desenvolve uma análise de experiências pedagógicas inspiradas no LD *Arte e Habilidade vol. 2.* A autora ressalta a capacidade de observar e interpretar imagens como parte indispensável na formação do sujeito reflexivo, capaz de interagir de forma inteligente e crítica com as mensagens textuais e visuais que o livro oferece. A metodologia é pautada na pesquisa-ação, com produção de informações partindo da observação e interação com e entre crianças de oito e nove anos de idade, visando a realização de práticas reflexivas e criativas. A autora adota, como referencial teórico, autores como Nilson Machado, Alain Choppin e Michael Apple. Os resultados da investigação apontam para a necessidade de se repensar as propostas do LD em conexão com as vivências dos alunos e ressalta a função do docente como mediador nesse processo. Apesar de o foco da investigação ser a leitura de imagens, agrega a esta análise na medida em que parte do LD de Arte, propõe procedimentos de observação, adota referencial teórico próximo e analisa como a experiência e formação do professor influenciam suas relações com o LD, pontos comuns a esta pesquisa.

Com foco também no LD de Arte, Valarini (2016) parte do questionamento sobre a capacidade dos LD em ampliar o repertório visual e promover uma educação estética efetiva. Para responder a essa questão, delineia como objetivo investigar como os LD se posicionam frente ao processo de criação na escola e como estimulam os alunos no Ensino Fundamental I. Para tanto, realiza a Análise de Conteúdo de sete coleções de LD. Por não haver distribuição de livros de ensino de arte pelo PNLD na época em que o estudo foi iniciado, os critérios para escolher as editoras apoiaram-se na seleção de LD da área de História aprovados no triênio de 2011-2013. O estudo é embasado em documentos normativos da época, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos critérios do PNLD.

Como conclusão, a pesquisa revela que o LD pode ser um valioso instrumento para o professor, desde que não seja seguido à risca, sem complementação e aprofundamento, cabendo ao professor tomar os conteúdos e trazê-los para a realidade daquele âmbito escolar, visando contemplar uma diversidade de alunos. A autora constata, também, que a aplicação dos critérios do PNLD contribuiu para a avaliação de livros mais bem qualificados ou menos qualificados entre os LD. A investigação mostra que é de suma importância a pesquisa sistemática sobre os materiais oferecidos no mercado. A pesquisa de Valarini (2016) compõe com a de Silva (2009) e Brisolla (2009), fornecendo mais uma referência sobre o LD de Arte em período anterior à sua inserção no PNLD, além de apontar para a importância do estudo permanente dos LD oferecidos, o que vai ao encontro desta análise.

Outra pesquisa relacionada ao LD de Arte é a tese de Fonseca (2019), que tem como objetivo geral examinar as abordagens teórico-metodológicas dos cinco LD de Arte indicados para o Ensino Médio pelo PNLD 2018, visando apreender as concepções de *tragédia* e as formas de estruturação das tarefas para os estudantes. Para tanto, a autora realiza uma Análise de Conteúdo dos materiais selecionados. A tese se apoia nas contribuições da Teoria Histórico Cultural de Lev S. Vigotski e da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili Davidov para o ensino de teatro com vistas ao desenvolvimento humano. Os resultados obtidos revelam tendência a uma concepção clássica de *tragédia* com, majoritariamente, tarefas que sinalizam possibilidades de generalização empírica dessa concepção, embora haja algumas que apontem para formas de generalização teórica. Mas, em ambos os casos, apenas de tragédia grega. A pesquisadora compreende que as teorias usadas como referencial indicam novas possibilidades para o ensino de teatro.

A tese de Fonseca (2019) foi a única pesquisa encontrada que se debruça sobre a linguagem Teatro em LD da disciplina de Arte. É um estudo posterior à inclusão do componente no PNLD, o que favorece a compreensão sobre a transformação desses materiais. Vale pontuar

que um dos LD analisados nesse estudo é de minha coautoria (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016), o que contribui com a minha prática profissional para além da presente pesquisa. Porém, não posso deixar de mencionar que Fonseca (2019) comete um erro ao citar uma atividade inexistente na obra para exemplificar um dos pontos de sua conclusão nas considerações finais. A autora (FONSECA, 2019, p. 281) destaca uma "tarefa sobre a 'relação entre realidade e ilusão no teatro', no livro *Arte em interação* (BOZZANO, 2016, p. 113, atividade 2)", na qual o estudante deveria se expressar escrevendo "um texto, em verso ou prosa, ou 'por meio de um desenho, de uma colagem, fotografia ou outra forma artística que tenha a folha como suporte' (2016, p. 113)". Tais trechos citados, bem como a própria atividade, não existem na referida obra.

Quattrer (2019) objetiva compreender o ensino e o estudo da cor nos LD de Arte destinados ao Ensino Fundamental. Para a produção de informações, a pesquisadora utiliza, como instrumentos, questionário semiaberto, destinado a docentes do componente curricular Arte, atuantes nas redes pública e privada da educação básica brasileira, com acesso à *internet*, a fim de verificar se o docente utiliza o LD em suas aulas. Para isso, realiza o levantamento e a análise de LD de Arte destinados ao Ensino Fundamental e publicados no Brasil entre os anos 1970 e 2016; e entrevista com uma autora de LD de Arte aprovado e distribuído pelo PNLD. A pesquisa tem respaldo teórico em Andrea Frova, Elide Monzeglio, John Gage, Joseph Albers, Luciano Guimarães, Margaret Livingstone, Paula Csillag, Roy S. Berns, PCN, BNCC, e Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa.

A investigação conclui que a teoria da cor é abordada de modo simplificado ou errôneo, muitas vezes, até ignorada no planejamento das aulas de Arte. Por fim, apresenta uma proposta para organização e aplicação do que a autora denomina de Parâmetros Básicos para o Ensino da Cor no Ensino Fundamental, a fim de subsidiar autores de LD de Arte e promover o ensino da cor em consonância com as circunstâncias e necessidades da sociedade contemporânea.

O estudo de Quattrer (2019) é o mais recente encontrado a respeito do LD de Arte destinado ao Ensino Fundamental e, junto com o de Fonseca (2019), localiza-se já no contexto dos parâmetros do PNLD e da BNCC. Apesar de o estudo não ser focado na linguagem Teatro, interessa a esta pesquisa para compreender as diferenças temporais em relação aos estudos anteriores. Há, ainda, outros dois pontos de aproveitamento: o referencial teórico apoiado na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, e a construção do instrumento de produção de informações utilizado, o questionário, que vão ao encontro desta pesquisa.

A pesquisa de Gondim (2016) tem como objetivo principal investigar a relação entre formação, concepções estéticas e práticas culturais dos professores que lecionam Arte nas

escolas públicas de duas cidades banhadas pelo rio São Francisco, Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Para produzir as informações, utiliza-se dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas realizadas com 28 professores de escolas públicas municipais e estaduais; diário de campo; Jogo das Preferências; e análise documental dos LD utilizados por esses professores e das orientações curriculares estaduais e municipais. A fundamentação teórica está apoiada na Sociologia Reflexiva, de Bourdieu, em seu aspecto racional e relacional, apoiado em Vandenberghe, por meio de uma abordagem qualitativa, com base em Denzin e Lincoln, ancorando-se nos conceitos bourdieusianos de campo, *habitus* e, especialmente, disposição estética, considerada, pela pesquisadora, como uma importante ferramenta analítica para se compreender o problema do capital cultural dos professores que lecionam Arte.

As informações analisadas pela autora mostram que a maior parte dos professores que lecionam Arte nos municípios investigados não têm formação especializada, nem disposição estética constatada a partir do predomínio do gosto popular. Os professores que têm formação especializada ou participam da produção cultural local demonstraram mais propriedade e familiaridade com a cultura legítima. Assim, no contexto analisado, o ensino de arte acaba promovendo a manutenção de modelos canônicos de arte que obstruem o acesso ao conhecimento artístico, sobretudo de vanguarda, nas escolas e fora dela (GONDIM, 2016).

A pesquisa conclui que pensar em que consiste o capital cultural dos professores que lecionam Arte é inexorável às políticas de formação docente, bem como fomentar o aumento do consumo cultural. Evidencia, também, a necessidade de ampliar espaços de formação e diálogo entre as instituições de formação superior e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, para que seja possível promover mudanças qualitativas na formação inicial e continuada dos professores de Arte da Educação Básica (GONDIM, 2016).

A pesquisa foi selecionada porque um dos objetos de investigação é o LD de Arte. É relevante para esta pesquisa compreender se e de que forma o LD contribui com o capital cultural desses professores que não têm formação específica. Além disso, a introdução traz um panorama histórico sobre as mudanças legais da disciplina, algo que também acrescenta a esta investigação.

Na última pesquisa selecionada, Faria (2017) aponta como objetivo investigar o LD como elemento que atua na autoformação do professor, partindo do pressuposto de que ele é um recurso que pode conduzir os docentes em seus próprios processos formativos. Utiliza, para produção de informações, questionários e entrevistas semiestruturadas com cinco professores de História das Redes Estaduais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em relação ao uso do LD, o que permitiu a construção de narrativas, compostas de histórias pessoais e coletivas.

O referencial teórico que embasa essa pesquisa é constituído por conceitos como o LD, a formação de professores, a autoformação e o trabalho docente. Para abordar as questões relativas ao LD, utiliza autores como Gatti-Júnior, Lajolo e Miranda e Luca. No que tange às contribuições do campo da formação de professores, apoia-se em autores como García, Diniz-Pereira, Candau e Nóvoa. Para a contextualização das questões relativas à autoformação, apropria-se das reflexões de Pineau, Goulart, Tepedino e Catani e Vicentini. Sobre a categoria trabalho docente, apoia-se, principalmente, nas produções de Oliveira, Fullan e Hargreaves, Esteve e Apple.

Com relação à metodologia utilizada, busca articular as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas por meio das contribuições de Connelly e Clandinin, Ferenc, Nóvoa e Finger, Bueno e Josso, que se baseiam na reflexão do fazer pedagógico e na ressignificação da ação.

Apesar de a investigação de Faria (2017) não ter utilizado o LD de Arte como objeto de análise, apresenta pontos de confluência com esta pesquisa na medida em que considera o LD como instrumento formativo também para o professor. Como apontam os resultados, o LD é elemento central na prática dos docentes investigados, e seu uso se intensifica quando há aumento da precarização das condições de trabalho. Além disso, a pesquisa também evidencia que esses professores utilizam o LD como elemento autoformativo, para suprir lacunas de sua formação inicial, para se atualizarem em relação a novos conteúdos, para realizarem consultas de algum material ou para realizarem transposição didática. Desse modo, constata a importância atribuída por esses docentes ao LD de História em suas práticas e formação.

Cada um dos estudos selecionados revela um ou mais pontos de aproximação com esta pesquisa, seja pela temática, pela metodologia ou por propor reflexões pertinentes. Porém, nenhum deles reúne os principais pilares da presente investigação: o LD de Arte, a linguagem Teatro, a concepção de experiência e a prática em sala de aula. Birche (2020), Vieira (2015) e Camelo (2015) têm foco na linguagem Teatro, com ênfase no ensino pela prática e experiência, mas não têm relação com o LD. Brisolla (2009), Valarini (2016), Gondim (2016) e Quattrer (2019) analisam o LD de Arte, porém, focando suas análises nas Artes Visuais ou no repertório visual das produções didáticas. Fonseca (2019) trata da linguagem Teatro no LD de Arte, contudo, apresenta um recorte específico, o ensino das *tragédias*. E Faria (2017) aponta para os aspectos formativos do LD, o que envolve sua utilização em sala de aula; no entanto, aborda outra disciplina, que não a de Arte.

Outro ponto que chama a atenção nos estudos correlatos é que, ao que parece, nenhum dos pesquisadores que tratam do LD exerce o ofício de professor/autor de LD. Não que seja premissa para uma boa pesquisa, mas observa-se que esse fato gera reflexos, principalmente

nas sugestões de melhorias apontadas pelos pesquisadores. Como parece não haver um conhecimento prático do ofício, com todas as demandas e implicações que envolvem o cotidiano da produção de um LD, principalmente no âmbito do PNLD, as alterações propostas são permeadas por aspectos pouco ou nada factíveis, seja por questões editoriais, logísticas ou mesmo normativas. Nesse sentido, este estudo se diferencia, tendo em vista que concebe a proposta de pesquisa calcada na prática do professor/autor, partindo de uma problemática que nasce dela e intenta retornar para ela, fornecendo subsídios para sua aprimoração – relação dialógica que se alimenta de seus principais interlocutores: os professores de sala e os estudantes.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa aponta para caminhos pouco explorados até então, complementando as importantes contribuições encontradas nas pesquisas correlatas.

1.2 A arte-educação

O Teatro é uma das linguagens artísticas que muito recentemente tornou-se obrigatória no ensino de arte da educação básica brasileira. Apesar de já figurar entre os documentos orientadores desde 1996, somente a partir da Lei n.º 13.278, de 2016, é determinado o ensino das quatro linguagens artísticas – Teatro, Dança, Música e Artes Visuais – com o prazo de cinco anos para as escolas se adaptarem, ou seja, 2021. Ao longo da trajetória do ensino de arte, diversos aspectos históricos, muitas vezes convertidos em tradição, contribuíram para que o teatro ainda hoje, em 2023, não esteja plenamente incorporado ao ensino de arte.

Nesta seção, buscamos traçar um panorama histórico da trajetória do ensino de arte no Brasil, fazendo dois recortes: a inserção (ou supressão) da linguagem Teatro no ensino regular; e os aspectos da trajetória do ensino de arte que corroboram para que, predominante e tradicionalmente, outras linguagens sejam privilegiadas. Dessa forma, busca-se compreender quais fatores contribuíram historicamente para a presença, ausência ou para a forma como a linguagem teatral é entendida e ensinada atualmente.

As relações do teatro com a educação remontam à Grécia Antiga. Desde Aristóteles, já se discutia sobre as implicações pedagógicas de fazer ou fruir uma obra teatral (BERTHOLD, 2020). Também no Brasil, o teatro surge vinculado a propósitos didáticos, quando José de Anchieta, considerado o primeiro dramaturgo do Brasil, direciona seus textos dramáticos à catequização dos nativos indígenas. Dessa forma, a "noção de que o teatro pode ter papel relevante na formação do indivíduo não constitui, portanto, um dado peculiar à nossa época. O

que tem variado através da história são as concepções e os valores subjacentes a essa aliança entre arte e pedagogia" (PUPO, 2015, p. 17-18).

Ainda no Brasil colônia, os jesuítas perceberam a habilidade dos indígenas e mamelucos na dança e na música, incorporando-os às representações religiosas (CAMELO, 2015). As peças, representadas nas igrejas, ruas e praças por colonos e indígenas, adultos e crianças, apresentavam situações exemplares da pretensa conduta católica, que, segundo Cafezeiro e Gadelha (1996) pouco atingia seus objetivos com a população indígena. A dança, a música e as cores fortes, utilizadas como recursos amedrontadores nas cenas em que apareciam as entidades consideradas ruins, como o diabo, mais atraía do que causava temor aos indígenas, já que eles não tinham relação similar à fé católica, que separa em entidades boas e más, como os demais colonos.

É de meados do século XVII o primeiro registro de uma lei voltada ao ensino de arte, a Lei das Aldeias Indígenas, que determinou que canções portuguesas e cantos religiosos fossem ensinados aos nativos do Brasil (BIRCHE, 2020).

Nesse período, o teatro com fins didáticos esteve restrito à catequese e não adentrou as escolas formais, que ensinavam a ler e contar. Mesmo com a série de reformas do Marquês de Pombal – que visavam modernizar a administração do Império e a exploração colonial – e com a expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino não foi significativamente alterado (SANTANA, 2002). Em todo caso, tais reformas permitiram "uma abertura para que se delineasse uma nova colocação para o ensino da Arte, ou melhor, para o ensino do Desenho" (BARBOSA, 2019, p.22).

Foi ainda no Brasil Império que o ensino do desenho, geométrico ou figurativo, começou a ganhar espaço como a principal referência para o ensino de arte. A primeira iniciativa do estado, na área da arte, de influência no ensino formal foi a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, em 1816, que deu enfoque ao ensino do desenho geométrico. Após alguns anos, o Colégio Pedro II, tido como parâmetro de organização e qualidade de ensino, também dispunha de desenho figurativo, além de música vocal e poética (SANTANA, 2002).

Apesar de, nessa época, o desenho começar a ser visto e valorizado como atividade útil ao desenvolvimento industrial e técnico, ainda era uma atividade manual. Esta, na visão da época, era digna de escravizados, portanto, diferente da arte, destinada aos nobres. Barbosa (2019, p. 26-27) explica que, uma vez que

> a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o

> preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos.

A ideia de que o ensino do desenho era fundamental na escola básica, com vistas a criar mão de obra especializada à indústria e ao progresso, foi principalmente defendida pelo deputado Rui Barbosa, que, em 1882 e 1883, por meio de dois pareceres sobre as Reformas dos ensinos Secundário, Superior e Primário, propôs amplas reformulações, equiparando o ensino do desenho ao da escrita, propostas estas que fomentaram os ideais positivistas de ensino até meados do século XX. Rui Barbosa defendia que o ensino de desenho deveria fazer parte de todos os anos escolares, o que ele justificou por meio da transcrição de trechos de escritos de Walter Smith, educador inglês que influenciou a organização dos currículos nos Estados Unidos.

> Se alargarmos as bases da educação, associando os elementos da ciência e da arte às matérias do ensino escolar, abriremos entradas ainda inacessíveis para aproveitar as faculdades de cada espírito, conforme os dotes peculiares a cada um, e pôr ao alcance de todos os primeiros passos em muitas carreiras úteis. [...]
> Uma criança que não saiba desenhar as formas dos objetos que o seu olhar descortina, tão prontamente como escreve e repete as palavras que lhe tocam o ouvido, está apenas em meia educação [...]
> O que cumpre, é que todos os gêneros de Desenho elementar sejam ensinados, não como arte, mas como linguagem comum, e se utilizem, não como diversão, mas como instrumento prestadio [...] Na escola, convém tomar rigorosas cautelas contra o risco de se praticar o Desenho meramente com o intuito de produzir trabalhos de mimo ou beleza. Havemos de considerá-lo como auxiliar, ou veículo, que nos ajude a expressão no estudo de outros assuntos; assim, por exemplo, na geografia, o desenho de cartas (BARBOSA, 1941 *apud* BARBOSA, 2019, p. 49-51).

O deputado deixa claro que a importância dada ao desenho, ao ensino de arte na escola, não reside no valor da arte em si, mas na utilidade que essa tem para o desenvolvimento industrial, ou, como no exemplo, para a cartografia. Essa concepção que enxerga a "arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma" (BARBOSA, 2019, p. 21) encontra eco até os dias de hoje. Não raro, ainda em 2023, artistas precisam provar seu valor como trabalhadores demonstrando em números o quanto "valem" à economia do país; ou arte-educadores precisam "explicar", baseando-se na lei, que o ensino de arte não está a serviço de outras disciplinas ou de datas comemorativas.

Em relação ao teatro no período imperial, figuravam como grandes nomes da cena da época, o ator João Caetano e a atriz Estela Sezefreda, que vislumbravam criar a primeira escola de arte dramática do Brasil, a fim de formar artistas e técnicos e fortalecer a produção teatral nacional. João Caetano chegou a escrever uma carta ao Marquês de Olinda, detalhando as

necessidades e vantagens da criação da referida escola e relatando que ele mesmo já havia criado uma escola, sem recursos, mas que, para mantê-la e ampliá-la aos moldes dos conservatórios franceses, necessitava de investimentos públicos. Dizia a carta:

> Depois que o Brasil foi elevado à categoria de império, todas as artes têm, mais ou menos, atingido um certo grau de perfeição; não obstante, a arte dramática jaz ainda em completo esquecimento e abandono, e, concludentemente, sem progresso o teatro nacional. É forçoso convir que este estado de decadência é devido, sem a menor dúvida, à falta de uma escola, porque está provado que sem alicerce se não levantam edifícios (CAFEZEIRO; GADELHA, 1996, p. 118).

Apesar de bem longa e pormenorizada, a reivindicação de João Caetano não obteve êxito, mas deixava evidente a preocupação com a formação do artista de teatro. Mais tarde, em 1834, foi criado o Conservatório Dramático Nacional, mas que teve muito mais uma função censora dos textos teatrais da época do que formativa de artistas (CAFEZEIRO; GADELHA, 1996).

Com a Proclamação da República, em 1889, também emergiram os ideais positivistas, que fomentavam reformas em diversas áreas, em especial na educação. A reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, dava diretrizes educacionais para os diversos segmentos da educação. O decreto instituiu a obrigatoriedade do ensino de desenho e música desde a escola primária, com professores especialistas para cada uma das linguagens. Conforme o Art. 28: "Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores: 1 de desenho; [...] 1 de musica" (BRASIL, 1890, n.p.).

As reformas que seguiram no início do século XX, fossem elas locais ou nacionais, não incluíram outras linguagens ao ensino de arte. Algumas locais, como a do Rio de Janeiro em 1928, incluíram o canto orfeônico e o desenho – "entendido de maneira diferente do desenho geométrico, que, por sua vez foi realocado para a área de matemática" (BARBOSA, 2015 *apud* BIRCHE, 2020, p. 55) – como disciplinas obrigatórias, fato que influenciou para que fosse instituído o ensino de desenho e de canto orfeônico no ensino secundário, em todo o território nacional, por meio Decreto n.º 19.890, de 1931 (BRASIL, 1931). Importante frisar que, nessa época, nem o ensino de desenho nem o de música tinham relação com o desenvolvimento da expressividade. Como afirma Barbosa (2019, p. 33), é "preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino da Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino de desenho". Também é preciso esclarecer que Barbosa (2019), nesse trecho, trata por ensino de arte as artes visuais, porque o ensino de música existia desde a colônia. Quanto às atividades teatrais e de dança na escola, na primeira metade do século XX, ainda

> não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. Apesar da rigidez gestual e vocal dessa atividade, a relação com a platéia era de alguma forma contemplada, tanto que se privilegiava a aprendizagem da dicção. A dança também era regida por regras e organizada sobre coreografias fixas, reportando-se, algumas vezes, às festividades regionais (BRASIL, 1998a, p. 24).

Mesmo as escolas de teatro, de cursos livres ou voltadas à formação de atores, só seriam propagadas anos mais tarde, a partir de meados do século XX (SANTANA, 2002).

Fora do país, o movimento Escola Nova despertava a atenção para uma educação escolar que se preocupasse menos com os fins, os produtos, e mais com o processo. Essas ideias, no exterior, revolucionaram o ensino de teatro, que passou de atividade extracurricular para o status de disciplina, quando, por meio da atividade teatral, objetivava-se o desenvolvimento de aspectos pessoais do ser humano, como a criação, a imaginação, a cooperação, a sensibilidade, o controle das emoções, entre outros. Enquanto, na visão tradicional de ensino, a atividade teatral tinha a função somente de preparar o espetáculo, nessa nova visão, preocupa-se muito mais com o processo (KOUDELA, 2013). Segundo Japiassu (2008, p. 26, grifos do autor), é "só com o movimento *Escola Nova* que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica".

É nesse momento que as ideias de John Dewey, de um processo de aprendizagem baseado na experiência prática, ganham destaque. E é por intermédio do educador Anísio Teixeira, aluno de Dewey na Teachers College da Universidade de Columbia, que suas teorias adentram o país e, de certa forma, reverberam no ensino de teatro por aqui, apesar de não terem influenciado de maneira significativa no ensino de arte regular, que permaneceu inalterado (JAPIASSU, 2008).

Fora da escola formal, em confluência com os pensamentos modernistas e escolanovistas, multiplicam-se conservatórios musicais e dramáticos, escolas de música e as Escolinhas de Arte, impulsionadas pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que difundem um aprendizado artístico diferente do tradicional, centrado na criação e na criatividade (CAMELO, 2015), "inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular" (BARBOSA, 2003, p. 1), que ainda possui raízes profundas em muitas escolas do país.

Todo e qualquer avanço em relação à arte-educação conquistado nos períodos pré-ditaduras no Brasil regrediu com a instauração destas, tanto no Estado Novo quanto na ditadura civil-militar (CAMELO, 2015).

> De 1937 a 1945 o estado político ditatorial implantado no Brasil [...] solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas [...]. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional (BARBOSA, 2003, p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, trazia, no Art. 38, que "na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...] IV - atividades complementares de iniciação artística" (BRASIL, 1961, n.p.). Ou seja, no ensino de grau médio, equivalente aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, seriam oferecidas atividades complementares de iniciação artística. Logo, a arte não estava incluída no currículo, seria complementar e apresentada de forma introdutória na adolescência, sem mencionar quais linguagens artísticas seriam trabalhadas e de que forma. O documento faz, ainda, outra menção ao ensino de arte no Art. 26, parágrafo único, dispondo que "os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade" (BRASIL, 1961, n.p.), também revelando que, além de não obrigatório e tecnicista, o ensino de arte estava atrelado a estereótipos relacionados ao sexo dos alunos.

As poucas conquistas anteriores em relação à livre expressão dos alunos nas escolas retrocederam, e artistas e educadores foram perseguidos e exilados com base, principalmente, no Ato Institucional n.º 5 e na Lei de Segurança Nacional (BRASIL, 1968). Muitos teatros foram fechados, e as peças teatrais, duramente censuradas. Para receber autorização para apresentação, os artistas precisavam, primeiro, enviar o texto dramático aos órgãos responsáveis pela avaliação da obra; depois, caso fosse aprovado (com ou sem cortes), a peça deveria ser apresentada para dois censores, que deliberavam sobre a expedição do certificado de censura, uma autorização para apresentação ao público, válida por cinco anos. Nesse meio tempo, as apresentações ainda poderiam ser fiscalizadas a qualquer momento para se acompanhar o cumprimento das determinações (GARCIA, 2008).

Na escola, o teatro ainda figurava como atividade extracurricular, e seu ensino continuava pautado na apresentação, em datas comemorativas e cívicas. Porém, mesmo os textos trabalhados nessas atividades tinham que ser previamente encaminhados ao departamento de Censura Federal (JAPIASSU, 2008).

Foi em 1971, com a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que o ensino de arte, então denominado Educação Artística, passou a ser obrigatório na educação básica. De acordo com

o Art. 7º: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus" (BRASIL, 1971, n.p.). Porém, a lei não definia se a Educação Artística se tratava de uma disciplina e também não especificava nenhuma linguagem artística, ficando ainda generalizado seu caráter e deixando a cargo das escolas as linguagens a serem desenvolvidas. No Parecer de n.º 540/77 do Conselho Federal de Educação, que se destinava a discorrer sobre o Art. 7º da LDB de 1971, a Educação Artística era tratada como atividade pedagógica: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor da tendência e dos interesses" (BRASIL, 1977 *apud* BIRCHE, 2020, p. 57).

Mais uma vez, a lei contribuía para a manutenção da herança das abordagens anteriores, ampliando o caráter tecnicista, reprodutivista e descompromissado do aprendizado da arte. Porém, mesmo que de forma nebulosa, houve a inclusão do ensino de arte na educação básica, mas a formação de professores não acompanhava essa realidade, com o agravante de que a LDB de 1971 "estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência", na qual "as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor" (BARBOSA, 2003, p. 5).

Aqui vale o adendo de que a LDB de 1971 não menciona nenhuma linguagem artística em específico – apesar de, assim como Barbosa, outros autores se referirem a essa necessidade da polivalência (SANTANA, 2002) –, e esta pesquisa não encontrou pareceres que afirmam essa condição. Essa, porém, é uma realidade que se apresenta ainda muito fortemente: ainda que a maioria dos cursos de licenciaturas atuais sejam específicos nas linguagens artísticas e haja a clara obrigatoriedade de ensino de cada uma delas na escola, não há obrigatoriedade de contratação ou admissão de um professor para cada linguagem, nem há professores suficientes para assumir essas aulas, deixando uma grande lacuna entre o que estabelece a lei e o que se realiza na prática.

Essa determinação obrigatória do ensino de arte fez surgir a necessidade de formação de professores para a área, já que não havia cursos superiores de arte-educação até então. O que havia eram cursos de formação de professores nas Escolinhas de Arte, que ofereciam essa modalidade além dos cursos de arte para crianças. Porém, a lei exigia a formação de nível superior para quem lecionasse a partir da 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental. Para suprir essa necessidade,

> foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com

> habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro (BARBOSA, 2003, p. 5).

Esses cursos, em teoria, preparavam professores para ministrar aulas de arte, em qualquer uma das linguagens, por todo o 1º e 2º graus, atuais ensinos Fundamental e Médio. Na prática, houve uma enorme crítica por parte dos especialistas da arte-educação, pelo fato de a maioria dos cursos terem se enveredado predominantemente para as artes visuais e por considerarem "um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas" (BARBOSA, 1989, *apud* BIRCHE, 2020, p. 61).

Na LDB de 1996, nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro, a Arte passa ao status de "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, n.p.). Portanto, a partir desse momento, o ensino de arte não é mais atividade pedagógica e sim componente curricular, equivalente aos demais.

Em decorrência das alterações dessa LDB, foram desenvolvidos alguns documentos norteadores para o desenvolvimento dos currículos: os PCN de Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 1998b), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI) (BRASIL, 1998c) e os PCN de Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Os PCN constituíam-se de um referencial para a educação no Ensino Fundamental de abrangência nacional, com a função de "orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros" (BRASIL, 1997, p. 13). A primeira versão, relativa aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi publicada em 1997; a segunda, adicionada aos anos finais, em 1998; e a do Ensino Médio, publicada em 2000. A primeira versão era composta por seis documentos – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física – e mais três relativos a temas transversais. Os documentos do componente Arte, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental, declaravam que as linguagens, chamadas também no documento de "formas ou modalidades artísticas", que o compõem são Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mas, nos anos inicias, reconhecendo que, por

> não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. A

> critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (BRASIL, 1997, p. 42).

Nos anos finais, a "critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro" (BRASIL, 1998a, p. 62-63).

Quanto ao RCNI, este era inicialmente composto por três volumes que tinham o "objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação" entre "objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas", que "são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática" (BRASIL, 1998c, p. 43).

Os PCN do Ensino Médio estabeleciam a organização do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto com Língua Portuguesa, línguas estrangeiras e atividades físicas e desportivas, localizam-se as "Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens" (BRASIL, 2000, p. 19-20).

Com essas mudanças de diretrizes para o ensino da arte, desde o início da segunda década dos anos 2000, o número de cursos superiores de Educação Artística ofertados no país foi diminuindo, restando poucos atualmente, ao mesmo tempo em que foi se ampliando a oferta de licenciaturas específicas em cada linguagem artística.

É notório que, apesar de os PCN orientarem para o ensino das quatro linguagens artísticas, a LDB de 1996 não deixava isso explícito, ficando a critério e escolha de cada instituição de ensino. Esse fato foi o propulsor que fez com que entidades de classe da área de música se posicionassem para pedir a obrigatoriedade assegurada por lei do ensino de música na educação básica.

Depois de uma intensa reivindicação dessas entidades, em 2008, o Parágrafo 6º do Art. 26 da LDB é alterado, passando a determinar o ensino de música como linguagem obrigatória nas escolas: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei n.º 11.769, de 2008)" (BRASIL, 2008, n.p.). Essa obrigatoriedade passou a vigorar nos documentos orientadores posteriores aos PCN, como os referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), declarando que "a

Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do Art. 26 da Lei n.º 9.394/96" (BRASIL, 2010a, p. 5).

Diante disso, entidades de classe das demais linguagens artísticas constantes nos documentos oficiais – Artes Visuais, Dança e Teatro – também passaram a reivindicar a obrigatoriedade de ensino determinada por lei na educação básica, via projeto de lei encaminhado no ano de 2010.

Nesse mesmo ano, entrou em vigor a Lei n.º 12.287, de 13 de julho de 2010, que alterou a redação do Parágrafo 2º do Art. 26 da LDB de 1996, a respeito do ensino de arte para a seguinte: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 2010b, n.p.), enfatizando a inclusão das expressões artísticas regionais.

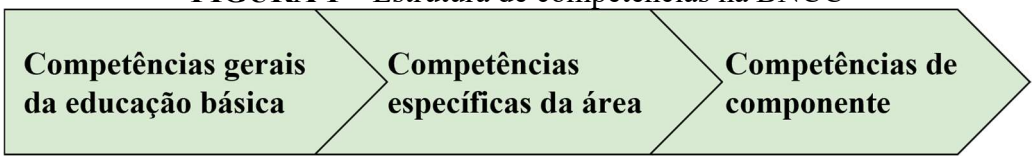
Depois de seis anos em tramitação no Congresso, o projeto de lei que reivindicava a inclusão das demais linguagens artísticas como obrigatórias foi aprovado em 2 de maio de 2016, passando a vigorar sob a Lei n.º 13.278 e alterando o Parágrafo 6º do Art. 26 para a redação a seguir, que definiu as linguagens que devem constar no ensino de arte: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei n.º 13.278, de 2016)" (BRASIL, 2016a, n.p.). O texto determina, ainda, que "O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos" (BRASIL, 2016a, n.p.). Esse prazo se encerrou em 2 de maio de 2021.

Em 2017, o Parágrafo 2º do Art. 26 da LDB recebeu uma nova alteração de redação, com a qual permanece até hoje: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017)" (BRASIL, 1996, n.p.). Nesse mesmo ano, foi homologada a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, incorporou-se o ciclo do Ensino Médio. O documento, que é normativo, e não mais orientador como os PCN, "define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2017e, p. 7).

A partir do ciclo do Ensino Fundamental, o documento agrupa os componentes curriculares em cinco áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas,

Ciências da Natureza e Ensino Religioso –, sendo que Arte compõe a área de Linguagens junto com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Essas aprendizagens básicas se organizam em competências e habilidades, estruturadas da seguinte forma:

FIGURA 1 – Estrutura de competências na BNCC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Por fim, cada componente é subdividido em unidades temáticas, com determinados objetos do conhecimento, cada qual com suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula.

No componente Arte, o documento anuncia que "está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro" (BRASIL, 2017e, p. 193) – tratadas como Unidades Temáticas, cada qual com seus objetos do conhecimento e respectivas habilidades – e ainda agrega uma quinta Unidade Temática, as Artes Integradas, que explora tanto as relações entre as linguagens artísticas e com a tecnologia quanto com outras esferas da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Diferente de outros componentes curriculares, a BNCC organiza o conjunto de habilidades das cinco unidades temáticas de Arte por ciclo e não por ano, permitindo diferentes arranjos de organização em relação às linguagens e suas habilidades em cada escola ou proposta curricular. Também propõe que "a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística" (BRASIL, 2017e, p. 194). Essas dimensões – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – devem perpassar todas as linguagens e não serem hierarquizadas, buscando

> facilitar o *processo de ensino e aprendizagem em Arte*, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, 2017e, p. 195, grifos do autor).

Analisando a trajetória prática e normativa do ensino de arte, é bastante perceptível a lenta transição de um ensino que variou entre altamente tecnicista e reprodutivista, como o ensino de desenho e canto, e de caráter recreativo, como a montagem de peças para eventos

comemorativos ou acessório para outros componentes, para uma proposta que busca valorizar a expressividade e a criação, por meio da experienciação e da vivência, sem prescindir da construção dos conhecimentos próprios de cada linguagem. Assumindo a trajetória do ensino de arte no Brasil, a BNCC explicita que

> as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2017e, p. 193).

Em relação ao teatro, o fato de a construção histórica da disciplina de Arte ter se moldado em torno principalmente das artes visuais fez com que esta linguagem fosse privilegiada (mesmo que de forma muitas vezes equivocada) e seja até os dias atuais, tanto que não é incomum que o nome da disciplina – Arte – seja utilizado como sinônimo de artes visuais.

Essa trajetória histórica de ensino, aliada ao recente percurso de formação profissional e à ainda mais recente legislação sobre a inserção das diversas linguagens artísticas em sala de aula, na prática, ainda se traduz em concepções distantes do que idealmente representa o ensino de arte e, mais especificamente, do teatro na escola.

1.2.1 Concepções sobre o ensino de arte (e do teatro) e a adequação da formação docente

No exame das pesquisas correlatas, duas delas chamam a atenção por referirem-se a essas concepções forjadas ao longo da trajetória do ensino e aprendizagem em arte: Gondim (2016) e Birche (2020).

O estudo de Gondim (2016) busca compreender a relação entre formação, concepções estéticas e práticas culturais dos professores que lecionam Arte em duas cidades de Pernambuco e Bahia. Na análise das informações, a autora constata que esses professores, a maioria proveniente de classes sociais de baixo acesso à diversidade cultural, dependeram quase que exclusivamente do sistema de ensino para tal acesso e que o capital cultural extraescolar provém, principalmente, de suas bagagens familiares. Isto "constitui o que Bourdieu (2007a) chama de olhar *ingênuo*[5]*",* possibilitando-lhes "apenas conhecer e se identificar com o que se

[5] Segundo a autora, Bourdieu descreve tal olhar como característico dos indivíduos que, na falta dos códigos propriamente estéticos, aplicam os códigos do seu capital incorporado decorrente da herança familiar (GONDIM, 2016).

convencionou chamar de arte popular". Esse capital cultural herdado incide "na maneira como os professores se relacionam com outras práticas de cultura a partir de seus estilos de vida", predominando o olhar ingênuo (GONDIM, 2016, p. 306, grifos da autora).

Gondim (2016, p. 309) depreende das entrevistas que o que fundamenta a prática desses professores

> é a ideologia do dom, de que arte não é um conhecimento, mas uma qualidade intrínseca de indivíduos diferenciados, e por essa razão, não necessitaria de profissionais especializados. Como consequência dessa prática, prevalece a ideia de que arte, sua apropriação, não está destinada a todos, sobretudo para os estudantes de classes populares que, sob a justificativa de que, por sua posição social, não teriam condições de aprender a cultura erudita, negam-lhe o direito de ter acesso aos bens simbólicos. […] Assim, acabam reproduzindo modelos artificiais, reducionistas, em que predomina uma perspectiva romântica de arte.

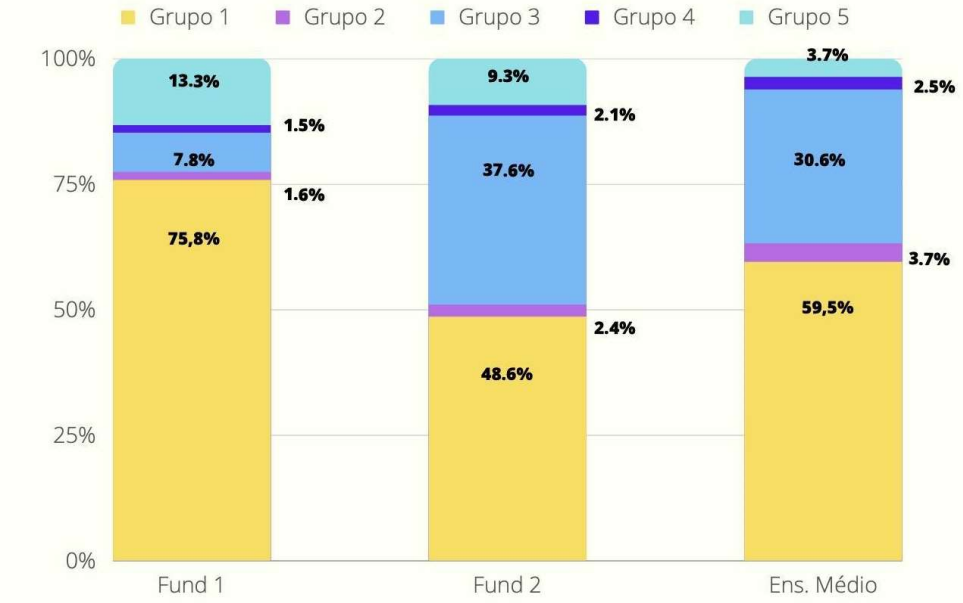
Além disso, pelo que a pesquisa relata, também reproduzem aspectos da formação básica, que pouco contribuiu para ampliar o acesso a bens culturais, e, pelo contrário, reforça "a ideologia do dom mantendo o distanciamento entre os estudantes da classe popular e o conhecimento da arte. As práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores na escola vinculavam a arte às festividades, às datas comemorativas" (GONDIM, 2016, p. 307).

A amostragem apresentada por Gondim (2016) revela uma realidade de diversos locais do país, na qual os professores da disciplina de Arte apresentam formação diversa do componente, ou seja, ministram aulas para as quais não possuem formação. A esses professores é oferecida a disciplina de Arte apenas para completar a carga horária, contexto marcado pela transitoriedade e instabilidade, o que faz com que não se estabeleçam vínculos teóricos e metodológicos com os conhecimentos da área. Acrescenta-se, ainda, que esses professores, por não terem formação específica, apresentam grande dificuldade em elaborar o fazer pedagógico, porém, pouco questionam tal condição, que resulta no comprometimento do ensino de arte. O poder público, por sua vez, não promove concursos para a contratação de professores especializados, alegando que não há carga horária disponível que justifique tal ação. Decorre desse contexto, também, que os professores que se interessam por cursos de formação continuada o fazem com a intenção de adquirir sugestões e modelos prontos para o ensino (GONDIM, 2016).

O *Indicador de adequação da formação docente* é o dado que correlaciona a formação dos professores com o componente curricular que lecionam. No momento desta pesquisa, o mais recente *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica*, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), era o de 2022

(BRASIL, 2023). O gráfico a seguir, elaborado com base nesse dado, isola o componente Arte dos demais, envolvendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

GRÁFICO 1 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte (2022)



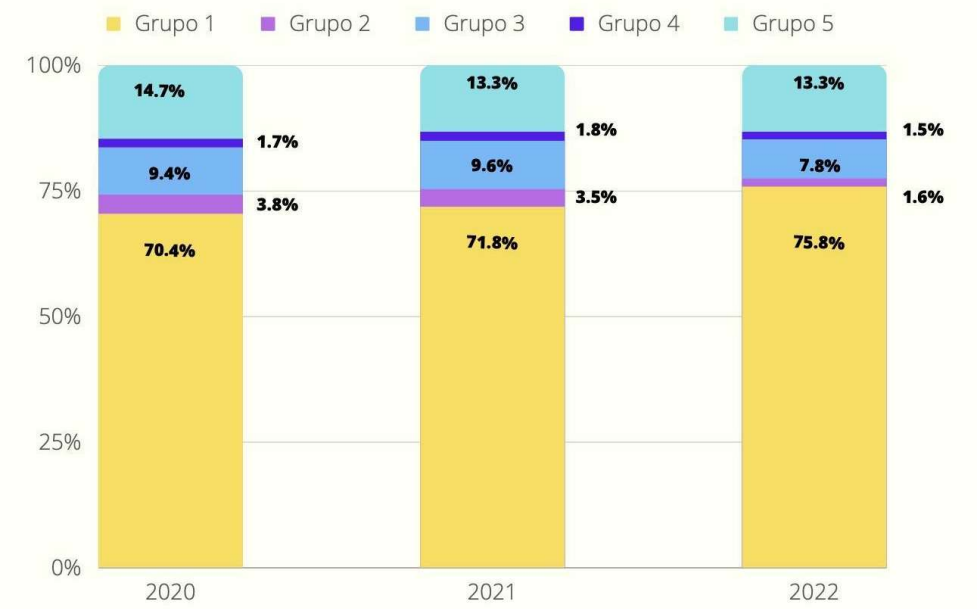
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (BRASIL, 2023).

A classificação adotada como parâmetro descreve que o Grupo 1 abrange licenciados (ou com complementação pedagógica) na área que lecionam – formação mais adequada; o Grupo 2, bacharéis na área que lecionam; o Grupo 3, licenciados (ou com complementação pedagógica) em área diferente da que lecionam; o Grupo 4, com outra formação superior; e o Grupo 5, sem formação superior – grupo com pior adequação da formação.

Dessa forma, percebemos que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 75,8% das turmas têm aulas de arte ministradas por professores com formação adequada; nos anos finais, esse percentual é de 48,6%; e, no Ensino Médio, a porcentagem de turmas que têm professor de Arte com formação adequada ficou em 59,5%. Em outras palavras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 24,2% das turmas são atendidas por professores que possuem formação diversa da considerada adequada; nos anos finais do Ensino Fundamental, esse número fica em 51,4% e, no Ensino Médio, em 40,5%.

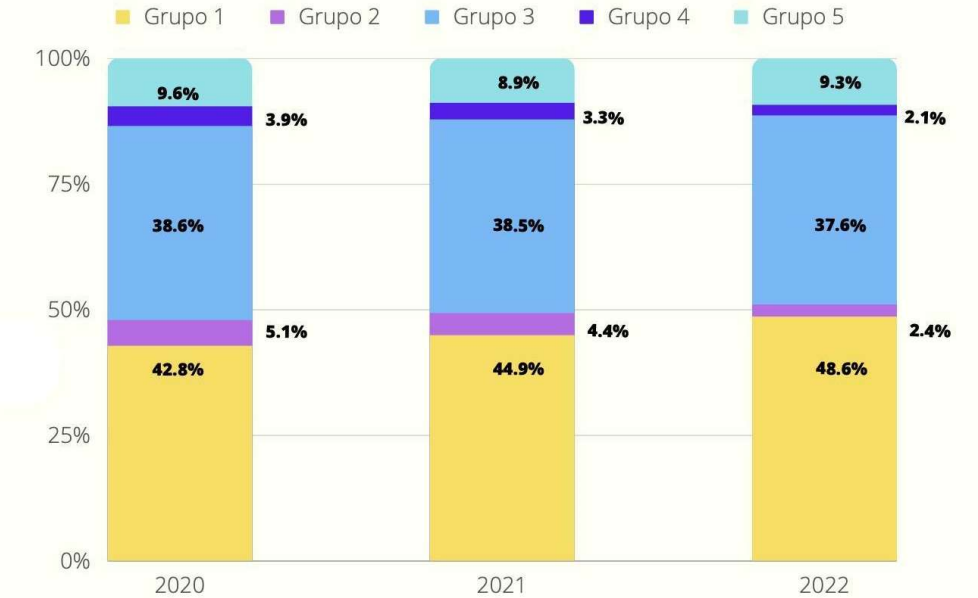
Nos Gráficos 2, 3 e 4, a seguir, pode-se observar a mudança temporal do mesmo dado nos últimos três anos, de 2020 a 2022, separado por ciclo.

GRÁFICO 2 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte – Anos iniciais do Ensino Fundamental de 2020 a 2022



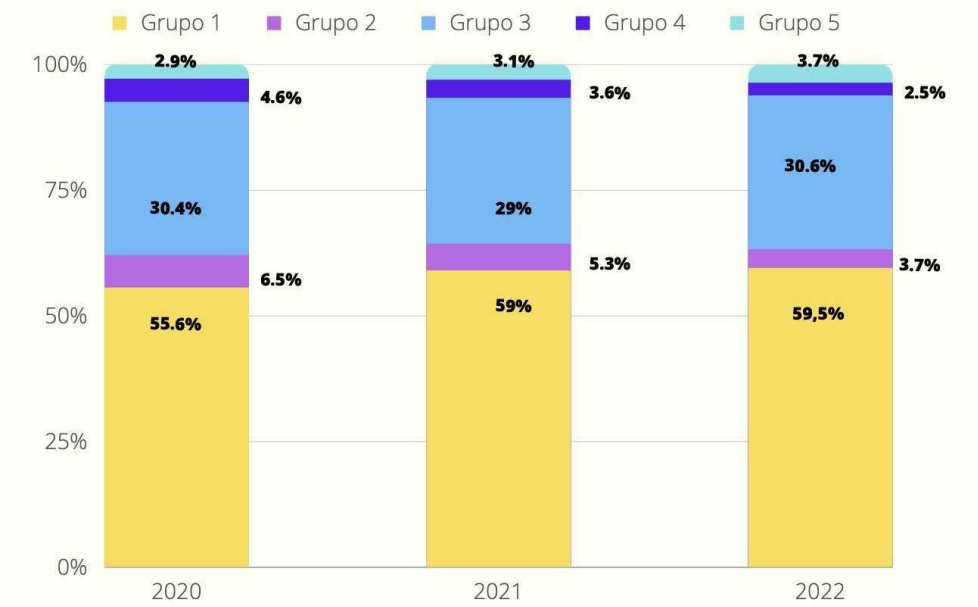
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (BRASIL, 2023).

GRÁFICO 3 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte – Anos finais do Ensino Fundamental de 2020 a 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (BRASIL, 2023).

GRÁFICO 4 – Adequação da formação docente para a disciplina Arte – Ensino médio de 2020 a 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (BRASIL, 2023).

O conjunto mostra que, de 2020 para 2022, houve melhora na adequação da formação docente do componente Arte em todos os ciclos; ainda assim, não se pode afirmar que representam resultados satisfatórios. Em 2021, por exemplo, para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento "demonstra que o pior resultado ocorre para a disciplina de Artes, em que apenas 44,9% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada" (BRASIL, 2022b, p. 43).

Também exerce influência sobre essas informações a quantidade de profissionais formados para ministrar o componente. Como anteriormente disposto, a criação das licenciaturas em Arte é recente, ainda mais em cada uma das linguagens artísticas.

Em dezembro de 2020, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) publicou o relatório final da pesquisa de Oferta e Demanda de Professores do Brasil, realizada em 2020.

Segundo o relatório (BURGOS *et al.*, 2020, p. 6), há "um número muito maior de pedagogos sendo formados do que outros licenciados, especialmente, aqueles necessários para [...] melhoria da adequação de professores em Química, Física, Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia". O baixo número de egressos nesses cursos relaciona-se com a também baixa atratividade salarial da carreira docente em comparação com outros profissionais com nível superior e com a "possibilidade de egressos em outras áreas, como Pedagogia e Educação Física, trabalharem em outros espaços, além das escolas", o que acarreta em falta de professores

e, consequentemente, maior inadequação, especialmente nos estados do Norte e Nordeste, segundo o estudo.

A pesquisa aponta que a inadequação da formação docente é mais evidente no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, já que, no primeiro, a formação em Pedagogia é considerada adequada para ministrar os diversos componentes.

O relatório também destaca um alto índice de evasão desses cursos por conta de questões como dificuldades dos alunos relacionadas às deficiências advindas do Ensino Médio e um movimento crescente em direção ao ensino a distância, especialmente nos cursos de Pedagogia.

Em relação a oferta e demanda, considerando as projeções sobre aposentadorias de professores e número de alunos, o estudo mostra que, nos próximos anos, para melhorar a adequação, será necessário contratar professores sobretudo nas disciplinas de Química, Física, Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia.

Importante observar que tanto as informações do *Indicador de adequação da formação docente* quanto da pesquisa da FGV não consideram a formação específica nas linguagens artísticas, ou seja, só sabemos se o professor é, ou não, formado em Arte, mas não sabemos em qual linguagem. No cenário atual, em que, como exposto anteriormente, é obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas, cada qual com suas especificidades, e a maior parte dos cursos superiores é igualmente separado por linguagens, o fato de tais informações e pesquisas não incluírem essa especificidade da disciplina de Arte leva a crer que, mesmo entre o percentual de professores com formação considerada adequada para ministrar a disciplina, pode haver (e é provável que haja) inadequação quanto à linguagem artística que lecionam.

Birche (2020, p. 240), em sua inédita pesquisa sobre a compreensão dos professores de Arte especificamente sobre o ensino de teatro na escola, revelou que a percepção preponderante é a de que o teatro é "recurso didático para o ensino de outros componentes curriculares", principalmente de língua portuguesa, a serviço de "melhoria da compreensão e interpretação de texto, além do desenvolvimento da leitura e da escrita" (BIRCHE, 2020, p. 240).

A ideia de que o teatro é ferramenta para o aprendizado de outras disciplinas não é uma compreensão nova, como destaca Birche (2020); é um fenômeno observado há muito tempo. Concordamos com Birche (2020, p. 241) que "o teatro pode ser, sim, um recurso didático, bem como esse uso contribui para a transferência de aprendizado, tanto em nível cognitivo quanto nas orientações afetivas", porém, não se pode reduzir as aulas de teatro a essa compreensão e finalidade.

O estudo também mostrou as seguintes compreensões sobre o ensino de teatro, em ordem de preponderância, após a anterior já mencionada: os professores enxergam o teatro

como recurso que contribui para o desenvolvimento da expressão – verbal, corporal e dos sentimentos e das emoções; enfatizam a promoção do contato com a cultura por meio da prática do teatro na escola ou da fruição de peças teatrais no espaço escolar; reconhecem a importância, mas sem justificar o motivo; ressaltam a promoção da interação, das relações sociais, interpessoais e grupais; apontam o desenvolvimento da criticidade e da reflexão sobre o mundo e a realidade; enxergam como desenvolvimento da criatividade; observam o favorecimento do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da emancipação e do protagonismo; apontam o desenvolvimento integral, com foco na intelectualidade, na cognição e no psicológico; consideram como uma forma de divertir e diversificar as aulas; compreendem como promoção da desinibição; enxergam que visa promover a vivência estética; ressaltam o desenvolvimento de habilidades gerais, como disciplina, responsabilidade e concentração; consideram o teatro desvalorizado na escola; compreendem desenvolver o "talento" e as habilidades artísticas; não sabem ou deram respostas inválidas (BIRCHE, 2020).

A pesquisa destaca, ainda, que os professores que declararam realizar

> práticas e jogos teatrais nas aulas são aqueles que apresentaram maiores médias nas variáveis que mensuraram a presença do teatro na formação inicial, o que indica que essa utilização está condicionada ao conhecimento da linguagem artística teatro e de seu ensino (BIRCHE, 2020, p. 255).

Fica evidenciado, portanto, que as compreensões dos docentes sobre o ensino de teatro residem em elementos abstratos, que podem ser entendidos "como efeitos ou funções do teatro, com baixa incidência ou frequência de elementos concretos relacionados à materialização ou execução de uma obra teatral ou da prática teatral" (BIRCHE, 2020, p. 257), e que a ampliação da presença do teatro na escola ou mesmo a adequação das práticas já existentes a uma concepção de teatro como prática artística de importância em si mesma, para além de se ancorar no respaldo legal já felizmente conquistado, está intimamente relacionada aos processos formativos.

Analisando a trajetória do ensino de arte anteriormente exposta e considerando o recorte sobre alguns fatores que historicamente contribuíram para a presença, ausência ou para a forma como a linguagem teatral é entendida e ensinada atualmente, torna-se possível inferir que essas compreensões explicitadas em Gondim (2016) e Birche (2020) revelam heranças dessa trajetória que ainda hoje não estão superadas. Pelo contrário, parecem não caminhar para uma resolução quando observadas em conjunto com informações atuais relacionadas à formação de professores que ministram o componente Arte.

1.2.2 Teatro-educação

O teatro é uma linguagem artística versátil, que favorece, de maneiras diversas, o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, com potencial para aprofundar a percepção que os estudantes têm de si e do mundo, contribuindo para o desenvolvimento dos seres humanos. O próprio processo sensível, inerente ao trabalho teatral, possibilita ampliar as referências culturais e deslocar pretensas certezas, transformando e formando os indivíduos de maneira dialética (PUPO, 2015). Esse inerente potencial do teatro, ao longo do tempo, gerou, e ainda gera, uma importante reflexão:

> Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento. Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo? (KOUDELA, 2013, p. 17).

O questionamento anterior de Koudela (2013) permeou – e ainda permeia – as discussões e reflexões depois das transformações do pensamento educacional propostas pelos escolanovistas, que refletem até os dias de hoje nas práticas de arte-educação.

Se, por um lado, o teatro é uma linguagem que, reconhecidamente, tem enorme potencial formativo (interdisciplinar por natureza), visto que trabalha atenção, reflexão, coletividade, cooperação, integração, expressão, relações sociais, crítica, autoestima, entre muitas outras possibilidades, também é uma linguagem com seu arcabouço de conhecimentos, conteúdos e códigos próprios. O teatro tem uma trajetória histórica – diferente em cada contexto cultural –, com seus artistas e estudiosos que precisam ser conhecidos e reconhecidos, como em qualquer outra área.

Como já explorado neste estudo, por muito tempo, o teatro figurou nas escolas como algo recreativo, em atividades extracurriculares direcionadas a montagens comemorativas, ou como acessório para outras disciplinas, como Língua Portuguesa e Literatura, em detrimento do seu reconhecimento como campo de conhecimento de valor em si mesmo.

Entre o fim do século XIX e início do século XX, a arte passa a ter maior importância no processo educativo por ser um instrumento de expressividade. O movimento Escola Nova alavanca essa transformação:

> A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade

> para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformam em justificativa para o ensino do teatro (KOUDELA, 2013, p. 19).

Na medida em que o movimento escolanovista propõe um novo olhar sobre a subjetividade na aprendizagem, automaticamente a arte ganha espaço no campo educacional, porém, com um valor que se justifica não nos conhecimentos artísticos, mas unicamente no seu potencial formativo.

> Em lugar de enfatizar o produto final, os professores modernos dão maior importância ao processo. Se a peça construída pelas crianças em torno de Robin Hood é boa, tanto melhor. Isto no entanto não é tão importante quanto o crescimento que resulta da experiência de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do aspecto exibicionista para o aspecto educacional fez com que o teatro se transformasse em uma disciplina do currículo escolar que tem uma contribuição valiosa para educação (WARD, 1957 *apud* KOUDELA, 2013, p. 20).

Com o objetivo de convencer professores tradicionais do potencial de desenvolvimento humano da atividade teatral na escola, passou-se a negar os valores teatrais da atividade, atribuindo-se importância somente ao caráter formativo, em detrimento do valor do conhecimento artístico e das especificidades da linguagem (KOUDELA, 2013).

Os postulados do movimento Escola Nova foram transpostos para o ensino de teatro principalmente por Winifred Ward, no livro *Playmaking With Children*, de 1957, quando o termo *Creative Dramatics* (teatro-educação) passou a ser amplamente utilizado para se referir ao ensino de teatro para crianças (KOUDELA, 2013).

No documento elaborado pela *Children's Theatre Conference*, organização fundada em 1944 que representava o teatro realizado com e para crianças, o *Creative Dramatics* é descrito com um método que visa desenvolver a personalidade por meio do teatro, elencando objetivos como o desenvolvimento de pensamento criativo e independente, imaginação, cooperação social, sensibilidade, simpatia humana e liberdade emocional. Aspectos sobre os quais Koudela (2013, p. 24) reflete:

> A generalidade destes objetivos e a ênfase no desenvolvimento da personalidade resulta talvez de um preconceito que ainda hoje cerca o ensino do teatro. À ideia de que a educação dramática é um treinamento para o palco, professores opõem o argumento de que na aula de teatro a criança é levada brincar dramaticamente, sendo que o teatro aparece por acidente e jamais como valor. É a partir da justificativa de formação integral do educando que o teatro passou a ser tolerado no currículo escolar, sem que o preconceito chegasse a ser questionado no seu fundamento.

Se, por um lado, práticas em que o aluno apenas decora textos e produz peças em datas comemorativas “não refletem valores educacionais”, da mesma forma, o puro espontaneísmo – ou a ausência de qualquer tipo de interferência ou diretividade – reduz “a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento” (KOUDELA, 2013, p. 25).

Segundo Barbosa (2003, p. 1-2), essa ideia também influenciou o ensino das artes visuais, visto que ainda são recorrentes duas práticas: a “de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, [...] baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados”; e a de livre expressão, sem nenhum tipo de interferência de um adulto sob “o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo”.

A professora Ingrid Dormien Koudela foi a responsável por trazer ao Brasil a metodologia de Viola Spolin, nome que, na época, era desconhecido por aqui. Koudela traduziu para o português a icônica obra *Improvisação para o Teatro* (SPOLIN, 2010), em 1979, e, em 1982, defendeu sua dissertação de mestrado baseada em sua experiência prática ministrando oficinas, cursos e palestras na Associação Paulista de Teatro para a Infância e Juventude (APTIJ) com base nos jogos teatrais. Em 1984, sua pesquisa foi publicada pela editora Perspectiva, sob o título *Jogos Teatrais* (KOUDELA, 2013), ganhando grande repercussão e fornecendo suporte a professores de teatro e de arte. No prefácio do livro, a escritora Tatiana Belinky dimensiona a importância desse trabalho. Ela relata que, em 1982, a autora

> defendeu brilhantemente *(magna cum laude)* a sua tese de mestrado na USP: *Jogos Teatrais, um Processo de Criação*. Na sua dissertação, a autora defendeu a linha "essencialista" da Arte-Educação, demonstrando que o valor educacional da arte reside na sua natureza intrínseca, sem precisar de outras justificativas. E, fundamentada em Piaget, procurou comprovar a origem do teatro no jogo infantil, chamando a atenção para “a potencialidade do teatro no desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança" e para o fato de que "a Arte é um meio para a liberdade, o processo de liberação da mente humana, que é o objetivo real e último de toda educação" - e apresentando uma nova sistemática para o ensino daquela disciplina (KOUDELA, 2013, p. 10).

Essas duas publicações, a tradução brasileira de *Improvisação para o Teatro*, de 1979, (SPOLIN, 2010) por Koudela e sua dissertação, o livro *Jogos Teatrais* (KOUDELA, 2013), foram marcos importantes no percurso do teatro-educação no Brasil. A partir deles, iniciou-se um processo de sistematização do ensino de teatro por meio dos jogos teatrais, que se diferenciava por dar ênfase e importância aos elementos constitutivos da linguagem teatral, o

que influenciou tanto o trabalho de professores de teatro em escolas de arte quanto o de professores de Educação Artística no ensino regular. Importante mencionar, também, que esse foi o estopim para o trabalho de outras valiosas pesquisadoras da linguagem teatral com base nos jogos teatrais e no pensamento de Viola Spolin, como Sandra Chacra, Maria Lucia de Souza Barros Pupo e Beatriz Angela Vieira Cabral (VIEIRA, 2015).

A trajetória do teatro na educação, apesar de recente, tem representantes importantes, que mereceriam aprofundamento. No entanto, entendemos que, por se tratar de uma pesquisa com foco em um LD específico, a coleção *Janelas da arte*, torna-se relevante fazer um recorte discorrendo sobre os autores que embasam metodologicamente o material em questão, procurando oferecer um panorama geral de como figuram no cenário da arte-educação e quais contribuições trouxeram, e ainda trazem, ao ensino de teatro. São eles: Viola Spolin e Augusto Boal.

1.2.2.1 Viola Spolin

A autora e diretora teatral estadunidense Viola Spolin, nascida em 1906 e falecida em 1994, foi um dos nomes mais importantes da trajetória do teatro-educação. Spolin é globalmente reconhecida por sua contribuição para a pedagogia do teatro, tanto para o desenvolvimento do trabalho do ator quanto para o teatro na educação. Antes dela "poucos estudos relacionados ao assunto haviam se apresentado com a densidade metodológica e filosófica", sendo que "traziam apenas uma relação de exercícios para serem aplicados" (VIEIRA, 2015, p. 22).

Além de *Improvisação para o Teatro*, Spolin escreveu mais três obras: *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* (SPOLIN, 2015), originalmente publicado em 1985 e traduzido pela primeira vez para o português em 2007; *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor* (SPOLIN, 2004), escrito em 1986 e traduzido pela primeira vez em 2000; e *Jogos Teatrais: o Fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2003), escrito em 1989 e traduzido em 2000. Essas três traduções também foram feitas por Koudela.

Em *Improvisação para o teatro*, a autora apresenta sua proposta de sistematização de ensino de teatro – os jogos teatrais. Como disposto anteriormente, o princípio da prática dos jogos teatrais é o aprendizado pela experiência criativa, por meio da ação improvisada. Ao buscar soluções para o problema do jogo, o jogador/estudante se envolve, intuitiva e espontaneamente, com a situação, encontrando – no fazer – os caminhos para o aprendizado da linguagem. Para Spolin (2010, p. 3), "se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa".

O ato de jogar possibilita “trabalhar com o significado do gesto. A solução de problemas leva, ao mesmo tempo, à ação lúdica e à decodificação da linguagem” (KOUDELA, 2013, p. 45).

Essa presença no aqui e agora sugere um aprendizado na e pela ação, valorizando a descoberta e contrapondo-se ao “como deveria ser”, à transmissão de modelos e ao “conhecido processo de primeiro ensaiar e depois apresentar um determinado texto teatral” (VIEIRA, 2015 p. 22).

Experienciar, para Spolin (2010, p. 3-4), é

> penetrar no ambiente, envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a aprendizagem, é negligenciado.
> A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. [...] Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender. O intuitivo só pode responder no imediato − no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação. [...] A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa.

O sistema dos jogos teatrais trabalha a partir de problemas a serem solucionados que visam desenvolver os principais elementos da estrutura cênica: o “onde” (espaço), o “quem” (personagem) e o “o quê” (ação). Para isso, os dispositivos estruturantes de cada jogo teatral são o foco, a instrução e a avaliação.

O foco, anteriormente traduzido por Ponto de Concentração, relaciona-se ao que deve ser alcançado no jogo, porém, não é o mesmo que o objetivo. O objetivo é o que se pretende desenvolver com o jogo. O foco é no que os estudantes devem se concentrar ou buscar ao longo do jogo. É também para o que o professor deve direcionar a instrução.

A instrução é a orientação dada pelo professor ao longo do jogo para que os participantes mantenham ou retomem o foco. Ela se configura por meio de uma frase, palavra ou expressão proferida no decorrer do jogo, quando necessário. Os estudantes devem ouvi-la e segui-la, sem interromper o jogo ou fazer questionamentos.

A avaliação acontece sempre ao final de cada jogo e revela a fundamental importância da plateia como participante ativa, na medida em que pode ser entendida como uma avaliação por pares (BLACK *et al.*, 2018). É um momento de tomada de consciência sobre o que foi feito,

no qual todos participam – os alunos/jogadores, os alunos/plateia e o professor, como mediador. Não é uma avaliação com caráter de aprovação ou reprovação, mas um momento no qual os estudantes refletem, a partir do olhar e dos comentários de seus pares e do *feedback* do professor, sobre o que realizaram na ação cênica. Deve ser realizada de forma objetiva, norteada pelo foco do jogo, pelo problema proposto e pela solução apresentada. Spolin não recomenda o uso dos termos "certo e errado", mas, sim, "completo e incompleto", e julgamentos do tipo "gostei/ não gostei" não fazem parte da proposta.

Segundo Spolin (2010, p. 25), "a avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado […]. Aqueles que estão na plateia passam de observadores passivos a participantes ativos no problema". Essa participação efetivamente ocorre quando quem faz parte da plateia percebe que está ali não para se entreter, como quando assiste a uma peça de teatro, mas exerce uma função no processo, que é avaliar o que foi comunicado diretamente no jogo. Não se trata de dizer sobre o desempenho do aluno/jogador, no sentido de se atuou "bem ou mal", mas sobre a resolução objetiva do problema. Um exemplo simples: se o problema do jogo for mostrar em cena o que os jogadores estão "comendo", sem recorrer à linguagem verbal ou a objetos, a plateia terá a função de avaliar se aquilo foi comunicado e, se não tiver sido, contribuir com a reflexão sobre o que faltou ou o que poderia mudar, de maneira que os integrantes da plateia se tornam muito mais do que observadores, mas parte fundamental do processo.

A primeira obra de Spolin, *Improvisação para o Teatro*, é mais voltada ao trabalho com oficinas de teatro e treinamento do ator, porém, por compreender o imenso potencial de utilização dos jogos teatrais no ensino regular, é algo que ela desenvolve com maior profundidade em obras posteriores.

Confluindo com Birche (2020, p. 92), acreditamos ser importante e

> necessário um preparo para que professores possam trabalhar com os jogos, mas isso não quer dizer que apenas professores com formação em teatro podem fazê-lo. Viola incentiva em seus livros que os professores de classes regulares utilizem os jogos com seus alunos e também os joguem com seus colegas professores.

O jogo teatral é uma metodologia de ensino do teatro alicerçada no trabalho em grupo, na construção do conhecimento pela troca de experiências e de saberes. Nesse sentido, é um processo que difere diametralmente ao que comumente se atribui ao artista, calcado no individualismo ou "estrelismo" (VIEIRA, 2015). Opõe-se, também, ao que é ainda corriqueiro no ensino de arte, que considera talento e dom como prerrogativas ao fazer teatral, ou à ideia

de que o professor de Arte teria a missão de “descobrir” talentos em sala de aula, conferindo algo de inato somente a alguns estudantes, que não poderia ser atingido por todos.

Pelo contrário, Spolin (2010, p. 3) defende a relativização dos termos dom e talento, que são parâmetros subjetivos que em nada contribuem ao aprendizado. Para ela, talento é somente “uma maior capacidade individual para experienciar”.

Importante também mencionar que, apesar de ser um jogo, o jogo teatral é uma proposta livre de competição, calcada no prazer de jogar e aprender. Para Spolin (2003, p. 39), a competição, quando “usada como um incentivo para maior produtividade e como um instrumento de ensino para desenvolver mais habilidades, infelizmente funciona apenas para poucos e deveria estar superada por ser inoperante”.

Essa metodologia foi desenvolvida de 1924 a 1990 nos Estados Unidos, onde Spolin atuava. Teve como base seus estudos e trabalhos junto à professora Neva Leona Boyd, educadora da *Hull House*, uma instituição de apoio social localizada em Chicago que assistia trabalhadores e imigrantes.

Do contato com Boyd, Spolin incorporou princípios metodológicos comuns aos jogos teatrais, tais como: a organização em situações-problemas; a integração de jogos populares e tradicionais; a importância da presença física e psicológica, que ela chama de envolvimento orgânico; a relevância da condução de um adulto; e a valorização do processo criativo.

Junto com Boyd, outra fundamental influência foi o contato com o pensamento do educador e filósofo John Dewey e da Escola de Chicago.

> Mesmo Spolin não tendo contato direto com Dewey, ela teve acesso às propostas que o mesmo desenvolvera nesta instituição social. Essas relações estabelecidas direta e indiretamente entre Dewey, Boyd e Spolin influenciaram espontaneamente na construção e desenvolvimento do pensamento de todos eles (VIEIRA, 2015, p. 18).

O estudo de Vieira (2015) aborda a correlação entre a metodologia dos jogos teatrais e o conceito de experiência com base nas definições de William James e John Dewey. Segundo a conclusão da pesquisadora, o jogo teatral é uma metodologia que pode ser considerada uma pedagogia da experiência, visto que se “fundamenta na ação, no aqui e agora. O resultado é uma experiência, um conhecimento advindo e elaborado a partir da vivência e pela vivência, sendo impossível dissociar a prática do conhecimento e consequentemente da reflexão” (VIEIRA, 2015, p. 15).

Enfatizamos a conclusão da análise de Vieira (2015), por ser de extrema relevância para o presente estudo. Uma vez que a intenção é investigar se e como as propostas teatrais da

coleção didática *Janelas da arte* se revertem em experiência para os estudantes, é fundamental ter clareza de que a principal referência teórica do material analisado conflui com a perspectiva de uma pedagogia da experiência.

1.2.2.2 Augusto Boal

A partir dos anos 1960, figurava entre os grandes nomes do teatro brasileiro Augusto Boal, um dos mais importantes artistas do teatro brasileiro. Boal foi diretor, dramaturgo, teórico e criador do Teatro do Oprimido, uma metodologia mundialmente reconhecida que une teatro e ação social. Para ele, o Teatro do Oprimido é

> teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos "espect-atores". O Teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras. [...] Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros (BOAL, 2015, p. 13).

Composta por jogos, técnicas teatrais, improvisações e apresentações, o cerne dessa proposta é a democratização dos meios de produção do teatro, para que ele se transforme em instrumento de reflexão, diálogo e ação sobre questões sociais e que seja realizado por qualquer pessoa, mesmo que não sejam atores. Uma ação do Teatro do Oprimido não necessita do espaço físico do teatro, nem de outros recursos além do material humano. Pode se desenvolver em qualquer local, como praças, feiras, fábricas, presídios.

Apesar de ter se formado em outra área, a engenharia química, Boal sempre nutriu grande apreço pelo teatro, escrevendo peças desde 1950. Em 1953, cursando uma especialização em plásticos e petróleo na *Columbia University of New York*, Boal teve oportunidade de cursar dramaturgia na *School of Dramatic Arts* com o crítico e historiador de teatro estadunidense John Gassner. De volta ao Brasil, consolidou seu trabalho em teatro dirigindo e escrevendo para o emblemático Teatro de Arena, compondo, dessa forma, uma importantíssima página da história do teatro nacional.

Em 1971, em meio à censura imposta ao teatro pela ditadura militar, Boal e o Teatro de Arena criaram o espetáculo *Teatro Jornal – 1ª Edição*. Esse trabalho foi o embrião do Teatro do Oprimido e depois se desdobrou em uma das técnicas dele, o Teatro-jornal.

Nos anos que seguiram, Boal foi preso e exilado, residindo em diversos países da América do Sul e Europa. Nessa época, das práticas teatrais realizadas com comunidades dos

países em que residiu e reunindo seus escritos desenvolvidos entre os anos 1960 e início de 1970, Boal foi sistematizando as técnicas do Teatro do Oprimido, culminando com a publicação, em 1975, da obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas,* pela editora Civilização Brasileira (BOAL, 2012).

O Teatro do Oprimido é formado por uma série de procedimentos e técnicas de interação, como jogos físicos, de imagem e de improvisação. Compõem o Teatro do Oprimido: o Teatro Imagem, o Teatro Jornal, o Teatro Fórum, o Teatro Legislativo, o Teatro Invisível, as Ações Diretas e o Arco-Íris do Desejo.

O Teatro Imagem propõe discutir questões político-sociais cotidianas por meio da linguagem não-verbal com os jogadores, criando composições estáticas com o próprio corpo.

O Teatro Jornal é um conjunto de doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais, combinando imagens e palavras, revelando e discutindo seus significados.

No Arco-íris do Desejo, por meio de improvisações, imagens, histórias e palavras, propõe-se discutir e revelar mecanismos de opressões introjetadas, identificando sua origem.

O Teatro Invisível é realizado em espaços cotidianos, como transporte público, praças, hospitais e mercados, sem que se anuncie tratar de uma ação performática. O intuito é simular uma situação real para provocar o engajamento das pessoas presentes na problematização proposta.

As Ações Diretas são teatralizações de manifestações de protesto, como marchas, desfiles, comícios, usando recursos próprios do teatro para enfatizar tais ações.

No Teatro Fórum, é apresentada uma situação cênica que represente uma forma de opressão cotidiana, como uma situação de violência ou desigualdade social, por exemplo. O público, chamado de *spect-ator*, é convidado a interagir com os atores ou propor, em cena, formas de resolver aquela determinada questão, sendo que há um membro do grupo responsável por conduzir as práticas, mediar os jogos, apresentações e debates – o chamado coringa. A partir das interferências do público, os atores vão alterando a situação inicial até que não haja mais mudanças. O intuito é que os participantes reflitam e proponham soluções práticas sobre questões que consideram importantes.

O Teatro Legislativo mistura o Teatro Fórum com rituais de uma câmara ou assembleia legislativa, visando discutir leis em vigor ou propor novos projetos. O Centro do Teatro do Oprimido (CTO) do Rio de Janeiro, localizado no bairro da Lapa, um núcleo de pesquisa e prática que reúne grupos de toda a cidade, já conseguiu a aprovação de quinze leis municipais e duas estaduais que foram elaboradas usando o Teatro Legislativo (BOAL, 2012).

Por todos esses procedimentos e técnicas guardarem estreita relação entre si, a estrutura do Teatro do Oprimido foi por Boal traduzida pela imagem de uma árvore.

FIGURA 2 – Árvore do Teatro do Oprimido

Fonte: Boal (2012, p. 17).

No solo, compondo-se como o adubo do método, o alimento da metodologia, encontram-se a história, a filosofia, a política e a ética; nas raízes, representando a estética do oprimido, estão a palavra, o som e a imagem; no tronco

> da árvore surgem, primeiro, os jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida (BOAL, 2012, p. 16).

Os jogos estruturais do tronco são representados pelas técnicas do Teatro Imagem e do Teatro Fórum; nos ramos, encontram-se as outras técnicas: o Teatro Jornal, o Arco-íris do Desejo, o Teatro Legislativo e o Teatro Invisível; os frutos representam a multiplicação, já que caem no solo, disseminando a metodologia. Boal (2012, p. 16) complementa dizendo que a "solidariedade entre semelhantes é a parte medular do TO [Teatro do Oprimido]".

O desenvolvimento do Teatro do Oprimido e a repercussão em todo o mundo reverteram em um enorme reconhecimento por diversas instituições e organizações, como por exemplo: o

recebimento do título de Doutor *Honoris Causa*, em 1996, pela Universidade de Nebraska, nos Estados Unidos; a indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2008; e o recebimento do título de Embaixador do Teatro pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2009; além de ter dezenas de livros traduzidos para muitos idiomas, transformando-o no teatrólogo brasileiro mais estudado do mundo.

Todo esse reconhecimento e sobretudo a disseminação pela própria prática fizeram com que se multiplicassem, desde os anos 1970, os Grupos de Teatro do Oprimido (GTO) pelo mundo, gerando também os CTO, com representações nos cinco continentes. Apesar de não serem amplamente divulgados pela mídia, os GTO são comuns, principalmente em comunidades e periferias. Uma particularidade é que a técnica é muito utilizada por profissionais da saúde e em sistemas prisionais. Há, inclusive, GTO exclusivamente voltados a tratamentos relacionados à saúde mental, atuando diretamente em hospitais e clínicas.

Em 2021, o CTO-Rio completou 35 anos de existência. Ao longo desses anos, realizou dezenas de projetos em sistemas prisionais, voltados à saúde mental, prevenção de doenças e para formação de multiplicadores do método. Realizou, também, em parceria com a UNESCO e o MEC, uma série de ações do Teatro do Oprimido em escolas públicas.

Apesar da relação na nomenclatura, o Teatro do Oprimido não foi concebido com base direta nas ideias de Paulo Freire e da Pedagogia do Oprimido, como muitos acreditam, nem destinado ao trabalho na escola regular. O próprio Boal, em entrevista, chegou a declarar entender que

> as pessoas quando fazem a história dos movimentos às vezes precisam fazer uma simplificação, mas é importante ressaltar que o nosso trabalho e o do Freire têm uma identidade grande. Um contribuiu para o outro, mas não que um tenha gerado o outro. Eu tenho uma admiração imensa pelo Paulo Freire, pelo método dele, pelas suas idéias, pela combatividade, lucidez, sensibilidade, humanismo (COMPARATO, 2019, n.p.).

Porém, é quase inevitável traçar essa relação, posto que Paulo Freire é o educador brasileiro mais respeitado mundialmente, assim como Boal também o é para o teatro. Ambos endereçam suas metodologias a mobilizar e munir as pessoas de ações no intuito de desfazer as relações de opressão, cada qual à sua maneira. Boal defende o rompimento das fronteiras habituais do teatro e que as técnicas do Teatro do Oprimido sejam utilizadas “na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região ou nos grandes problemas econômicos do país inteiro” (BOAL, 2012, p. 15).

Dessa forma, assim como os GTO se multiplicaram pelos cinco continentes, quando o teatro adentrou a escola, multiplicou-se também o uso do Teatro do Oprimido pelos educadores que puderam ter contato com essa metodologia. Na medida em que promove interpretação crítica da realidade, trazendo diferentes discussões, que envolvem as questões do cotidiano dos estudantes, estimulando a reflexão das relações sociais e, principalmente, fazendo o jogador perceber seu potencial como agente capaz de realizar transformações em diversos âmbitos, o Teatro do Oprimido se torna um recurso muito potente na sala de aula, motivo pelo qual tal referência também figura como uma das principais na composição da obra didática escolhida para este estudo, a coleção *Janelas da arte.*

1.3 O saber da experiência

Experiência é um conceito que perpassa diversas áreas do conhecimento, cada qual com sua definição ou múltiplas definições. Nas ciências, é comumente associada ao conhecimento empírico, aquele obtido por meio da realização de experimentos de testagem. Na educação, é um conceito que pode se relacionar tanto com o aprendizado, considerando a experiência do educando, quanto com o ensino, no qual a experiência do professor modifica sua prática, que, por sua vez, transforma o aprendizado, gerando um encadeamento de relações. É por esses dois vieses que caminharemos nos textos a seguir: investigar compreensões possíveis do papel da experiência no aprendizado e no ensino, sem desconsiderar que as experiências de professores e alunos também sofrem influência do contexto no qual estão inseridos, nesse caso, a escola e seu entorno.

A escola, como instituição, "se inscreve em contextos ditados de determinadas características sócio históricas com as quais coabita e interage" (ESCOLANO, 2017, p. 118). Na relação com esse entorno, ela seleciona seus saberes, as disciplinas que compõem o currículo e seus valores (ESCOLANO, 2017).

Escolano (2017, p. 117) nomeia de cultura escolar esse "conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente". Segundo o autor, a cultura específica de cada escola se constrói a partir de três subdivisões: a cultura escolar acadêmica, formada pelos conhecimentos especializados e legitimados e objetivada pelos textos científicos produzidos pela comunidade intelectual; a cultura escolar política, relacionada às burocracias que administram os sistemas educativos e concretizada nos planejadores e gestores da educação formal; e, a que mais interessa a este estudo, a cultura

escolar empírica, que se refere ao âmbito da experiência, ao conjunto de ações que os docentes criam ou adaptam cotidianamente nas múltiplas relações que se estabelecem na escola.

Segundo o autor, a cultura escolar empírica se relaciona, ainda, com a cultura material da escola, composta pelos objetos e materiais integrados ao trabalho escolar (ESCOLANO, 2017), ou seja, formada também pelo uso do LD, que reverbera nas experiências de professores e alunos.

1.3.1 Aprender pela experiência

O experienciar é, para Spolin (2010), um conceito fundante no ensino da linguagem teatral, na qual o jogo é o lócus da experiência criativa. Ao mesmo tempo em que o jogo é balizado por uma série de regras, as regras do jogo, proporciona liberdade pessoal para responder no imediato, no aqui e agora, acessando espontaneidade e intuição, necessários à expressão criativa. A autora defende que experienciar "é penetrar no ambiente, envolver-se total e organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo" (SPOLIN, 2010, p. 3). A "espontaneidade surge do inesperado, [...] é um modo de escapar da forma mecânica, deixar-se influenciar pela experiência presente a fim de que o novo apareça" (VIEIRA, 2015, p. 69), e a intuição faz a ligação entre as experiências passadas e presentes e dá caráter individual à produção.

Diversos pensadores, ao longo da história, refletiram sobre a experiência e sua relação com o conhecimento. Com origem na filosofia aristotélica, a corrente empirista, por exemplo, defende que todo conhecimento advém, direta ou indiretamente, da experiência sensível interna ou externa (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006). Mais adiante, na metade do século XIX, surge uma proposta pedagógica baseada na educação dos sentidos, chamada de método ou ensino intuitivo, que "exigia observar as coisas, fazer a experiência do mundo pelos cinco sentidos, pela intuição" (MUNAKATA, 2017, p. 92), selecionando, entre todas as sensações, o que fosse essencial[6].

Dentre tantas abordagens importantes e relevantes sobre a experiência e a relação com a construção do conhecimento, escolhemos uma para discorrer de forma mais aprofundada. Como mencionado anteriormente, uma das referências fundamentais na criação da metodologia de Spolin foi o educador e filósofo John Dewey. Por ser Spolin uma das principais bases

[6] Inclusive, a despeito de tal proposta se opor, em teoria, à utilização de livros didáticos, em muitos países da Europa e no Brasil, foram produzidas obras didáticas para a aplicação desse método (MUNAKATA, 2017).

teóricas no ensino de teatro e na construção da coleção didática investigada por esse estudo, entendemos importante compreender o que é experiência para Dewey e quais aproximações com o ensino de teatro.

Na primeira metade do século XX, o filósofo John Dewey (2010, p. 391) delineia a experiência como: "um produto, quase um subproduto, diríamos, da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo". Em um processo ininterrupto de interação com o ambiente, que é condição de todas as criaturas vivas, ao longo da vida, o ser humano tem diversas vivências e experiências.

Vivência se relaciona ao ato de viver. Tudo que é vivido pode ser tido como uma vivência. A experiência é um recorte do que se vivencia. É uma vivência refletida, com importância de conhecimento. Enquanto o termo experiência denota especificidade, a vivência tem um significado mais amplo. Ou seja, no processo de interação com o mundo, inúmeras vivências ocorrem, mas nem todas se tornam experiências. Assim, "é possível compreender a experiência como um modo específico da vivência: a vivência consciente e reflexiva" (VIEIRA, 2015, p. 36), que mantém relação direta com o aprendizado:

> A experiência surge dessa relação eu e meio, logo, sem a interação do indivíduo com o meio não pode ocorrer evolução, e se aprendemos a viver no mundo que nos cerca a partir das experiências que estabelecemos com este mundo, podemos compreender que o caminho mais natural de aprendizado é o aprendizado pela experiência (VIEIRA, 2015, p. 44).

A vivência se transforma em uma experiência significativa quando acontece de forma consciente, devendo o sujeito perceber, reconhecer e refletir sobre o que foi experienciado no momento e no contexto em que ocorreu. A esse processo de refletir sobre o que aconteceu, que transforma a consciência em pensamento reflexivo e a vivência em experiência, Dewey (2010) chama de experiência completa ou significativa.

No jogo teatral, os dispositivos estruturantes – foco, instrução e avaliação – contribuem para se configurar uma experiência significativa. O estabelecimento do foco e a instrução, conduzida pelo professor durante o jogo, mantém o aluno no momento presente, preocupando-se com a resolução do problema. A avaliação confere o caráter reflexivo ao jogo, trazendo importância de conhecimento.

> Sempre que se vivencia uma experiência significativa, o eu é modificado, de forma que os significados das coisas vivenciadas vão sendo acumulados, fazendo parte do indivíduo como um todo. A este acúmulo de significados poderíamos chamar de início da construção do conhecimento, pois com esse acúmulo de significados conscientes

> o indivíduo reflete e torna-se capaz de articular os vários significados que acumulou com o propósito de chegar a alguma conclusão (VIEIRA, 2015, p. 45).

Da ampla gama de experiências advindas da interação do sujeito com o ambiente e os objetos, nem todas se configuram como experiências completas, pois muitas são experimentadas de forma dispersa, distraída e interrompida. Porém, mesmo essas podem representar potenciais para uma experiência completa, pois "a experiência cognitiva tem de ter sua origem a partir da experiência de tipo não-cognitivo" (DEWEY, 1974 *apud* VIEIRA, 2015, p. 54). A partir do momento que se reflete sobre essa primeira experiência, chegando a possíveis conclusões, ela se torna secundária e encaminha outras novas experiências. Esse momento inicial da experiência, quando ela ainda é bruta, apresenta-se como uma abertura para novas possibilidades, para novos problemas, outras soluções, diferentes caminhos.

Nesse momento em que o ser humano não consegue discernir sobre todas as potencialidades de cada um dos caminhos, naturalmente haverá seleções. Ao refletir sobre a vivência, tornam-se evidenciadas essas seleções, que podem se tornar experiência.

> Por exemplo, ao jogar um jogo teatral, várias potencialidades são despertadas e começam a fervilhar no indivíduo. Em cada indivíduo de uma forma diferente. [...] O momento em que ocorreu o jogo é experiência primária; o momento seguinte, em que o indivíduo reflete sobre o jogo que já ocorreu é experiência secundária, o que não deixa de ser uma nova experiência (VIEIRA, 2015, p. 55).

O primeiro momento da experiência artística em sala de aula, quando o estudante está realizando a prática, relaciona-se com a experiência primária. Após a prática, no momento da avaliação, cada estudante irá refletir sobre o que realizou, tornando possível perceber o que cada um apreendeu e transformou em conhecimento.

> Em contraste com essa experiência, temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conlui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência. [...] À medida em que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si (DEWEY, 2010, p. 109-111).

Ainda na perspectiva deweyana, "é a partir da busca das soluções de problemas, dos mais simples aos mais complexos, que se produz o conhecimento" (COSTA; PLACIDES, 2021, p. 135).

As experiências *singulares* são aquelas em que "o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução" (DEWEY, 2010, p. 109), integrando, dessa forma, o encadeamento de experiências que provém de outras. É a experiência que foi vivenciada de forma significativa, até a sua realização plena. Uma experiência *singular* é feita de uma fusão contínua, sem buracos nem junções mecânicas, podendo existir pausas, que não interrompem, mas definem a qualidade do fluxo – como em uma peça teatral, onde as cenas têm sua narrativa própria, sua unidade, mas se fundem em uma narrativa maior de forma orgânica, sem perder a identidade de cada cena. A experiência *singular* tem uma qualidade que lhe dá singularidade. Não se fala de qualquer refeição, mas *daquela* refeição, por exemplo. É a experiência que é concluída de forma consumada e não cessada ou interrompida. É *uma* experiência. Apenas algumas das muitas experiências são aprofundadas e exploradas de forma que se tornem *uma* experiência. *Uma* experiência, a experiência *singular* é composta por começo e fim, os quais se encadeiam com outras experiências singulares, sem descaracterizar a identidade de suas partes, que fluem de uma coisa para outra.

A potencialidade da experiência *singular* não reside só em si mesma, mas no fato de induzir a formação de outras igualmente singulares, por meio de possibilidades novas que são estimuladas, contribuindo para novos encadeamentos de experiências. "Ter uma experiência e perceber as consequências dessa experiência, é fundamental para o desenvolvimento da inteligência humana, é a percepção presente no momento da experiência que a tornará experiência significativa" (VIEIRA, 2015, p. 49).

A percepção é o que registra o objeto na mente com suas características diversas, tornando possível lembrar dele e acessar tais informações em uma nova situação, sem que o objeto esteja presente. A percepção ultrapassa o reconhecimento, trazendo uma compreensão mais detalhada do objeto, de suas características e possibilitando até vislumbrar possíveis alterações nele. Dessa forma, a percepção tem função essencial na construção do conhecimento pela experiência.

Como mencionado, toda experiência resulta da interação entre uma criatura e algum aspecto do mundo em que vive. Essa interação se processa até que haja uma acomodação mútua, a instituição de uma harmonia, uma adaptação entre ambos, ou seja, entre ação e consequência. Segundo Dewey (2010, p. 122), a "ação e sua consequência devem estar unidos na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão".

O *fazer* é a ação na experiência. É o que fazemos sobre o meio ou o objeto. O *receber* ou *sofrer* é o que chega ao indivíduo a partir dessa ação. O conhecimento acontece a partir da consciência que se estabelece nessa troca. Nesse estado de consciência, está a percepção, e é

essa “relação que vai conduzindo a experiência para um campo significativo e completo” (VIEIRA, 2015, p. 50).

O aprendizado ocorre como fator organizador dos diversos níveis nos quais a experiência acontece (DEWEY, 2011 *apud* COSTA; PLACIDES, 2021), e onde experimentar se relaciona à ideia de interagir, em

> um processo de troca e transformação que acontece quando o sujeito é exposto ao objeto de conhecimento. [...] É somente nesse processo de ir e vir, de interação com o objeto de estudo que acontecerá a experiência e, consequentemente, o aprendizado. A verdadeira experiência educativa e significativa só ocorrerá no ambiente de experimentação. [...] Essa é a forma como aprendemos na vida, como resolvemos os problemas que se nos apresentam. Acumular experiências, ressignificá-las e aplicar as soluções aprendidas em novos contextos, é o caminho para o verdadeiro aprendizado (COSTA; PLACIDES, 2021, p. 136-138).

Essa relação de troca entre fazer e sofrer a ação é bastante presente no jogo teatral, dado que ele é centrado em relações: entre os próprios jogadores; entre jogador e objetos; e entre jogadores e plateia – esta última, focada na relação entre o que é realizado e o que é comunicado. Todas essas trocas proporcionam percepções diversas entre fazer e sofrer. Nesse sentido, como pontua Koudela (2013, p. 30-31), pedagogicamente,

> mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar quando a atividade é conscientemente relacionada com as consequências que provêm dela. Por exemplo, quando uma criança pequena queima o dedo, esse fato só se transforma realmente em experiência quando o movimento ocasionado pela ferida é relacionado com a dor que a criança sofre em consequência do ato. Portanto, ‘aprender por meio da experiência' significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições fazer torna-se experimentar.

O desequilíbrio entre o estar sujeito e o fazer torna a experiência parcial, pois compromete a percepção, distorcendo seu significado. No excesso de fazer, a experiência é superficial. Nenhuma experiência se conclui, pois o indivíduo pula de uma para outra e faz o máximo de coisas no prazo mais curto possível.

Da mesma forma, o excesso de receptividade compromete a experiência, pois recolhe-se no mero passar pelas coisas, sem percepção ou significado, sendo que “nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o agir e o receber” (DEWEY, 2010, p. 124).

A interação com o mundo, além de ser contínua, é cumulativa. No aprendizado pela experiência, a ideia de continuidade e acumulação de vivências e experiências é fundamental. Cada experiência vivida e acumulada no passado cria novas possibilidades de relações,

constituindo e formando o eu presente. Como conclui Vieira (2015, p. 43), “se as experiências não fossem cumulativas, teríamos que reaprender tudo a cada dia, o que causaria uma estagnação do ser humano”.

Analogamente, o jogo teatral carrega essa característica da acumulação e do encadeamento de unidades de vivências. Cada jogo possui um foco, uma unidade fragmentada que trabalha um aspecto da linguagem. No desenvolvimento dos jogos, o foco se “torna mais complexo na medida em que os problemas de atuação progridem” (SPOLIN, 2010, p. 21).

Tudo o que acontece tem seu início e fim, mas o significado e o valor da experiência permanecem. Assim, o que é experimentado em qualquer tempo integra-se ao indivíduo e fará parte dele em outras situações de ação e recepção, em outras experiências. “Tal como no avanço de um exército, todos os ganhos do que já foi efetuado são periodicamente consolidados, sempre com vistas ao que será feito a seguir” (DEWEY, 2010, p. 140). Considerando, também, que nenhuma experiência é revivida da mesma maneira pelo mesmo indivíduo, ainda que seja replicada de maneira fidedigna, indivíduos diferentes jamais vivenciarão e experienciarão situações da mesma forma.

Experiências acumuladas formam um arcabouço que permite que se reconheça situações e objetos de forma imediata. A investigação desses objetos ou situações de maneira mais aprofundada, por diferentes pontos de vista, diversos do usual, faz brotar novas ideias, na medida em que se desdobram em outras investigações, ao que Dewey (2010) chama de apreensão.

A apreensão contempla os aspectos afetivos e sensoriais, envolvendo os sentidos na experiência, em conjunto com aspectos emocionais. Dessa forma, o organismo inteiro interage com o ambiente ao longo de uma experiência, tornando-a orgânica. Nesse processo, o ser humano se envolve em um todo orgânico, o eu orgânico, com razão e emoção. As emoções na experiência são qualidades que a movimentam e alteram, quando são significativas.

> A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas chamadas emoções […]. A emoção é a força motriz consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido […]. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência (DEWEY, 2010, p. 119-120).

A ideia de Dewey (2010) de que um “eu orgânico”, interagindo com o mundo, compõe experiências dialoga diretamente com Spolin (2010), que afirma que experienciar é envolver-se de maneira total e orgânica com o ambiente, nos níveis intelectual, físico e intuitivo – sendo que, para Dewey (2010, p. 117), “nenhuma experiência de nenhum tipo constitui unidade a

menos que tenha uma qualidade estética". Em outras palavras, toda experiência completa é estética.

Tanto pensamentos quanto atividades práticas, mesmo eventos que se realizam de forma encadeada, com começo e fim, não podem ser considerados experiências se não tiverem qualidades estéticas envolvidas. A atividade "chega ao fim, mas não em um desfecho ou consumação na consciência" (DEWEY, 2010, p. 114). Os eventos sucessivos precisam ser perpassados por um sentimento de significado crescente, que vão se acumulando no fim de um processo, este de caráter estético. Pensamentos também podem ser caracterizados como experiências, desde que tenham qualidade estética. Uma experiência de pensamento se realiza quando se tira ou chega a uma conclusão, sendo que esta conclusão é a consumação de um movimento (DEWEY, 2010).

Nesse sentido, Dewey (2010, p. 134) dá especial atenção e importância à atividade artística quando ressalta que "toda obra de arte segue o plano e o padrão de uma experiência completa". Na experiência artística, a reflexão é presente nos diversos momentos que envolvem a obra, desde a elaboração até a relação com o público. O artista elabora a obra ao mesmo tempo em que vivencia novas experiências carregadas de sensações e percepções, conectando ação e reflexão. Assim, uma pedagogia "que se desenvolve a partir da experiência de vida e que envolve razão, reflexão e sensibilidade de forma una" (VIEIRA, 2015, p. 39) pode ser considerada uma experiência completa e também estética. Dewey (2010, p. 137, grifo do autor) ainda acrescenta que "para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original".

No nosso entendimento, essa é a relação que se pretende no aprendizado em arte em sala de aula. O estudante experimenta os processos artísticos e *cria* sua experiência, com seu eu orgânico, suas emoções, seus pensamentos e seus sentidos. Ao final, reflete sobre o percurso e constrói seu conhecimento em arte. Age criando e recebe o que advém dessa ação, de forma coletiva ou individual. Dessa forma, alia-se a ação da proposta e a reflexão posterior, para que a experiência seja significativa.

1.3.2 A experiência de ensinar

O LD é parte do contexto escolar e, ao mesmo tempo em que a prática por meio dele influencia e transforma esse contexto, o contexto também o transforma. Uma vez que é um instrumento do professor, será alterado pelo seu uso, pela sua leitura de mundo, sua curadoria de conteúdo, suas adequações, suas prioridades e, principalmente, sua experiência – entendida

como todas as experiências que o compõem, desde sua formação escolar até sua formação continuada, passando pela prática cotidiana da sala de aula.

Assume-se como premissa algo que já figura como ponto pacífico no campo da educação, de que é

> o professor o elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, por conta, provavelmente, de seu papel de mediador. As pesquisas atuais, que pretendem melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, preocupam-se com as práticas dos professores como peças centrais de qualquer mudança. Pensar a prática dos professores é considerar outros tantos autores para os quais não se trata simploriamente daquilo que os professores fazem, mas sobretudo das ações que vão acontecendo num determinado contexto e que já apresentam intencionalidade e interpretações subjetivas. Assim, o conhecimento profissional dos professores passou a ser foco de investigações para a compreensão de como os saberes se organizam, em que consistem os saberes dos professores que possibilitam a experiência de ensinar (PASSARELLI, 2002, p. 96-97).

No âmbito do PNLD, o LD é concebido de forma abrangente, visando tornar-se adaptável às mais diversas e longínquas realidades e também a diferentes culturas escolares (ESCOLANO, 2017) – desde a escola que possui espaço ideal à prática artística, com sala ambiente ou um teatro, por exemplo, àquela que não possui sequer um equipamento de som.

De forma geral, os editais do PNLD solicitam que os materiais atendam a diferentes realidades, demandas e contextos, representando "a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil", considerando "as culturas juvenis, os diferentes interesses e as novas formas de aprendizagem" (BRASIL, 2022a, p. 37-38); promovendo os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) "de forma conectada com situações vivenciadas pelos estudantes em diferentes realidades"; e, especificamente em Arte, assegurando "aos estudantes a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais locais, nacionais e internacionais" (BRASIL, 2022a, p. 44), e contemplando materiais "que serão utilizados no desenvolvimento de cada projeto (com possibilidades de adaptações ou trocas)" (BRASIL, 2022a, p. 68). Nesses e em outros momentos dos chamamentos de obras para o programa, fica explícita a solicitação de abrangência, pluralidade e adequação à realidade dos alunos.

Entretanto, apesar de ser perfeitamente viável criar e sugerir variadas alternativas às práticas artísticas, é obviamente impossível prever todos os "atores e cenários", que incluem quem vai utilizá-lo, em que contexto e com qual necessidade ou finalidade. Dessa maneira, diferente do que comumente se atribui ou critica em relação ao LD, seu bom uso depende do protagonismo do professor em sala de aula. Para ser bem aproveitado, é fundamental que o

professor se aproprie das propostas do LD, transformando-as ao seu contexto, aos seus alunos, às suas necessidades.

Dessa forma, na nossa visão, para se compreender se e como o LD contribui para a experiência enquanto aprendizado, é necessário compreender como ele dialoga com a experiência de ensinar, já que o último é determinante ao primeiro. Imbricada na experiência do estudante está a do professor. Por mais que o estudante tenha acesso aos conteúdos do LD e que a interlocução se dê, também, com ele, é o professor o fomentador desses conhecimentos e experiências. Logo, a "experiência e, também, a formação que o professor recebeu são fatores que qualificam as relações que construirá com o LD" (BRISOLLA, 2009, p. 22).

Assim, questionamo-nos: Como o professor propõe os conteúdos e as práticas, no caso desta pesquisa, da linguagem Teatro, considerando a viabilidade delas em relação ao seu contexto e à sua própria experiência? Loiola e Therrien (2001, p. 150) nos dão pistas para refletir sobre isso ao anunciarem que os

> dois pólos – atividade e situação – são inseparáveis. As regras da situação impõem uma organização à atividade dos docentes que, ao mesmo tempo, selecionam e definem as regras às quais eles respondem. Este duplo controle do sujeito (ator) sobre seu contexto e do contexto sobre a atividade do ator é polimorfo (assume diversas formas) e complexo.

Desse modo, compreendemos que é preciso considerar toda a "dinâmica sujeito/tarefa (ação)/contexto" (LOIOLA; THERRIEN, 2001, p. 151), analisando o panorama global do trabalho docente, envolvendo suas ações e os eventos em sala de aula. Nesse sentido, percebemos que o estudo sobre o LD também está alinhado a essa preocupação, visto que "o cerne da questão em relação ao livro didático reside num processo que se inicia com a elaboração do trabalho e se concretiza, a todo tempo, apoiado em quatro pilares: o aluno, o professor, o LD e o contexto de ensino aprendizagem" (BRISOLLA, 2009, p. 103).

Submersos em condições de "incerteza elevada, simultaneidade de eventos, pluralidade de elementos em interação, dinamismo, diversidade e pluridimensionalidade", a atividade de ensino torna-se dificilmente previsível e constantemente busca "uma regulação entre o que é almejado e o que é conseguido" (LOIOLA; THERRIEN, 2001, p. 151). Logo,

> a atividade do ensino requer atenção a tudo, tendo em vista o necessário ajuste considerando o aparecimento de eventos não previstos. Isso se passa através de uma temporalidade às vezes linear, com um vasto horizonte temporal e cíclico, baseado na repetição dos contatos com os alunos. [...] pode-se dizer que o saber-ensinar, ou seja, o saber-fazer específico do trabalho docente, não pode ser definido abstratamente, mas unicamente em função da tarefa a realizar, articulada às suas respectivas finalidades (LOIOLA; THERRIEN, 2001, p. 151-154).

Loiola e Therrien (2001) deixam claro que, para se analisar qualquer atividade de ensino, é necessário compreender a situação, o contexto que se apresenta das mais diversas formas, com as mais diferentes complexidades, que se mesclam ao saber-ensinar. Importante também "considerar que o saber a ensinar vem sendo permeado também pelo saber do indivíduo que ensina" (PASSARELLI, 2002, p. 98).

E qual a natureza do saber ensinar? Dos saberes do trabalho docente?

Na perspectiva das abordagens que compreendem o trabalho docente como prática contextualizada (ESCOLANO, 2017; LAHAYE; LESSARD; TARDIF, 1991, 2009; LOIOLA; THERRIEN, 2001, 2003), os saberes docentes são heterogêneos, formados por um amálgama de saberes plurais provenientes "da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência" (LAHAYE; LESSARD; TARDIF, 1991, p. 218).

O saber profissional é construído nas formações de professores, nos cursos, nos estágios e outros momentos formativos estruturados. É um saber progressivo, que vai se constituindo de acordo com as exigências do cotidiano do trabalho. Lahaye, Lessard e Tardif (1991) e Lessard e Tardif (2009) apresentam a evolução da carreira docente, marcada por duas fases principais: a fase de exploração, momento em que o professor recém-formado testa suas capacidades e conhecimentos; e a fase de estabilização e consolidação, quando o profissional já é considerado experiente, competente e autoconfiante.

Em diálogo com a fase de exploração, geralmente próxima temporalmente da formação inicial, Faria (2017) observa, em sua investigação, que, embora o LD seja um recurso muito utilizado na prática docente, a forma como ele é tratado nos cursos de graduação é insuficiente ou mesmo, inexistente. Tal situação pode possivelmente indicar uma

> lacuna na formação pedagógica desses docentes e também nos cursos de formação. Diante desse quadro, a ausência da problematização desse material nos cursos de graduação faz que muitos professores o utilizem sem que se deem conta, inclusive, do seu potencial (FARIA, 2017, p. 132).

A despeito do LD se fazer presente em grande parte das salas de aula da educação básica brasileira, raramente "se ensina, por exemplo, nas Universidades e Instituições de Educação Superior [...] a problematizar, refletir, experimentar possibilidades de usos diversos do livro didático em sala de aula" (FARIA, 2017, p. 19).

É no saber profissional que se localiza também o saber pedagógico, correspondente às doutrinas ou concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa, formuladas ou conduzidas por sistemas que orientam tal prática. Este saber se associa com outros descritos

por Lahaye; Lessard e Tardif (1991): o saber disciplinar, que se situa no domínio do conhecimento das ciências da educação, relativo aos diversos campos do conhecimento, relacionado à cultura escolar acadêmica (ESCOLANO, 2017); e o saber curricular, que dialoga com a cultura escolar política (ESCOLANO, 2017) e compõe-se dos objetivos, conteúdos e métodos pré-definidos pela instituição escolar para apresentar os saberes sociais por ela considerados como modelos da cultura e da formação.

No que diz respeito ao LD, a relação desses saberes se estabelece, por exemplo, no fato de que

> o livro didático costuma abordar comumente conteúdos que não foram trabalhados durante a graduação, o que faz que esse recurso se torne mais imprescindível ainda à prática docente. Nesse sentido, os livros didáticos parecem estar mais próximos ou mais adequados às demandas da realidade escolar (FARIA, 2017, p. 19).

Em relação ao componente Arte, isso é ainda mais evidente, na medida em que há quatro formações específicas – em Teatro, Artes Visuais, Dança e Música – para atender a um único componente curricular, cada qual com seu currículo, suas metodologias e seus conteúdos específicos, a ser ministrado majoritariamente por um único profissional – o professor de Arte.

Não menos importante, e imbricado nos saberes anteriores, está o saber da experiência, que se forma no âmbito da cultura escolar empírica (ESCOLANO, 2017) e "designa um registro de conhecimentos e de saber-fazer originado do trabalho" (TARDIF, 2002 *apud* LOIOLA; THERRIEN, 2003, p. 98). É por meio dele que o professor reorganiza os outros saberes e os adere à sua prática, retroalimentando o próprio saber da experiência. Dessa forma, "grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização" (LOIOLA; THERRIEN, 2001, p. 148).

A própria palavra experiência contém uma dualidade interessante, quase paradoxal. Ao mesmo tempo que remete à experiência que se dá no aqui e agora, um recorte da vivência, também se refere à acumulação de referências. Quando se diz que alguém tem experiência em um determinado assunto, queremos dizer que tal pessoa já passou muitas vezes por aquilo e sabe como lidar com aquela situação. Pelo contrário, usamos o mesmo termo para nos referirmos a momentos ímpares, singulares, uma vivência única. E essa dualidade linguística dialoga tanto com o aprendizado pela experiência, que acontece no momento do fazer, no aqui e agora, na ação, quanto com a questão da experiência do professor, do saber ensinar.

Nesse mesmo sentido, Lessard e Tardif (2009) localizam a experiência individual sob duas perspectivas: da repetição, ou seja, experiência enquanto acumulação, quando se adquire

estratégias, “manhas” e soluções advindas do costume e da prática, com a formação do *habitus* (BOURDIEU, 1980 *apud* LOIOLA; THERRIEN, 2003, p. 98) “mediante os quais o professor estrutura suas práticas e respondem às exigências ou limitações do contexto” e da experiência única, que tem seu valor na intensidade, proveniente de vivências que não se repetem, mas que têm potencial transformador. São as experiências com valor de confirmação ou transformação, como a primeira vez que o professor entra em sala de aula.

Na perspectiva social da experiência, Lessard e Tardif (2009) enxergam que ela é individual, mas se dá em uma cultura partilhada, pois vem a partir de uma linguagem que é comum, de um discurso comum, em um mundo vivido com outros. Ela é individual na coletividade, e a experiência de cada um é a experiência de todos.

O saber advindo da experiência é fundado no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio; não provém de instituições de formação ou de currículos, apesar de poder ser alimentado por eles; requer do professor habilidade de improvisação em situações transitórias e variáveis; ocorre dentro de uma instituição, a escola, regida por normas e permeada por múltiplas interações, com alunos, professores, funcionários, gestão e pais. E a relação estabelecida com “colegas docentes, a equipe pedagógica, os alunos, os materiais disponíveis, o espaço físico, a história de vida desse professor, suas experiências com a docência, tudo isso definirá o modo como esse professor se relacionará com a docência e também com o livro didático” (FARIA, 2017, p. 22-23).

Assim como o aprendizado pela experiência requer vivenciar o que se aprende, o saber da experiência também requer mais do que informações. Nesse sentido, perguntamo-nos: qual a importância de experienciar ou ter experienciado aquilo que se ensina? O estudo de Faria (2017) aponta para uma tendência dos professores desenvolverem suas práticas pedagógicas com base em saberes provenientes da sua formação escolar enquanto alunos, ou seja, de reproduzirem suas vivências escolares. Dessa forma, as concepções de ensino herdadas da aprendizagem escolar também fazem parte do seu repertório como professor, do seu saber de formação.

E se os saberes docentes se constituem da experiência e da formação inicial e continuada, sendo esta entendida, de forma ampla, como “qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p. 57), é plausível considerar que “o livro didático pode ser percebido como elemento formador na prática dos professores” (FARIA, 2017, p. 18). Sendo ele um instrumento presente no cotidiano do professor e por “entender que sua função não se restringe aos aspectos didáticos ou pedagógicos”, esse “recurso assume caráter formativo para o professor que dele se utiliza”, passando a compor sua formação

continuada, “como uma possibilidade de instrumento para a mobilização-reflexão-ação-mudança dessa prática” (FARIA, 2017, p. 23).

Essa possibilidade formativa também pode compor a autoformação do professor, compreendida como o processo em que, de maneira independente, o indivíduo tem controle sobre seus objetivos, seus instrumentos e seus resultados (GARCÍA, 1999 *apud* FARIA, 2017). Nesse processo, ocorrem trocas entre componentes externos e internos, de forma individualizada e autodidata (PINEAU, 2010). Nesse sentido, Faria (2017, p. 24) explica que o LD pode se apresentar como “instrumento capaz de favorecer um modo particular de aprendizagem, que engloba uma autoformação e define ‘a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação’ (PINEAU, 2010, p. 99)”. Associada então à autonomia, a autoformação é entendida como uma proposta “que busca promover a autoria do pensamento” (FARIA, 2017, p. 24).

E é característica desse instrumento formativo, o LD, a dupla interlocução, com professores e estudantes, evidenciada por sua própria composição física: o LD é formado pelo livro do estudante (LE) e do livro do professor (LP), também chamado de manual do professor (MP). Muito mais do que conter respostas às questões do LE, de acordo com o edital de chamamento de obras do PNLD 2024, o MP atualmente deve servir para o professor “aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2022a, p. 26), determinação desmembrada em 24 itens correspondentes às exigências gerais, somadas a 18 específicas para o componente Arte. Como sugere Lajolo (1996, p. 5), o

> livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor [...] como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno.

Assim, compreendemos que, imbricada na análise do uso do LD, está a compreensão sobre a importância e o papel do “saber-ensinar, ou seja, saber-fazer específico do trabalho docente” (LOIOLA; THERRIEN, 2001, p. 154). Este saber se mostra intimamente relacionado ao contexto e aos processos formativos – escolares, iniciais e continuados –, conduzindo a estratégias que são incorporadas à prática dos professores, traduzidas e reelaboradas diante do que lhes serve, eliminando o que se mostra inútil ou desconectado de sua realidade. Resulta que a sala de aula não se resume em “um ‘lugar de aplicação de conhecimentos’, mas também um espaço onde são transformados, adaptados, questionados e rejeitados”, a partir de uma “lógica

enraizada na ação, uma racionalidade situada, cuja epistemologia traz a marca do ator (sua subjetividade, seus recursos, sua personalidade, das informações disponíveis, etc.) e da situação que é a sua" (LAHAYE, LESSARD; TARDIF, 1991 *apud* LOIOLA; THERRIEN, 2003, p.101).

Em relação ao LD, ao ocupar a posição de protagonista, o docente o reescreve, afirmando-se como sujeito de sua prática e tornando-se "quase um coautor do livro" (LAJOLO, 1996, p. 9), passando a ser "um leitor crítico de suas informações, agindo refletidamente sobre esse material" (FARIA, 2017, p. 26) e deixando de ser mero seguidor ou reprodutor das concepções presentes neles.

1.4 O livro didático

Assumindo a perspectiva explanada anteriormente de que o LD é uma ferramenta amplamente inserida no cotidiano na escola; duplamente formativa, de interlocução tanto com alunos quanto com professores; e que, portanto, atua na experiência de ambos, de aprendizagem e de ensino, consideramos ser significativo transitar por conceitos possíveis sobre esse artefato cultural, por alguns caminhos de pesquisa sobre ele, que consideram as especificidades desse objeto quanto a elaboração, concepção, produção e circulação.

Quanto à conceituação, para Batista (2002, p. 534), não há,

> *à primeira vista*, muitos problemas. Trata-se daquele tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado a medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso* empregado pela escola, para desenvolvimento de um *processo de ensino* ou de *formação.*

Como o autor mesmo explicita, essa simplicidade de definição se aplica somente *à primeira vista* porque, ainda que o termo *didático* qualifique e defina um certo tipo de obra, aquela que se destina ao ensino e aprendizagem (LAJOLO, 1996), o pesquisador que se interessa pelo estudo dos LD, ao transpor essa "primeira vista", depara-se com um problema de definição: "Na maioria das línguas, o 'livro didático' é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações" (CHOPPIN, 2004, p. 549). Bittencourt (2004, p. 1) vai ainda mais longe ao afirmar que "apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo".

Sob a ótica de Choppin (2004), a problemática de definição do objeto também se configura por conta das múltiplas funções que os livros didáticos assumem. Ele descreve quatro funções essenciais, que podem variar conforme o contexto sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

1. Função referencial: contém o programa da disciplina ou uma interpretação dele.
2. Função instrumental: apresenta uma metodologia de ensino, propostas e atividades relacionadas a uma disciplina.
3. Função ideológica e cultural: transmissor da língua, da cultura e dos valores vigentes.
4. Função documental: contém documentos textuais e icônicos, "cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno" (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Munakata (2012a) compreende que cada uma dessas diferentes funções pode ser foco de pesquisa, além de outros temas pertinentes ao LD, como produção, circulação, distribuição e consumo, sendo fundamental considerar as especificidades desse objeto.

Além dessas quatro, compreendemos como importante inserir uma quinta função, já abordada anteriormente: a função formadora. Atualmente, é quase uma obviedade atribuir ao LD tal função endereçada ao aluno, já que a finalidade primordial da escola é o aprendizado do estudante. Ao manipular um LD produzido hoje, na composição LE, ou seja, a versão do aluno, é fácil perceber que, na maioria das vezes, a linguagem adotada é um diálogo entre autor e estudante. Porém, a função formadora dirigida ao professor, que hoje é materializada principalmente pelo conteúdo do MP, também não é novidade. Pelo contrário, Bittencourt (1983 *apud* BATISTA, 2002) conta que, no século XIX, o LD era voltado prioritariamente à formação e à organização da prática do professor em sala de aula, mas que, de certa forma, trazia uma ambiguidade no que se refere ao público-alvo (se professor ou aluno). A partir da "segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes do livro nas aulas, mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos" (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Ainda assim, mesmo após essa compreensão de que o LD deveria considerar e readequar-se ao aluno, essa dupla função formadora não se dissolveu, permanecendo até os formatos atuais.

Bittencourt (2004, p. 1), ao analisar as particularidades e o posicionamento dos estudos sobre o LD, ressalta que, depois de

> ter sido desconsiderado por bibliográfos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.

Considerado tão contraditório que "o pressuposto parece ser o de que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores neles incluídos" (BATISTA, 2002, p. 530).

A despeito desse "desprestígio" do objeto e de seus pesquisadores, por conta de sua multiplicidade de facetas,

> o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 1).

E apesar de toda a dificuldade de definição do objeto, para Choppin (2004, p. 551), por conta da "onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos", importa esboçar uma análise da pesquisa mundial. Ele divide as pesquisas sobre o LD em duas grandes categorias: conteúdo e objeto físico.

As pesquisas relacionadas ao conteúdo são aquelas que concebem o LD apenas como um documento histórico, semelhante a outros, e analisam seu conteúdo buscando informações "estranhas a ele mesmo", ou seja, que se fixam no conteúdo ensinado por meio dele. São pesquisas que se relacionam a um tema, um personagem, uma disciplina ou a como a literatura escolar foi apresentada.

As análises de conteúdo apresentam duas grandes tendências: a primeira, ainda privilegiada pelos pesquisadores, voltada à crítica ideológica e cultural dos LD; a segunda, adota uma perspectiva propriamente didática. Tais análises são "indissociáveis, mas infelizmente quase sempre tratadas de maneira independente e excludente" (CHOPPIN, 2004, p. 555).

Os estudos do primeiro caso, focados na crítica ideológica, trazem problematizações relativas à questões da sociedade contemporânea, que revelam preocupações comuns e recorrentes, específicas de cada país, como, por exemplo, identidade nacional, inserção social, educação para a cidadania, decolonização (CHOPPIN, 2004).

Segundo Bittencourt (2004, p. 1-2), informações bibliográficas apontam que, nos anos 1960, havia uma tendência em se analisar "os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos". Depois, acrescentaram-se abordagens sobre "outras temáticas, notadamente as relações entre as políticas públicas e a produção didática", posto que, a partir dos anos 1980, os LD começaram a ser analisados sob uma perspectiva histórica, objetivando "situar o processo de mudanças e permanências do livro didático – tanto como objeto cultural fabricado quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas".

Munakata (2012a) conta que, no início da década de 1990, quando Circe Bittencourt defendeu a sua tese sobre a história do LD brasileiro, havia somente por volta de 50 trabalhos acadêmicos sobre esse objeto, sendo que "parcela significativa destinava-se a condenar a ideologia (burguesa) subjacente aos livros utilizados na escola" (MUNAKATA, 1998 *apud* MUNAKATA, 2012a, p. 181). Esse trabalho foi propulsor de diversas produções seguintes, ampliando o leque de temas e abordagens para além da denúncia ideológica. A tese trazia o LD como política pública educacional, contemplando a produção editorial para o mercado escolar, "a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares", recusando "portanto, um certo idealismo ingênuo que abordava o livro (didático) como um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia" (MUNAKATA, 2012a, p. 183). Como criticado também por Marienfeld (1976 *apud* CHOPPIN, 2004, p. 556-557), é possível considerar, ainda, que "certas pesquisas existentes nada mais fazem que tentar substituir ideologias (reais ou presumidas) que elas identificaram por meio de outras ideologias".

No segundo caso da classificação de Choppin (2004), que agrupa as análises na perspectiva didática, os pesquisadores questionam as finalidades do ensino, os conteúdos e métodos, procurando responder: Quais os discursos contidos nos LD sobre determinada disciplina? Qual o papel atribuído a ela? Quais conhecimentos são priorizados? Quais são fundamentais? Como são organizados? Quais métodos de aprendizagem apresenta?

As pesquisas que se relacionam com o objeto físico são aquelas que, independentemente do conteúdo, analisam o LD como um produto, observando aspectos de sua fabricação, comercialização, distribuição e recepção (CHOPPIN, 2004).

Choppin (2004) também critica o fato de que, por conta da formação dos pesquisadores e pela falta de instrumentos apropriados, as pesquisas sobre os LD, independentemente dos problemas abordados, restringem-se tradicionalmente à análise de texto, ainda que atualmente o LD tenha deixado de ser "considerado como um texto subsidiariamente 'enfeitado' de ilustrações" e leve-se em conta a "articulação semântica que une o texto e a imagem" (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Em consonância com Choppin (2004), que afirma que muitas dessas pesquisas negligenciam as características "formais" dos livros didáticos, Munakata (2012a, p. 183-184) defende que entre "a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta".

Munakata (2012a, p. 184-185) explica, ainda, que o LD é um produto cultural produzido para um mercado específico, o escolar. Atualmente, o termo produto cultural associado ao mercado remete à ideia simplista "que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural)". Mas há que se considerar que o LD é um produto cultural complexo, que se localiza "no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade" (WEINBRENNER, 1986 *apud* CHOPPIN, 2004, p. 563). Nesse sentido, em diálogo com nossa análise anterior, esse cruzamento, se considerado na prática cotidiana, torna-se ainda mais complexo, na medida em que abrange a experiência dos envolvidos na sua utilização, a formação e o contexto que tramitam nessas relações.

É ainda preciso examinar as relações implicadas nesse artefato: as especificidades do mercado escolar, que influencia na relação autor e leitor, na elaboração e confecção e no uso do LD. Como pontua Munakata (2012a, p. 185-186), o uso que se faz de um LD não é simplesmente leitura. Ele é lido, também, mas mesmo isso pode ser feito de variadas formas: pode ser uma leitura "silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados […]; é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc.". Além disso, espera-se "que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere" (LAJOLO, 1996, p.5).

Em sua produção, o LD passa por uma série de etapas, algumas semelhantes a qualquer outro livro, outras específicas, tais como elaboração do projeto editorial, projeto didático, pesquisa de conteúdo, escrita, edição, revisão, leitura crítica por pares, novas revisões, acabamento editorial e gráfico, paginação, encadernação, costura ou cola, para, finalmente, ser distribuído (MUNAKATA, 2012a).

Esse processo também evidencia a quantidade de sujeitos envolvidos em uma produção de LD, como: autores, editores de texto e arte, revisores, leitores críticos, consultores, publicitários e divulgadores.

> O produto final dessa série de atividades é o livro: uma mercadoria. Ao contrário dos livros copiados manualmente nos mosteiros, para ali resguardar e ocultar os saberes acessíveis apenas aos especialistas – os religiosos, em oposição aos leigos –, os livros da era gutenberguiana são para ler e divulgar, mediante a compra. [...] Pois o mercado do livro sempre foi semelhante a todos os outros mercados. [...] Mercado e cultura não se excluem (MUNAKATA, 2012b, p. 57-58).

Uma característica específica do LD é que, diferente de um livro convencional, é uma mercadoria "que não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado" (MUNAKATA, 2012a, p. 187-188), papel exercido no Brasil desde 1985 pelo PNLD, que faz o intermédio entre editoras e os consumidores: os docentes e discentes.

Há uma logística bastante complexa e específica no processo de circulação do LD no Brasil. A grande maioria da produção dos livros aprovados é distribuída pelo PNLD e requer que milhões de exemplares cheguem ao mesmo tempo para escolas de todo o país. O programa também regulamenta toda a produção desses materiais escolares quanto a elaboração, concepção, procedimentos de avaliação e aprovação, seguindo as normativas educacionais do país. Tudo isso não pode ser desvinculado de um estudo sobre o LD, pelo contrário,

> o contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. [...] esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico, etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções (CHOPPIN, 2004, p. 561-564).

Em aproximação com o presente estudo, Choppin (2004) analisa que, atualmente, outros aspectos despertam a atenção dos pesquisadores, como a relação entre o LD e a formação dos professores e a recepção dos livros didáticos na escola: Que tipo de consumo é feito dele? Como os professores os utilizam no cotidiano da sala de aula? Seguem suas orientações como se fosse uma cartilha ou adequam ao seu contexto? Como o aluno o utiliza? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos no aprendizado?

> Todos esses temas e abordagens esbarram em uma questão crucial: afinal, como são efetivamente utilizados os livros didáticos na sala de aula por professores e alunos?

> Eles funcionam, realmente, como muletas de professores mal preparados, como pretendem certos críticos do livro didático? Estes, ao tomarem tal formulação, como pressuposto *a priori*, dispensam a análise dos livros didáticos realmente existentes ou das situações reais de sua utilização. [...] Houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento. Hoje, como se viu, há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo (MUNAKATA, 2012a, p. 192-193).

Dessa forma, como discute Brisolla (2009, p. 22), a "questão da qualidade do LD abrange, assim, não apenas os aspectos técnicos e de conteúdos dos livros, mas a organização desses conteúdos, a linguagem em que são apresentados e as formas como são construídas as relações entre professor-aluno-livro".

É nessa esfera de investigação que este estudo se localiza: em analisar, considerando as especificidades desse artefato, como é utilizado o LD de Arte em sala de aula, utilizando a coleção *Janelas da arte*; como são realizadas suas proposições, passando pela reflexão sobre como a experiência do professor, a formação e o contexto determinam ou estão imbricadas na experiência do estudante.

1.4.1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Conforme anteriormente discutido, para se investigar o LD é necessário compreender toda a trama que envolve a sua elaboração, concepção, produção, procedimentos de avaliação e aprovação, que segue todas as diversas normativas educacionais do país. Como alerta Choppin (2004), é condição indispensável aos estudos sobre o LD compreender o contexto legislativo e regulador que condiciona a existência, a estrutura e a produção do LD.

Um marco na produção e distribuição de LD no Brasil foi a criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático em 1985 (BRASIL, 1985) que, na época, chamava-se somente Programa Nacional do Livro Didático. Foi criado em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), implantado em 1971 e gerido pelo Instituto Nacional do Livro (INL), órgão criado em 1937 para legislar sobre as obras literárias (QUATTRER, 2019), contexto no qual "os professores escolhiam os livros a partir de listas já estabelecidas pelo governo, não havendo debate relativo à qualidade desses impressos" (FARIA, 2017, p. 9).

O PNLD, que segue em vigor, além de ser o maior programa educacional nacional e também maior programa de LD do mundo (BITTENCOURT, 2004), dada sua abrangência geográfica e a quantidade de livros distribuídos às escolas públicas brasileiras, foi o responsável por alinhar as produções didáticas às diversas normativas educacionais.

A tabela a seguir traz informações relativas ao ano letivo de 2020 e contribui para a compreensão sobre a dimensão do programa.

TABELA 1 – Aquisição de obras para o PNLD no ano letivo de 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R$ 1.390.201.035,55

Fonte: Dados estatísticos – Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos. Acesso em: 7 dez. 2022.

Em 2020, o governo federal adquiriu 80.528.321 exemplares de LD para atender aos anos finais do Ensino Fundamental, iniciando o ciclo de quatro anos do PNLD 2020. Além disso, distribuiu LD para a reposição dos demais segmentos, cujos ciclos do PNLD foram iniciados em anos anteriores, somando-se 172.571.931 livros distribuídos para o ano letivo de 2020 e para o ciclo do PNLD 2020.

Atualmente, um material didático (impresso ou digital), para ser aprovado e adotado por qualquer escola pública do país, precisa obedecer a todos os documentos normativos referentes à educação (ou correlatos) do país, como declaram os editais do PNLD (BRASIL, 2022a, p. 35-36):

> Serão reprovadas as coleções didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos seguintes documentos legais, sem prejuízo de quaisquer outros que tenham pertinência com a educação e a faixa etária a ser atendida ou que tenham relação com direitos humanos:
> a. Constituição Federal de 1988;
> b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996);
> c. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990);
> d. Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014);
> e. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015);
> f. Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997);
> g. Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999);
> h. Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003);
> i. Lei de Alimentação Escolar (Lei 11.947/2009);
> j. Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009);
> k. Objetivos e diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, dispostas no decreto n. 9.099/2017;
> l. Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE);

m. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB no7/2010 e Resolução CNE/CEB no 4/2010);
n. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB no 7/2010);
o. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB no 36/2001, Resolução CNE/CEB no 1/2002, Parecer CNE/CEB no 3/2008 e Resolução CNE/CEB no 2/2008);
p. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB no 4/2009 e Parecer CNE/CEB no 13/2009);
q. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB no 8/2012);
r. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP no 1/2012);
s. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB no 2/2012);
t. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB no 23/2008);
u. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP no 3/2004 e Resolução CNE/CP no 01/2004);
v. Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (Parecer CNE/CEB no 15/2000);
w. Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP No 02/2017);
x. Portaria no 451, de 16 de maio de 2018, que define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

Tais exigências são requeridas, desenvolvidas, observadas e avaliadas nas diversas etapas que compõem o programa, tais como: inscrição; avaliação pedagógica; habilitação; escolha; negociação; aquisição; distribuição; monitoramento e avaliação. Algumas dessas etapas podem ser dispensadas ou desdobradas em outras, de acordo com as especificidades e necessidades de cada edital (BRASIL, 2017b). Cada uma delas é de responsabilidade de órgãos ou entidades diferentes, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Secretaria Educação Básica (SEB), editores, instituições contratadas, redes federais, distritais, estaduais e municipais de educação e escolas participantes (BRASIL, 2022a).

Meses antes da etapa de inscrição, inicia-se a composição do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e Recursos Educacionais Digitais (RED) para o PNLD. Para isso, são feitas diversas reuniões técnicas e audiências públicas com representantes de classe (editores, autores, educadores, comissão técnica) para discutir composição, formato, recursos digitais, materiais extras, prazos, entre outras demandas que comporão o edital. Depois desses detalhes discutidos, o edital é publicado, no qual estão descritas todas as exigências que o material deve obedecer, como segmento correspondente, conformação de número de páginas do livro do aluno e do professor, formato, materiais extras,

se disciplinar ou por área do conhecimento, prazo de inscrição, exigências técnicas editoriais, documentação para inscrição, critérios de avaliação de cada componente curricular, além de legislações e documentos normativos que regem o desenvolvimento dos conteúdos.

Ao longo dos meses de composição dos materiais, cada componente curricular deve desenvolver e adequar essas demandas gerais aos seus conteúdos e especificidades, alinhados a competências gerais da educação básica, competências específicas de área, competências de componente, objetos do conhecimento e respectivas habilidades descritas na BNCC.

Após a inscrição das obras, iniciam-se as fases de triagem e avaliação.

Na fase de triagem, são observados aspectos relativos à validação das inscrições e é realizada a análise de atributos físicos, que consistem, respectivamente, "na verificação dos atributos editoriais da documentação, dados e obras cadastradas e carregadas na Plataforma PNLD Digital" e "na verificação das obras entregues em comparação com os dados cadastrados e apresentados na etapa de inscrição, [...] sob pena de exclusão" (BRASIL, 2022a, p. 14-15).

A fase de avaliação pedagógica das obras didáticas e literárias é realizada de acordo com a normatização do PNLD; com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC; com o conjunto de características definidas em edital para cada tipo de obra; e com os critérios comuns e específicos constantes nos anexos do edital. Tais anexos determinam: as especificações técnicas das obras; os critérios comuns para avaliação pedagógica; os critérios específicos para avaliação das obras didáticas; os critérios específicos para avaliação pedagógica de RED; e os critérios específicos para avaliação pedagógica das obras literárias (BRASIL, 2022a).

Os critérios comuns para avaliação pedagógica versam sobre: o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação; a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a coleção tenha sido escrita; a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; a qualidade do texto e a adequação temática; a presença dos TCT; e a qualidade dos materiais digitais-interativos (BRASIL, 2022a). Cada um desses itens é explicado, especificado e desdobrado em diversos subcritérios. Os critérios específicos para avaliação pedagógica relativos aos componentes curriculares e ao tipo de obra são descritos em anexos específicos, que, no caso dos componentes curriculares, têm a BNCC como principal parâmetro.

A cada PNLD, por meio de editais específicos, compõem-se as comissões técnicas e as equipes de avaliação, integradas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento e

também “constituídas por docentes das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, inscritos no Banco de Avaliadores do MEC. A comissão orienta, supervisiona e valida os resultados da avaliação que é documentada em pareceres e resenhas” (BRASIL, 2019b, p. 1).

Após a avaliação, há a divulgação do resultado das obras aprovadas e reprovadas, sendo que a aprovação pode estar condicionada à correção de falhas pontuais, limitadas a um percentual determinado em edital. As obras condicionadas à correção de falhas pontuais têm um prazo para serem reapresentadas com todas as correções, e as reprovadas têm alguns dias para recorrer da decisão, se assim desejarem, apresentando recurso com justificativas para reversão de cada item julgado falho. Os recursos são avaliados por outra equipe de avaliadores, que emite novo parecer deliberando sobre cada uma das justificativas. A depender do número de justificativas aceitas, o resultado pode ser revertido.

Importa mencionar que esse processo de avaliação vem se modificando ao longo dos anos, com o intuito de tornar-se cada vez mais objetivo, minimizando a subjetividade na deliberação do resultado. Nesse sentido, os documentos normativos e reguladores contribuíram nesse processo, na medida em que representam parâmetros mais claros de julgamento de valor. Quando o PNLD teve início, em 1985, não havia um conjunto de critérios claros de avaliação das obras. Estes começaram a ser desenhados em 1994, a partir da publicação da Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (BRASIL, 1994).

Com base no parecer final, é composto o Guia do Livro Didático, disponibilizado de forma *online* para as escolas com a finalidade de subsidiar a etapa de escolha das obras. O guia é composto por um texto de apresentação, que discorre sobre o PNLD e o processo de avaliação e orienta sobre como realizar a escolha e registrá-la no Programa Dinheiro Direto na Escola do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (PDDE Interativo/SIMEC); um texto sobre a escolha, que orienta sobre a legislação, a adesão ao programa, os prazos e outras normas e informações operacionais do programa; uma página para registrar a ata de escolha, incluindo informações sobre a avaliação dos professores referente às obras; uma listagem com o código de todas as coleções; uma relação de todos os membros das equipes de avaliação e demais envolvidos no processo; e, por fim, a resenha completa de cada obra aprovada, composta por textos contendo visão geral, descrição, análise da obra e o uso em sala de aula (BRASIL, 2019b).

Após o prazo de escolha, inicia-se a fase de negociação, que tem “como objetivo a pactuação do preço para aquisição de materiais didáticos selecionados” (BRASIL, 2017b, n.p.).

Essa etapa é realizada entre editoras, MEC e FNDE. Posteriormente, as editoras têm a responsabilidade de produção dos materiais, e o FNDE, de distribuição às escolas.

Todo esse processo, desde as reuniões sobre a composição do edital até a chegada do material às escolas, leva em torno de dois anos e meio.

Atualmente, o PNLD contempla todos os componentes curriculares obrigatórios da educação básica regular e envolve, também, todos os seguimentos regulares. Quando foi implantado, em 1985, o programa abrangia o antigo 1º grau (BRASIL, 1985), atual Ensino Fundamental, e contemplava algumas disciplinas. Ao longo dos anos, foram-se incorporando os demais segmentos e seus componentes curriculares, inclusive Arte, uma das últimas disciplinas a compor o PNLD.

1.4.2 Livro didático de Arte

Em decorrência das transformações nas leis, normativas, parâmetros e diretrizes educacionais ao longo dos anos, as orientações contidas no PNLD também foram se alterando substancialmente, tanto na forma de composição dos materiais em geral quanto nas exigências específicas dos materiais do componente Arte ou que o envolviam.

Com os avanços tecnológicos, os materiais didáticos passaram a aglutinar outras possibilidades, além de livros físicos. Entre os primeiros editais de PNLD e os atuais, compuseram os materiais: CD, DVD, livros em PDF, PDF interativo, Objetos Educacionais Digitais (OED), manual digital, RED, entre outros. Esses materiais foram sendo incluídos e excluídos conforme as mudanças tecnológicas e o acesso das escolas e estudantes, sendo que os únicos que permeiam toda a história dos materiais didáticos são os tradicionais livros físicos. Apesar do antigo e "recorrente 'rumor' da aposentadoria do livro didático (LD) em função de novas tecnologias, mídias e métodos" (SILVA, 2009, p. 5), o livro físico ainda é o principal material didático utilizado nas escolas e, por isso, objeto central do PNLD, acompanhando todas as transformações educacionais e legais. Nesse sentido, este texto se destina a abordar as principais conformações e transformações do LD de Arte, principalmente após a inserção do componente no PNLD, tendo como recorte os livros físicos.

A despeito do componente curricular Arte ser obrigatório na educação básica desde 1996 – evidenciado pela LDB nº 9.394/96, que estabelece, no Parágrafo 2º do Art. 26, que o "ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017.)" (BRASIL, 1996, n.p.) – e de o PNLD já distribuir LD desde 1985 (BRASIL, 1985), a disciplina de Arte foi uma

das últimas a ser incorporada ao PNLD. Somente na edição de 2015 do programa, edital publicado em 2013 (BRASIL, 2013), destinado ao segmento do Ensino Médio, abriu-se a possibilidade de inscrição e adoção de obras exclusivas do componente Arte via PNLD.

Anteriormente, já havia a produção de LD de Arte, mas de forma independente do PNLD, o que dificultava a adoção por escolas públicas, que, quando adquiriam, por vezes recorriam a edições desatualizadas, por serem mais baratas (SILVA, 2009). As pesquisas correlatas a este estudo que se debruçaram sobre os LD de Arte produzidos antes da inclusão da disciplina no PNLD focaram suas análises nas artes visuais ou no repertório visual das produções didáticas. Não foram encontradas pesquisas dessa fase destinadas aos conteúdos de teatro, e, inclusive, até o início deste estudo só foi encontrada uma pesquisa que analisou a linguagem Teatro em LD (FONSECA, 2019), fato que corrobora com a premissa, desenvolvida em textos anteriores neste estudo, que a linguagem das artes visuais predominava nas escolas. O teatro, a dança, e mesmo a música, quando figuravam nos livros didáticos, eram de maneira superficial e desigual com as artes visuais, conforme aponta Valarini (2016). Ou, como destaca Silva (2009, p. 19), no Ensino Médio, os LD tendiam "a privilegiar conteúdos da História da Arte, reduzindo as propostas práticas".

Vale mencionar que Silva (2009. p. 8) relata que, na época de sua pesquisa, a "despeito das inúmeras abordagens que encontramos sobre o LD, averiguações que tratem do LD para o ensino de arte são tão raras que não foram encontradas, excetuando *Arte-educação – vivência, experienciação ou livro didático*, por Maria Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira (1987)". Tal livro, escrito a partir de uma pesquisa realizada na década de 1980, que também foi explorado pelo presente estudo, conta que a pesquisa envolveu professores que ministravam a disciplina de Arte e teve como objetivo fazer um levantamento dos materiais e métodos de arte-educação utilizados nas escolas de 1º grau de São Paulo, partindo da premissa – apriorística e com fundamentação não demonstrada no estudo – de que a disciplina de Arte se oporia "frontalmente ao livro didático" já que esse seria, na opinião dos autores, "estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade" (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987, p. 12).

Anteriormente ao PNLD 2015, só havia a possibilidade de o componente Arte figurar no programa por meio de coleções multidisciplinares ou integradas, que envolviam todos os componentes curriculares, como foi o caso da EJA, por meio das duas únicas edições do PNLD voltadas a esse segmento – o PNLD EJA 2011 e 2014[7] (BRASIL, 2009, 2012).

---

[7] Nessas duas edições do PNLD-EJA, a coleção *Tempo de Aprender* (FRENDA; GUSMÃO; SILVA, 2009), de minha coautoria, foi inscrita. Essa obra, que começou a ser elaborada em 2005 e teve sua primeira edição em 2007, foi minha primeira experiência como coautora da disciplina de Arte. Ela procurava compor, de maneira abrangente,

Neste primeiro PNLD que incluiu Arte, o de 2015[8] – ainda anterior à BNCC e à Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016, que tornou obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas –, os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Arte declaravam que "será observado se a obra: promove o ensino da arte em suas diferentes linguagens; [...] propõe diversidade de atividades artísticas que contemple as linguagem cênica, plástica e musical;" (BRASIL, 2013, p. 48-49), deixando claro que era desejável a abordagem das diferentes linguagens, mas não era obrigatória sua equanimidade. Dessa forma, cada material compunha-se da forma que considerasse mais adequada.

Nos editais posteriores, destinados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente PNLD 2016 e 2017, publicados em 2014 e 2015, manteve-se a inclusão da disciplina de Arte, ainda com a recomendação de contemplar as linguagens artísticas que já compunham os documentos orientadores da época, como os PCN. Nos critérios eliminatórios específicos desses constava, no edital de PNLD 2016, a proposição da "aprendizagem da Arte em seus vários campos artísticos de forma equilibrada" e da "diversidade de atividades que contemplam os vários campos artísticos: artes audiovisuais e visuais, dança, música e teatro" (BRASIL, 2014, p. 60); e no PNLD 2017, a indicação de contemplar os "conteúdos pertinentes as diferentes manifestações e formas de expressão artísticas, com ênfase para as artes audiovisuais e visuais, a dança, a música e o teatro" (BRASIL, 2015a, p. 48).

Apesar de a Lei n.º 11.769, de 2008 – que trazia que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei n.º 11.769, de 2008)" (BRASIL, 2008, n.p.) – já estar em vigor desde o primeiro PNLD a contemplar Arte, nenhum dos editais a cita explicitamente, tratando todas as linguagens de forma igualitária, porém, citando a LDB que, desde 2008, contempla a referida lei. Diferente do PNLD 2015, os de 2016 e 2017 discriminam a linguagem híbrida do Audiovisual, sendo que o de 2016 enfatiza o equilíbrio entre as linguagens, enquanto o de 2017 não traz esse destaque.

Somente na edição do PNLD 2018[9] (BRASIL, 2015b, p. 41), destinada novamente ao Ensino Médio, foi incluída a ênfase a Lei n.º 11.769, de 2008, constando nos critérios

---

todas as linguagens artísticas, inclusive o Teatro, apesar da não obrigatoriedade, à época, da abordagem das diversas linguagens em sala de aula.

[8] No PNLD 2015, insere-se a primeira edição da obra *Arte em interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016), um livro de volume único, destinado aos três anos do Ensino Médio, que já trazia abordagem em todas as linguagens artísticas.

[9] Para esse PNLD, a obra *Arte em interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016) foi reformulada, trazendo maior equilíbrio entre as linguagens.

eliminatórios que seria observado se a obra "promove o ensino da Arte em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical". Vale mencionar que a publicação desse edital foi anterior à Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016.

Uma especificidade do PNLD 2018 foi o fato de o processo seletivo das obras do componente Arte ter sido marcado por um evento atípico, o cancelamento da avaliação das obras, após sua conclusão e publicação do parecer final (BRASIL, 2017c). Tal fato se deu por denúncias enviadas ao MEC de que a contratação de alguns avaliadores feriu as regras do processo seletivo por possuírem vínculo com autores, contrariando a chamada pública SEB/MEC nº 42/2016, cujo anexo III, constava declaração de "isenção dos membros da equipe no que tange a relacionamento institucional (temporário ou permanente) com autores" (BRASIL, 2016b, p. 14). Após apuração interna, foi constatada a violação, levando ao anulamento da etapa de avaliação, convocação de outras equipes e a realização de uma nova avaliação das obras já inscritas, o que gerou um resultado diferente do inicial.

Apesar de já constar, nesses editais, a preocupação e a recomendação em contemplar todas as linguagens artísticas, fica evidente uma flutuação à importância dada a esse aspecto, refletindo nos critérios de avaliação das obras.

A edição de 2019, lançada em 2017, antes da homologação da BNCC, destinou-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental e aos professores de Educação Infantil. Nessa edição, uma novidade foi que, em lugar dos critérios de avaliação específicos das obras de cada componente curricular estarem descritos no edital, no anexo destinado a esse fim havia o direcionamento à terceira versão da BNCC, alocada no site do MEC. Ou seja, nesse edital, fica claro que, a partir de 2017, mesmo ainda sem a homologação final da BNCC, os critérios balizadores das obras já estavam vinculados à versão vigente, fato que, no caso de Arte, ratificava a Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016, com a composição do ensino de arte pelas quatro linguagens artísticas ora obrigatórias – Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Além disso, outra novidade foi a adição de um material digital ao LD físico, composto por uma diversidade de propostas extras direcionadas ao professor, incluindo, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, questões de avaliação da aprendizagem, a exceção do componente Arte, cuja proposta de avaliação deveria "considerar as características peculiares ao componente" (BRASIL, 2017d, p. 40), demonstrando atenção às especificidades da disciplina. Em 2019, em carácter excepcional, foi lançado um edital cujo objetivo foi atualizar as obras didáticas adquiridas à versão homologada da BNCC. Nesse edital, só puderam participar as obras que já haviam sido anteriormente aprovadas.

A edição de 2020 do programa, publicada em 2018, destinou-se, novamente, aos anos finais do Ensino Fundamental e, com a BNCC já homologada, aprofundou seu alinhamento ao documento, enfatizando, nos critérios eliminatórios específicos, que tanto as obras disciplinares quanto as interdisciplinares deveriam "ter como eixo central o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular" (BRASIL, 2018, p. 42), constantes na BNCC, sendo necessário constar todos os objetos de conhecimento e habilidades, sob pena de exclusão.

Além disso, o edital ampliou as demandas de conteúdos digitais. No que se refere à disciplina de Arte, inclui o objeto "obras interdisciplinares", além das disciplinares, no qual as obras dessa modalidade em Arte deveriam conter articulações com o componente Língua Portuguesa (BRASIL, 2018).

É nessa edição do programa que se insere a obra *Janelas da arte*, ora analisada por esta pesquisa e que será melhor descrita e explorada no capítulo seguinte.

Na edição do PNLD 2021, publicada em 2019 e voltada ao Ensino Médio, a novidade foi que somente algumas disciplinas, como Língua Portuguesa e Língua Inglesa, teriam livros disciplinares, chamados de obras didáticas específicas. Os demais componentes foram agrupados em coleções por área do conhecimento, cada qual composto por seis volumes. Dessa forma, Arte foi reunida com Educação Física e Língua Portuguesa que, além de ter um LD independente, deveria constar no LD de área (BRASIL, 2019a).

Tais mudanças se orientam por um conjunto de documentos legais produzidos em 2017 e 2018, que se relacionam à que ficou conhecida como reforma do Ensino Médio, entre eles a Lei n.º 13.415/2017, que altera a LDB, as DCN do Ensino Médio, a BNCC e os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2017a).

Além de obedecer os critérios eliminatórios comuns, as obras deveriam atender critérios específicos que, dessa vez, adicionado ao que rege a BNCC para cada componente curricular, deveriam: contemplar todas as competências gerais e específicas da área de Linguagens, de forma integrada com as outras áreas do conhecimento; inserir as práticas de pesquisa social – revisão bibliográfica, análise documental, estudo de recepção, entrevistas, grupo focal, pesquisa-ação, análise de mídias tradicionais e análise de mídias sociais; contemplar algumas habilidades específicas de Língua Portuguesa elencadas no edital; enfatizar o pensamento computacional, o uso de tecnologias e as metodologias ativas.

O PNLD 2022 foi voltado ao segmento da Educação Infantil e contemplou: obras didáticas, literárias e pedagógicas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil (BRASIL, 2020). Esse é o primeiro edital desse segmento que contempla obras

destinadas às crianças, fato que gerou grande polêmica entre os professores e estudiosos da área. Desde então, os LD de Educação Infantil eram direcionados somente aos professores. No que se refere ao componente Arte, o edital menciona, nos critérios específicos de avaliação pedagógica dos materiais destinados aos professores, que deverão ser trabalhados jogos e brincadeiras que enfatizem as artes visuais e cênicas e a musicalidade. Apesar de a Lei n.º 13.278 e a BNCC apontarem para o trabalho com as quatro linguagens artísticas, o edital ainda trata as linguagens do Teatro e da Dança, com a nomenclatura geral de Artes Cênicas.

O PNLD 2023, lançado em 2021, destinou-se à aquisição de obras didáticas destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que poderiam figurar em dois formatos: por área ou componente curricular. Por área, a disciplina de Arte seria compartilhada com a de Educação Física e, por componente, cada qual teria seu próprio livro, todos compostos também por RED. O edital não determina critérios de avaliação específicos do componente Arte, mas deixa explícito novamente que deve-se "considerar e aplicar os princípios e preceitos específicos presentes na BNCC a cada componente" e "Abordar, para cada componente [...] todas as suas respectivas práticas de linguagem ou unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme ano escolar da criança" (BRASIL, 2021a, p. 41). Propõe, também, um modelo de mapa de avaliação de conteúdos pedagógicos para Arte, no qual estão descritas as quatro linguagens em unidades temáticas acrescida da unidade artes integradas. Logo, nesse edital, fica evidente que também os LD de Ensino Fundamental para os anos iniciais devem abordar as quatro linguagens artísticas de forma completa.

A edição de 2024, publicada em 2022, mostra uma estabilidade no que se refere ao equilíbrio entre as linguagens e na diversidade de objetos e materiais, incluindo os digitais. Diferente do edital anterior para os anos finais do Ensino Fundamental, esse excluiu o uso do CD e alterou o formato dos materiais digitais. Os critérios específicos para avaliação das obras didáticas do componente Arte determinam que, além de seguir os critérios eliminatórios comuns, deve-se garantir, "de modo equânime, as suas especificidades, das Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, em conformidade com a BNCC e a Lei n.º 13.278/2016" (BRASIL, 2022a, p. 44). Nesse edital, o mais recente na ocasião desta pesquisa, fica explícito, tanto no corpo do texto quanto nas menções à legislação, a correlação entre os materiais didáticos e as normativas educacionais gerais e específicas do ensino de arte.

Apesar da trajetória breve e recente do LD de Arte, considerando sua inserção no PNLD, é possível notar importantes transformações, balizadas pelas mudanças legais e de paradigmas de ensino. De materiais predominantemente compostos pelas artes visuais e/ou de abordagem estritamente histórica, passou-se ao reconhecimento e à exigência da presença equânime das

quatro linguagens artísticas previstas em lei, sendo necessária a abordagem aprofundada de todas as suas especificidades, englobando contextos, práticas, elementos, materialidades, processos de criação, relações processuais entre as linguagens e conexões com outras esferas da vida.

Outra contribuição, na nossa visão, é a de que, antes de tais mudanças legais, tal como Silva (2009, p. 97) critica em sua análise de um LD de Arte, era forçoso que os autores partissem de pressupostos vagos sobre a familiaridade dos alunos com a arte e seus respectivos conhecimentos, muitas vezes "desconsiderando o fato de que o ensino da arte, hoje regulamentado, ainda não se faz presente de forma contínua em todos os anos da formação escolar". Logo, além da equalização em importância entre as linguagens artísticas, tais resoluções trouxeram previsibilidade e norteamento para a produção de LD quanto aos conhecimentos básicos de cada ciclo de ensino, minimizando (ou procurando minimizar), dessa forma, defasagens entre os alunos e tornando possível a abordagem progressiva de tais conhecimentos e experiências.

2 COLEÇÃO DIDÁTICA, PERCURSO METODOLÓGICO E PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

A presente pesquisa investiga as experiências teatrais mediadas pelo LD *Janelas da arte*. Decupando as implicações deste estudo, no primeiro capítulo, discorremos sobre o conceito de experiência e suas relações com o ensino, a aprendizagem e a formação; o ensino de arte e, mais especificamente da linguagem artística Teatro; as características do artefato cultural LD; o programa educacional em que o LD está inserido, o PNLD; e o percurso do LD de Arte. Neste capítulo, apresentaremos a coleção didática que compõe esta investigação – *Janelas da arte –,* o percurso metodológico do estudo, incluindo a abordagem, os instrumentos e a produção de informações.

2.1 Coleção didática

Por ser, esta investigação, centrada em analisar a prática em sala de aula a partir de um material específico, a coleção *Janelas da arte*, compreendemos como importante discorrer sobre a composição dele, sua concepção metodológica geral e específica da linguagem Teatro e como se articulam as propostas.

A coleção *Janelas da arte* é composta por quatro volumes, um para cada ano dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º, 7º, 8º e 9º anos. Cada volume é acompanhado por um CD de áudio, destinado ao trabalho com a linguagem Música. Os volumes são estruturados em quatro capítulos que se subdividem em quatro momentos, cada qual referente a uma linguagem artística – Dança, Música, Teatro e Artes Visuais – com seções em comum e que dialogam entre si. As linguagens artísticas se desenvolvem a partir de suas especificidades, "que se constituem em uma unidade temática da BNCC. A quinta unidade temática, Artes Integradas, tem seus objetos de conhecimento contemplados nas relações com os conteúdos de cada momento" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXX) e em seções específicas destinadas à integração das linguagens.

Faz parte da proposta que as linguagens componham a obra de forma equilibrada e articulada entre si, em suas especificidades e também suas intersecções, estabelecendo diálogos e conexões com as manifestações artísticas e com os conhecimentos e as vivências dos estudantes. No "contato com os saberes e práticas das diferentes linguagens artísticas na escola, o estudante é incentivado a vivenciar experiências novas ao mesmo tempo em que as relaciona com seus conhecimentos prévios" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. VIII) –

conhecimentos estes fundamentais para construir outros "novos conhecimentos e desenvolver a autonomia nas formas de perceber e interferir na realidade" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XIII).

Os volumes têm duas conformações – o LE e o MP. Ambas se iniciam com páginas pré-textuais após a capa, sendo, para o LE: minicurrículo dos autores, informações catalográficas, carta de apresentação direcionada aos estudantes, apresentação das seções que compõem o LE e sumário; e, para o MP: minicurrículo dos autores, informações catalográficas, carta de apresentação direcionada aos professores, sumário e apresentação das partes que compõem o MP.

Os conteúdos são desenvolvidos nos capítulos a partir de um tema. Cada capítulo se inicia com uma abertura em forma de imagens, letra de música ou outro tipo de texto referente a uma manifestação artística, como disparador do tema tratado. Em seguida, a seção *Abra a Janela* "propõe questões que têm por finalidade, com base na fruição e análise dessas manifestações artísticas, levantar os conhecimentos prévios dos alunos, sensibilizar e propor reflexões iniciais sobre o tema e os conteúdos que serão trabalhados ao longo do capítulo" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXX). Para contribuir com o equilíbrio entre as linguagens, a ordenação delas é estruturada revezando-se a linguagem de abertura e a sequência delas no desenvolvimento.

Após o *Abra a janela,* inicia-se o desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada linguagem. Esses momentos são atravessados por leitura de textos verbais e imagens, propostas de audição do CD, questões para reflexão e proposições práticas, conteúdo este organizado por títulos e subtítulos e entremeado por seções comuns que perpassam todas as linguagens, de acordo com a necessidade.

A seção *Falando nisso...* apresenta "curiosidades, informações complementares, desdobramentos e comentários a respeito do assunto abordado."; a *Que história é essa?* relaciona "as manifestações artísticas abordadas no capítulo ao seu contexto histórico, social e cultural."; e a seção *Enquanto isso…*, cujo título é complementado por um local diferente a cada aparição, relaciona "as manifestações artísticas abordadas no capítulo a outras que acontecem ao mesmo tempo, em outros lugares" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXX).

Perpassam, também, os conteúdos específicos duas seções que aparecem de forma recorrente em todos os momentos destinados às linguagens: *Conexão*, seção que visa "criar integração entre as linguagens" e explorar "o diálogo da linguagem principal com outra linguagem artística, a partir de relações entre temas, estéticas, processos de trabalho ou

contextos."; e *Ação em foco*, seção que "apresenta atividades práticas ou de pesquisa, individuais ou em grupos, relacionadas ao conteúdo trabalhado em cada linguagem artística" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXX).

Ao longo dos momentos, também apresentam-se glossários; sugestões complementares externas ao livro, como sites, vídeos e visitas culturais; e conceitos específicos das linguagens artísticas trabalhados em cada momento.

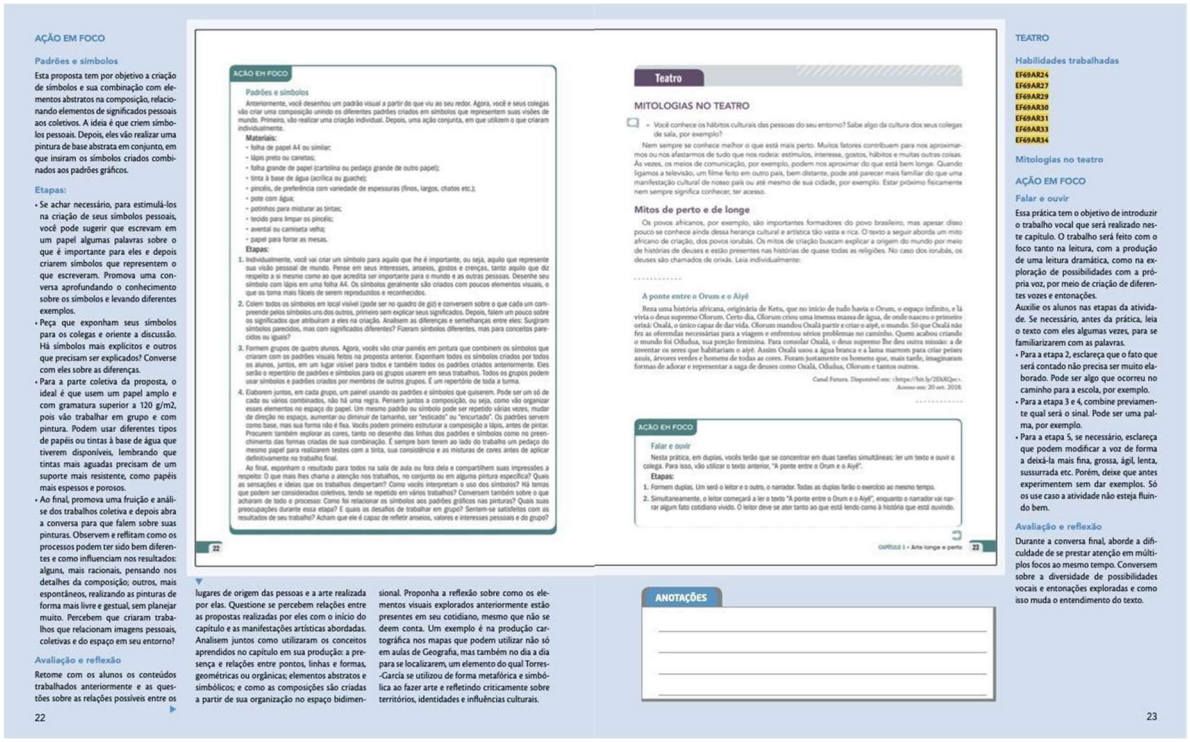
Ao final do desenvolvimento de todas as linguagens, as seções comuns *Arte em Integração* e *Ideias em Fluxo* finalizam o capítulo. *Arte em Integração* é uma proposta de criação artística que relaciona os conteúdos ao tema do capítulo e, por vezes, envolve uma pesquisa, e que abrange sempre duas ou mais linguagens artísticas com o objetivo de integrá-las. A seção *Roda de ideias* "promove a reflexão e avaliação conjunta do que foi aprendido, sempre com abordagens diferentes entre um capítulo e outro. É dedicada à retomada pelo aluno do conteúdo, reflexão e compartilhamento com os colegas e professor sobre seus aprendizados e experiências" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXX).

Com o intuito de ampliar o repertório dos alunos quanto aos assuntos tratados, ao final do volume há, também, uma listagem de sugestões de livros, filmes, visitas a museus, vídeos e CD, além das referências usadas na construção dos conteúdos.

O MP é organizado em duas partes. A primeira é a parte geral, também chamada de manual geral, composta por textos que apresentam: visão geral da proposta, no qual discorre-se sobre o componente Arte e a BNCC, envolvendo as competências gerais da educação básica, as competências específicas de linguagens e as específicas de Arte para o Ensino Fundamental; proposta teórico-metodológica, que aborda tanto a concepção metodológica geral da obra quanto as específicas de cada linguagem artística e suas relações com as artes integradas; estratégias, procedimentos e recursos, que trazem orientações sobre planejamento, fruição (leitura) de obras de arte, jogos, CD de áudio, pesquisas, uso de tecnologias, ampliação do referencial e visitas externas e articulações interdisciplinares; avaliação em arte; estrutura da obra; competências e habilidades trabalhadas no volume em questão; e, a cada capítulo, as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos, textos, atividades complementares e referências teóricas.

A segunda parte do MP é a específica – manual específico –, que é um espelhamento do LE (que se inicia desde as páginas pré-textuais), acrescido de orientações para o professor (OP). Esse formato é chamado de lateral ou, informalmente, de manual em U, pois apresenta as OP ao redor de três dos lados do espelhamento do LE com as páginas abertas, conforme a Figura 3, a seguir. A parte azul corresponde às OP.

FIGURA 3 – Manual em formato lateral



Fonte: Bozzano, Frenda e Gusmão (2018a, p. 22-23).

A coleção propõe que as OP sejam momentos formativos e dialógicos entre autores e professores, oferecendo orientações para condução das práticas, propostas de reflexão, mediação de debates, possibilidades de respostas e discussões relativas aos questionamentos do LE, sugestões de ampliação e complementações sobre todos os conteúdos abordados. Para isso, compreende-se que o

> professor é o mediador desses encontros, abrindo caminhos para que os estudantes desenhem seus percursos de construção do conhecimento de forma autônoma e reflexiva. É fundamental que o professor perceba a própria prática como aprendizado constante, baseado na pesquisa e na relação com seus alunos. O presente material tem o objetivo de acompanhar o professor nessa trajetória, subsidiando suas ações e lhe oferecendo um instrumento de apoio em seu diálogo com os estudantes (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. IX).

O MP é acompanhado por um material digital, também direcionado ao professor, composto por plano de desenvolvimento bimestral, sequências didáticas, proposta de acompanhamento de aprendizagem e material audiovisual, sendo este formado por objetos audiovisuais para serem usados de maneira complementar ao livro do aluno. Todos esses materiais digitais são propostas extras, articuladas aos conteúdos do LE, porém, independentes dele.

O título da obra sugere seu propósito geral; *Janelas da arte*

> é uma metáfora para a ideia de que a arte permite abrir janelas para o mundo, para novas experiências estéticas e reflexivas, para a percepção, respeito e valorização da diversidade humana expressa em suas manifestações artísticas e culturais. Uma janela propõe um olhar para fora de si, convida à interação entre o eu e os outros, a encontros de diferentes subjetividades, e um retorno transformado em sentido ao autoconhecimento. Esse convite se concretiza na aula de Arte por meio de ações pedagógicas que busquem dar sentido àquilo que se estuda, se fala e se realiza, individual ou coletivamente. Assim, os sujeitos envolvidos devem ser protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem e não meros espectadores ou reprodutores de práticas vazias de sentido (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XIII).

Além da articulação entre as linguagens artísticas ao longo dos conteúdos, a coleção propõe articulações metodológicas entre referências específicas de cada linguagem, sendo a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, uma base comum que perpassa a concepção metodológica da obra. Essa abordagem se orienta por três pilares: fruir, contextualizar e fazer, processos que não são lineares ou independentes. O

> fazer ocorre junto ou em diálogo com o fruir (ler) e o contextualizar a arte, tanto a criada por artistas de diferentes épocas e contextos socioculturais como as práticas artísticas dos próprios alunos. O conhecimento em arte ocorre na intersecção desses três pilares (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XIV).

É uma abordagem que se originou nas artes visuais, mas que compreende-se e assume-se, na coleção, que dialoga com a construção de conhecimento em todas as linguagens artísticas, já que fruir uma obra de arte "não envolve somente a visualidade, mas é processo essencial no contato com qualquer manifestação artística" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p.XIII-XIV), assim como o contextualizar e o fazer.

Mais recentemente, Barbosa (2010, p. XXXIII) reavaliou a metáfora do triângulo, entendendo ser mais adequada a imagem do "zigue-zague, pois os professores têm nos ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver". Segundo ela, o contexto pode ser tanto mediador quanto propositor dependendo da natureza da obra; dessa forma, "o fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto". Nesse sentido, e também considerando que contextualizar não é falar da vida do artista, mas traçar relações, a coleção propõe o desenvolvimento das linguagens artísticas a partir de suas especificidades, articulações e interação com outras esferas da existência humana.

Especificamente sobre a linguagem Teatro na coleção, ela se fundamenta nos autores anteriormente mencionados: Viola Spolin (2003, 2004, 2010, 2015) e Augusto Boal (2002, 2012, 2015).

Suas abordagens, princípios, teorias e metodologias também atravessam as demais linguagens artísticas. Um exemplo é a ampliação, para todas as linguagens, do que Spolin (2010) preconiza sobre relativizar o uso de parâmetros subjetivos como “talento” e “dom” no ensino de teatro, entendendo como um princípio importante para o aprendizado de qualquer linguagem artística. Segundo ela, esses são parâmetros subjetivos que em nada contribuem ao aprendizado, pois conferem aos estudantes algo de inato, que não poderia ser atingido por todos, e aos professores a “missão de descobrir” esses talentos ao invés de oportunizar o aprendizado da arte.

O jogo, advindo da estrutura do jogo teatral de Spolin (2010, p. 4), é outro aspecto que é adotado por todas as linguagens, por ser

> uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer − é esse o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

E por essa estrutura sugerir “formas constantes de avaliação coletiva e autoavaliação” e discorrer “sobre conceitos relativos à expressividade, [...] assume-se que esses aspectos são importantes não apenas para a prática dos jogos teatrais, mas para o fazer artístico como um todo” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XV-XVI). Assim, no fim da maior parte dos jogos, há a proposição de uma roda de conversa, na qual o professor é o mediador, propondo questões que visam avaliar se os objetivos foram alcançados ou o que faltou. Como nos pressupostos de Spolin (2010), esses momentos não visam aprovação ou reprovação, ou definir o que é certo ou errado, mas a contínua construção do fazer artístico e o entendimento das singularidades no individual e no coletivo.

Também as proposições de Augusto Boal, segundo as quais se compreende atores e público como sujeitos reflexivos e ativos sobre a realidade, são expandidas para todo o fazer artístico, “como forma de perceber essa atividade como um espaço de discussão e construção de pensamento” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XVI).

Para finalizar, compreendemos ser relevante ressaltar as motivações para a escolha dessa coleção específica para o presente estudo. Primeiro, porque a organização da coleção nas linguagens artísticas, equivalentes em proporção e distribuição ao longo de todos os volumes, permitiu que se isolasse a observação de aulas somente da linguagem foco, o Teatro, sem ser necessário restringir a um único ano ou momento do ano, tornando possível que o estudo

perpassasse conteúdos diversos do 6º ao 9º ano e ampliando as possibilidades de análise. Em segundo lugar, e principalmente, pelo fato de ser a pesquisadora coautora da obra, visando suprir a necessidade motriz desta pesquisa ao escolher a modalidade mestrado profissional – a investigação, o aprofundamento e o aperfeiçoamento da prática profissional da pesquisadora.

2.2 Percurso metodológico e produção de informações

Por ser um estudo centrado no processo e não somente nos resultados e no produto (TRIVINOS, 1987), a presente pesquisa circunscreve-se como uma investigação de abordagem predominantemente qualitativa, servindo-se dos seguintes instrumentos de produção de informações: entrevistas semiestruturadas, observação e questionários. Estes últimos também produziram informações quantitativas, que agregaram à análise qualitativa.

Os textos a seguir justificam a abordagem, descrevem a trajetória de definição e composição dos instrumentos de produção de informações e oferecem um panorama sobre a realização dos questionários e das entrevistas e sobre a dinâmica geral das aulas observadas.

2.2.1 Abordagem

Para alguns teóricos, a pesquisa qualitativa é fenomenológica (BICUDO; MARTINS, 1989 *apud* ANDRÉ, 2012); para outros, sinônimo de etnográfica (TRIVINOS, 1987); e, ainda, para alguns, é um termo guarda-chuva, que abarca múltiplos tipos de estudos (BIKLEN; BOGDAN, 1982 *apud* ANDRÉ, 2012). No sentido popularizado, é aquela que não envolve números, o que é refutado por grande parte dos estudiosos em pesquisa, já que quantidade e qualidade podem estar intimamente relacionados, contribuindo mutuamente em análises diversas (ANDRÉ, 2012).

Os teóricos que compreendem a pesquisa qualitativa associada à etnografia (TRIVINOS, 1987) justificam-no por serem formas de estudos culturais que baseiam suas conclusões na descrição da realidade e no significado para as pessoas que dela participam. O ambiente natural é a fonte das informações, e o pesquisador, que as analisa de forma indutiva, é o instrumento-chave, centrado no processo e em seus significados, e não somente no resultado.

A pesquisa qualitativa, quando envolve o trabalho de campo e a descrição, tem a intenção maior de formular hipóteses, teorias e abstrações, e não de realizar sua testagem, buscando, assim, novas formas de entendimento da realidade. Utiliza-se de técnicas tradicionais

da etnografia, como: as entrevistas, com função de esclarecer problemas observados e aprofundar questões; a observação, na qual o pesquisador pode ter algum grau de interação com a situação, afetando-a e sendo afetado; a análise de documentos, que contextualizam o fenômeno e completam informações.

Na área da educação, também acrescenta-se a importância do contexto, tornando imprescindível analisar os atos, as atividades, os significados, a participação dentro da situação educacional. André (2012) alerta que, ainda que tenha origem na antropologia, há diferenças da pesquisa etnográfica para a aplicada à área da educação, por isso prefere nomeá-la como pesquisa do "tipo etnográfico".

As teorias clássicas da pesquisa em educação foram elaboradas longe do âmbito escolar e encontram-se descontextualizadas. Até os anos 1970, a pesquisa escolar utilizava basicamente observação e registro de interação entre professor e aluno, visando medir a eficiência e os programas de treinamento, ignorando o contexto. Para Rockwell (1995, p. 15-16, tradução nossa), é impossível inferir os

> níveis de experiência escolar a partir da documentação oficial. A reconstrução dessa lógica requer uma análise qualitativa dos registros etnográficos do que acontece cotidianamente nas escolas; seu conteúdo não é óbvio. Observar o que acontece nas escolas é enfrentar sequências de interação que à primeira vista podem parecer incoerentes. No processo analítico de torná-los inteligíveis, são reconstruídos os múltiplos conteúdos que estão em jogo nas atividades que se desenvolvem na escola. Assim, ao analisar uma mesma situação de sala de aula, é possível destacar a apresentação concreta de um conteúdo programático, as normas linguísticas escolares implícitas no discurso do professor ou as relações de poder e autoridade entre professores e alunos.

Mudanças significativas no cenário da pesquisa educacional deslocam as preocupações com fatores extraescolares para uma maior atenção aos fatores intraescolares: o cotidiano, o currículo, as interações sociais, a organização do trabalho pedagógico, as disciplinas, as relações em sala de aula, a avaliação (ANDRÉ, 2007). Dessa forma, a pesquisa não mais objetiva somente a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e transmissíveis, mas abre espaço para as abordagens críticas e os estudos qualitativos de bases antropológicas, que se tornaram populares na educação nos anos 1980.

Escolano (2017) defende que a cultura escolar empírica deve ser vista principalmente sob uma perspectiva etno-histórica, ou seja, considerando os registros cotidianos em conjunto ao seu contexto histórico. Dessa forma, o universo cultural é de grande relevância para o pesquisador, que se preocupa em documentar o não documentado, desvelar encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da escola, suas formas de comunicação e seus

significados, os mecanismos de dominação, resistência e opressão, os modos de ver e sentir a realidade, seu impacto social, envolvendo as relações com as diversas dimensões do cotidiano escolar: culturais, sociopolíticas, institucionais, organizacionais e pedagógicas, na qual se situam os materiais didáticos (ANDRÉ, 2012).

Assim, valoriza-se o olhar "de dentro", em que também a experiência do próprio pesquisador está imbricada. No presente estudo, tal perspectiva é fundamental, tanto pelo fato de considerar os processos indutivos do pesquisador quanto por admitir as relações com sua experiência, que, neste caso, inclui a própria autoria do material didático usado na análise – a coleção *Janelas da arte*.

2.2.2 Instrumentos de produção de informações

Para investigar se e como as propostas teatrais da coleção didática *Janelas da arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, compreendemos ser necessário analisar se e como os professores se utilizam dessas proposições. Logo, o recorte dos participantes ficou assim definido: professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental que utilizam a coleção *Janelas da arte*. A princípio só seriam envolvidos professores que usam a parte de teatro da coleção, mas depois percebeu-se a necessidade de ampliar essa participação para professores que não a utilizam, o que explicaremos melhor adiante.

A pesquisa envolveu 28 professores, de 22 escolas, e abarcou os anos finais do ciclo do Ensino Fundamental, de 6º a 9º anos. Foram vinte professores que participaram somente via questionário *online*, cinco professores entrevistados e três que participaram por observação de aulas.

Como a coleção é distribuída pelo PNLD, todas as escolas são públicas, algumas da rede estadual e outras, municipal. A pesquisa abrangeu escolas do estado de São Paulo e da Bahia, adotantes da coleção *Janelas da arte*. Por haver, desde o início, a intenção de realizar observações de aulas presencialmente, o estado de São Paulo – local de minha residência – foi o primeiro a ser definido. O estado da Bahia foi incluído diante da possibilidade de inserção de entrevistas com os professores de Arte de uma escola, com a qual eu já tinha um contato prévio e que sabia da utilização da coleção.

Os três instrumentos de produção de informações que compõem este estudo são questionários, entrevistas e observações. Estes não foram totalmente definidos previamente,

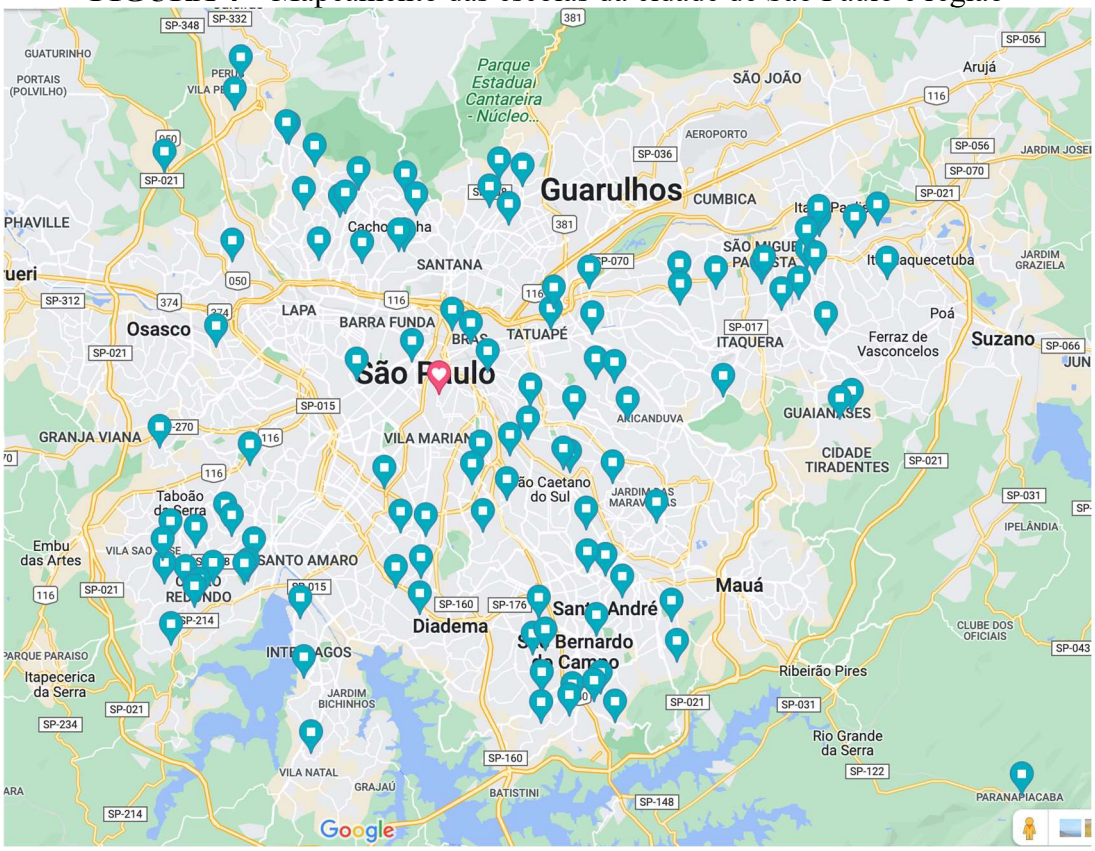
mas em processo, conforme algumas demandas e necessidades que surgiram no trajeto, ora resumidamente explicitado.

Inicialmente, para atender aos objetivos da pesquisa, o intuito era realizar somente observações de aulas, complementando a caracterização dos professores com um breve questionário.

Ao longo das aulas que compõem a pós-graduação e por relatos de experiências de pares avançados, tomei conhecimento de que conseguir a anuência de escolas e professores para realizar observações de aulas não era um processo tão simples, rápido e fácil. Somando essa preocupação à especificidade do recorte da pesquisa – professores de Arte que estivessem usando a parte de teatro da coleção *Janelas da arte* – iniciei, antes mesmo da atribuição de um(a) orientador(a) à pesquisa, um mapeamento de possibilidades de escolas da cidade de São Paulo.

Para isso, minha primeira atitude foi entrar em contato com a editora da coleção, solicitando uma listagem das escolas de São Paulo que adotaram a coleção *Janelas da arte* na ocasião do PNLD 2020. A lista que me foi enviada continha todas as 521 escolas do estado de São Paulo adotantes da coleção. Com base nessa lista, fiz a primeira seleção, filtrando somente as escolas da cidade de São Paulo e do Grande ABC, pois nessas seria viável realizar as observações por conta da localização em relação à minha. Com a nova listagem, por meio de um contato, consegui uma relação de endereços, telefones e algumas características das escolas, tais como: se estava em funcionamento, se era localizada em terra indígena ou se atendia exclusivamente alunos com deficiência. Por entender que o estudo não abarcaria algumas especificidades, exclui as escolas que apresentavam condições especiais, chegando ao número de 113 escolas. Com base nessa listagem, realizei um mapeamento geográfico pela plataforma *Google Maps*, marcando escola por escola no mapa da cidade, conforme a Figura 4, a seguir.

FIGURA 4 – Mapeamento das escolas da cidade de São Paulo e região



Fonte: *Google Maps* (2022).

Como a intenção era realizar observações de aulas, sendo que, para isso, seria necessário deslocar-me para as escolas, o critério seguinte de seleção foi a proximidade delas em relação a mim. Selecionei 25 escolas que, adotando como referência a minha residência e minhas possibilidades de locomoção, seriam viáveis de visitar.

Já com minha orientadora definida, decidimos iniciar o contato com as escolas. Para isso, entendemos ser necessário ter o roteiro de observação formulado, pois, a qualquer momento ao longo dos contatos, poderia haver uma oportunidade de observação, considerando a necessidade de o professor estar utilizando os conteúdos de teatro do LD *Janelas da arte* no momento. Assim, começamos a construção do roteiro de observação, que, depois de algumas idas e vindas com a orientação, ficou pronto, contendo 40 itens, agrupados da seguinte forma: identificação da aula observada, organização dos espaços, preparação, introdução, desenvolvimento, avaliação e finalização. Esse roteiro está disponível no Apêndice A.

Das escolas selecionadas para o primeiro contato, iniciei pelas que tinham páginas nas redes sociais ou *e-mail*s disponibilizados *online*. Em parceria com a orientação, redigimos uma versão matriz de primeiro contato, disponível no Apêndice B, enviada inicialmente por esses *e-mail*s e/ou redes sociais. Dessas, algumas retornaram via redes sociais, porém, a maioria com

respostas evasivas ou automáticas, como “sua mensagem será encaminhada para à gestão". Somente uma escola respondeu de forma personalizada e enviou o contato direto da professora de Arte. Enviei uma mensagem para ela, explicando, em termos gerais, a proposta e solicitando um dia para conversarmos melhor. A princípio, ela me respondeu positivamente, mas depois não me respondeu mais. Tentei retomar o contato algumas vezes, sem sucesso.

Em paralelo, enviei a lista de escolas selecionadas para alguns colegas, a fim de buscar contatos mais diretos que pudessem intermediar a comunicação com as escolas. Essa tentativa rendeu o contato de uma supervisora de ensino que me passou para a diretora de uma das escolas. Muito receptiva, essa diretora me encaminhou para a professora de Arte. Conversamos ao telefone, porém, ela me explicou que não trabalhava com teatro na escola, invalidando, assim, a possibilidade de observação. Nessa conversa ao telefone, ela me relatou o motivo de não utilizar a parte de teatro. Segundo ela, na pandemia, foi necessário o fechamento da sala ambiente de Arte, dificultando a realização de atividades em grupo e condicionando a professora a realizar adaptações.

A partir dessa conversa, e imaginando que esse cenário – de não utilização da parte de teatro no momento da pesquisa – talvez pudesse se mostrar recorrente, vimos a necessidade de incluir a investigação dos motivos que faziam com que alguns professores não utilizassem o conteúdo de teatro. Não estavam trabalhando naquele momento? Optavam por não trabalhar em momento algum? Se sim, por quê?

Essa foi a primeira professora a me relatar, também, a dificuldade que encontrava em conciliar o trabalho com a coleção *Janelas da arte*, que ela havia escolhido via PNLD, com o material didático de apoio ao *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019), disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022), que, segundo ela, é de uso obrigatório. Ao longo da pesquisa, outros professores também me relataram que precisavam “prestar contas” da utilização desse material às diretorias de ensino.

Diante da escassez de retornos das escolas a *e-mail*s e mensagens via redes sociais, iniciei os contatos via telefone. Todos os dias, eu ligava para algumas escolas da listagem solicitando conversar com algum gestor, direção ou coordenador pedagógico, a fim de explicar a proposta da pesquisa e a forma de participação. O acesso à gestão era bastante difícil. Na maioria das vezes, esses profissionais estavam muito ocupados para atender e solicitavam que retornasse em outros momentos. E esse ciclo se repetia por muitas vezes.

Para acompanhar o desenvolvimento dos contatos, elaborei uma planilha de fluxo, na qual anotava o status de cada escola, especificando o passo adiante de acordo com cada solicitação que recebia, como, por exemplo: retornar em tal dia, tal horário; enviar um *e-mail*

explicativo; falar com determinada pessoa. Dessa forma, eu ia avançando, porém, de maneira muito mais morosa do que eu esperava e precisava.

Diante dessa realidade, que se mostrava preocupante e difícil, traçamos duas novas estratégias visando complementar ou até mesmo substituir as observações, caso não fosse possível realizá-las:

1. Elaborar um questionário *online* para ser direcionado a uma quantidade maior de escolas, com a intenção de atingir professores que não estavam no rol de possibilidades de observação. A ideia se mostrou viável por eu já obter a listagem de todas as escolas adotantes da coleção do estado de São Paulo. Esse questionário foi desenvolvido procurando abarcar todos os aspectos possíveis que seriam observados em aula, incluindo a ampliação para compreender os motivos de uma possível não utilização da parte de teatro. Os itens foram compostos em questões abertas e fechadas e acrescidos das informações de caracterização que já compunham o questionário complementar ao roteiro de observação. Esse questionário está disponível no Apêndice C.
2. Realizar entrevistas *online* com as professoras de uma escola do estado da Bahia, com as quais eu já havia feito um contato inicial por outro motivo. No início do ano letivo, a coordenadora pedagógica dessa escola, que havia adotado a coleção *Janelas da arte*, solicitou uma interlocução minha com os professores de Arte a respeito da coleção, no intuito de contribuir com uma formação sobre o componente Arte que haveria na escola. Eu prontamente aceitei e, como não poderia estar *online* ao vivo no dia da formação, gravei um vídeo explorando aspectos que considero importantes na coleção. Dessa forma, também construímos o roteiro das entrevistas (APÊNDICE D), que a exemplo da elaboração do questionário, foi desenvolvido sob o mesmo critério – abranger todos os aspectos possíveis que constavam no roteiro de observação, acrescido do questionário de caracterização.

Ao incluir essas entrevistas, entendemos também ser necessário e interessante à pesquisa ampliar o envio dos questionários *online* a todas as escolas do estado da Bahia que adotaram a coleção, visando dessa forma, envolver os dois estados nas ações que estavam compondo a produção de informações: São Paulo, por meio das escolas observadas e questionários *online*; e a Bahia, pelas entrevistas com os professores e questionários *online*.

Para isso, novamente solicitei à editora a listagem das escolas do estado da Bahia que haviam escolhido a coleção no PNLD 2020, obtendo uma relação de 86 escolas.

Em paralelo aos processos de composição dos instrumentos, seguiram-se os contatos com as escolas listadas inicialmente para realização das observações.

Essa foi a trajetória de definição dos três instrumentos de produção de informações que compõem este estudo: questionários, entrevistas e observações.

Os docentes que participaram exclusivamente via questionário *online* aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dentro do próprio questionário (APÊNDICE C). Os entrevistados ou professores cujas aulas foram acompanhadas via observações deram aceite a um termo semelhante, assinado de maneira física (APÊNDICE H).

A seguir, descrevo a trajetória de aplicação de cada um dos instrumentos. Apesar de aqui estarem descritas separadamente, as três ações de produção de informações foram realizadas de maneira simultânea. Nos dias em que não estava realizando as observações, marcava uma entrevista e/ou enviava os questionários *online* e mantinha contato com as demais escolas, buscando outras para observar.

2.2.2.1 Questionários

Todos os participantes desta pesquisa responderam a um dos questionários, compostos em três tipos e para destinações diferentes, construídos via plataforma *Google forms.*

1. Questionários de caracterização e avaliação para os professores participantes das observações (APÊNDICE E).
2. Questionários de caracterização para os professores participantes das entrevistas (APÊNDICE F).
3. Questionários gerais, enviados às demais escolas adotantes da coleção *Janelas da arte*, dos estados de São Paulo e da Bahia (APÊNDICE C).

Esse último, por ser o único contato com tais professores, compôs-se de forma mais extensa e complexa. Para abranger também os professores que não utilizavam a parte de teatro, foi elaborada uma bifurcação das questões, da seguinte forma: o questionário se inicia com questões comuns. Ao investigar a utilização da parte de teatro, a depender da resposta, o questionário redireciona para páginas diferentes, com questões específicas: caso haja a utilização, questões sobre tais práticas; caso não utilize, questões sobre os motivos. Depois,

mais ao final, ambos abordam a caracterização do participante, com perguntas sobre a formação inicial e continuada e impressões do professor sobre o material.

Esse questionário geral foi enviado, entre agosto e novembro de 2022, às escolas do estado de São Paulo e da Bahia adotantes da coleção *Janelas da arte*. Das 587 escolas adotantes da coleção nos dois estados, foi possível enviar para 569. Não foi possível obter o contato atualizado de 18 escolas, principalmente por não terem contato direto de *e-mail* e telefone. Das escolas para as quais foram enviados os questionários, 22 professores, de 21 escolas, responderam, sendo que 19 escolas autorizaram a utilização das respostas na análise.

Descrevo, a seguir, o percurso até o envio dos questionários gerais.

Após nossa decisão de envolver as escolas dos dois estados na pesquisa por meio do questionário *online*, foi necessário um novo e intenso processo de busca dos *e-mail*s de todas as escolas de São Paulo e da Bahia, que envolveu: pesquisa na *internet* e inúmeras ligações para escolas que não dispunham dos contatos de *e-mail*s via *internet* ou cujos *e-mail*s estavam inválidos. Essa foi uma parte especialmente difícil, porque muitas escolas não possuem *e-mail* institucional ou sequer telefone, sendo necessário ligar para as secretarias de educação das cidades e enviar *e-mail*s para endereços pessoais dos gestores.

Como cada escola deveria encaminhar o questionário ao professor de Arte, foi redigido um *e-mail* explicativo, disponível no Apêndice G, que acompanhou o link de acesso ao questionário, e, junto a ele, enviada a carta de identificação da pesquisadora assinada pela coordenação do curso.

Após a anuência e resposta dos professores à pesquisa, foi necessário, ainda, entrar em contato com cada escola, solicitando a autorização formal da instituição para que as respostas pudessem compor a análise.

Os resultados de cada uma das questões dos questionários são expostos e analisados, em conjunto com as demais informações produzidas nas entrevistas e observações, no Capítulo 3 – Interpretação das informações. Em resumo, dos vinte respondentes autorizados, 12 declararam utilizar o livro *Janelas da arte*, sendo que nove usam a parte de teatro e três não usam. Quanto à formação, todos possuem licenciatura em Arte: oito em Artes Visuais e quatro em Educação Artística. No momento da análise das informações, os 12 professores participantes exclusivamente por questionário *online* são identificados por meio da sigla PQ adicionado de um número, por exemplo, PQ9.

2.2.2.2 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2022, com cinco professoras do estado da Bahia, que lecionam o componente Arte na mesma escola. A escola se localiza em uma cidade do extremo oeste do estado, com cerca de 14 mil habitantes. Pertence à rede municipal, tem localização urbana, mas também recebe alunos da zona rural. Atende o ciclo regular dos anos finais do Ensino Fundamental e EJA, com um total de 338 alunos matriculados em 2022, segundo o Censo Escolar 2022 do INEP. Todas as professoras entrevistadas utilizam a coleção *Janelas da arte*, incluindo a parte de teatro. Das cinco professoras, três têm formação em Pedagogia, sendo que uma tem, também, em História; uma tem graduação em Letras; e uma, licenciatura em Música.

Descrevo, a seguir, o percurso até a realização das entrevistas.

Após a definição sobre a realização das entrevistas, conversei com a coordenadora pedagógica da escola da Bahia, convidando a escola a participar e explicando detalhes sobre como seriam as entrevistas. Informei que a intenção era de que fossem realizadas *online* e individualmente. Ela, por sua vez, transmitiu o convite às professoras. Das sete professoras que lecionam Arte nessa escola, cinco concordaram em conceder a entrevista.

Como já estávamos iniciando o período de recesso do meio do ano, ficou combinado que marcaríamos para o início do segundo semestre. Durante o período de recesso, aproveitei para construir as questões da entrevista, seguindo a mesma diretriz dos questionários: abranger os tópicos elencados no roteiro de observações.

No início do semestre, de posse dos contatos diretos das professoras, iniciei os agendamentos das entrevistas, que foram realizadas via plataforma *Google Meet*, por videoconferência. Destaco que foi necessário realizar assinatura da plataforma para ter acesso ao tempo ilimitado de gravação, ampliação do espaço disponível no *Google Drive* e ao armazenamento do material na mesma plataforma.

Importa mencionar que a primeira entrevista foi bastante calcada nas perguntas previamente elaboradas, de forma sequencial e quase fidedigna. Essa experiência inicial serviu para notar que tal composição trazia rigidez e artificialidade à entrevista, truncando um pouco a minha interlocução. Percebi que havia uma preocupação em responder ao que supostamente eu esperava ao invés de discorrer sobre os assuntos de maneira franca e fluida.

A partir da segunda entrevista, já um pouco mais apropriada e segura das perguntas, cuidei dos pontos importantes a serem abordados e outros que poderiam ser suprimidos ou modificados de acordo com a necessidade. Fui colocando de lado a sequência de questões e

permitindo que a conversa fluísse de maneira mais livre, deixando transcorrer um encadeamento natural dos assuntos e ideias. Os pontos importantes iam aparecendo de acordo com o fluxo de pensamento das professoras, e, conforme as relações com os assuntos, eu introduzia o que não tinha sido abordado ou aprofundava algum assunto mais específico. Dessa forma, sem necessitar interromper as falas das professoras, nem repetir assuntos, percebi que a conversa fluía melhor, era mais sincera, e transpareciam, naturalmente, os temas que me interessavam na análise, tornando possível inferir, também, algumas prioridades e a importância atribuídas pelos professores às aulas de Arte.

As diversas informações e reflexões fornecidas nas entrevistas são analisadas adiante, em conjunto com as demais produzidas nos questionários e observações, no Capítulo 3 – Interpretação das informações. As cinco professoras entrevistadas são identificadas por meio da sigla PE, adicionado de um número, por exemplo, PE2.

2.2.2.3 Observações

As observações de aulas foram realizadas na cidade de São Paulo, entre agosto e outubro de 2022. Foram observadas 26 aulas de arte (de 45 minutos) de onze turmas em duas escolas, envolvendo três professores. O critério para a escolha das escolas foi a localização em relação à minha residência, como anteriormente relatado, e dos professores foi o de estarem utilizando os conteúdos da linguagem Teatro da coleção *Janelas da arte* na ocasião das observações. O roteiro de observação foi um agregador de pontos de atenção e construção de referências comuns em todas as turmas e escolas observadas.

Descrevo, a seguir, o percurso até a realização das observações.

No início do segundo semestre de 2022, retomei o fluxo dos contatos com as escolas para as observações. Apesar de ter tido sucesso em falar com alguns gestores, até então, eu não havia conseguido nenhuma escola para realizar as observações. Os motivos eram diversos: desde falta de retorno, o fato de o professor não estar trabalhando o conteúdo de teatro naquele momento, até a simples recusa em participar. Ressalto que, para as observações, foi mantida a prerrogativa de estar trabalhando com os conteúdos de teatro por entendermos que, para o acompanhamento de aulas, apenas esse caso interessava. Aos professores que não estavam trabalhando com essa parte, eu encaminhava o questionário, pelo qual era possível compreender os motivos de não trabalharem com teatro.

Logo nos primeiros dias de contato do segundo semestre letivo, obtive retorno da coordenação de uma das escolas que eu estava tentando há tempos e recebi a feliz notícia da

anuência do professor e da escola, localizada na região central de São Paulo. Conversei diretamente com o professor, que me passou seu planejamento relacionado aos momentos do livro que iriam ser trabalhados, em quais dias, períodos e turmas. Dessa forma, combinamos que seriam observadas dez aulas, de seis turmas ao longo de quatro dias. Alguns meses depois consegui a anuência de mais uma escola, com duas professoras de Arte para realizar observações. Com uma delas, acompanhei doze aulas, de quatro turmas, durante três dias; e com a outra, quatro aulas da mesma turma, em dois dias.

Descrição geral das observações

A seguir, com foco em cada uma das dinâmicas de aulas dos três professores participantes das observações, descrevemos as escolas, as salas de aulas, as turmas e os aspectos gerais das aulas, tais como: a forma com que, predominantemente, o professor organiza o espaço e a aula; como utiliza o LD; quais recursos extras utiliza; como é sua interlocução com os alunos; e quais as nossas impressões globais sobre o conjunto de aulas de cada professor, com destaque para algumas práticas realizadas.

Este momento se destina a oferecer uma visão geral dessas dinâmicas de trabalho. A descrição de momentos específicos de cada aula, acompanhados de análise pormenorizada deles é realizada no capítulo seguinte, que se destina à interpretação das informações produzidas na pesquisa e no qual esses momentos estão reunidos em eixos e categorias e analisados à luz das referências teóricas, em conjunto com as demais informações produzidas nas entrevistas e questionários.

Os três professores acompanhados nas observações são identificados por meio da sigla PA adicionado de um número, por exemplo, PA7.

Escola A

A primeira escola se localiza em região urbana, em bairro na região sudeste da cidade de São Paulo, próximo ao centro. Pertence à rede estadual e atende o ciclo regular do Ensino Fundamental, anos finais, funcionando no formato Escola de Tempo Integral (PEI). Teve um total de 262 alunos matriculados em 2022, segundo o Censo Escolar 2022 do INEP. O entorno da escola é misto entre residencial e comercial. Há residências de classe social tanto média quanto baixa. O local é próximo de grandes avenidas, nas quais há variada disponibilidade de transporte público.

Destaco que fui muito bem recebida nessa escola, com ampla abertura para o diálogo tanto com o professor como com a coordenação pedagógica e direção, todos enfatizando que consideravam muito importante pesquisas realizadas no âmbito da escola, analisando as experiências concretas do "chão da escola".

Todas as aulas observadas nesta escola foram ministradas pelo mesmo professor (PA6), que possui licenciatura em Artes Cênicas (teatro). Foram observadas dez aulas de seis turmas ao longo de quatro dias, em agosto de 2022, da seguinte maneira:

- Duas aulas da mesma turma de 9º ano, no mesmo dia, em horário sequencial.
- Duas aulas da mesma turma de 8º ano, distribuídas em dois dias.
- Uma aula de uma turma de 6º ano.
- Duas aulas de outra turma de 6º ano, no mesmo dia, mas em horários não sequenciais.
- Duas aulas da mesma turma de 7º ano, distribuídas em dois dias.
- Uma aula de outra turma de 7º ano.

As turmas têm em torno de 25 alunos. Todas as aulas foram realizadas em sala de aula comum, sendo este espaço não muito amplo. As carteiras são soltas e não há impedimento para reorganização, porém, esta é dificultada pelo espaço reduzido. A organização padrão se configura com as carteiras dispostas em semicírculo, porém, por conta do espaço, algumas carteiras precisam ficar no centro. O professor se dispôs majoritariamente à frente, entre a lousa e o semicírculo, onde se localiza sua mesa. A disposição do espaço não foi alterada em nenhuma das aulas.

As salas são equipadas com equipamento multimídia, com televisão, computador e caixas de som. Os LD ficam empilhados em mesas ao fundo, divididos por disciplina e são de uso comum, reutilizados no ano seguinte. Os alunos não levam os livros para casa.

No geral, o professor introduz as aulas, relembrando o que realizaram na aula anterior e explicitando o que será abordado na aula presente. Os temas trabalhados em cada ano são: 6º anos, dramaturgia e circo-teatro; 7º anos, teatro de animação; 8º anos, matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas; e 9º anos, teatro contemporâneo.

Importa mencionar que esses temas foram previamente definidos pelo *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019). Considerando esse currículo, o professor seleciona, dentre os temas abordados no LD de cada ano, o que condiz ou que lhe serve para o trabalho com os

alunos. Esta foi uma especificidade importante relatada por professores das escolas estaduais de São Paulo, que será melhor analisada no Capítulo 3 – Interpretação das informações.

Após a introdução, o professor pede a um ou dois alunos que peguem os livros e distribuam aos colegas.

O conteúdo é explorado de maneiras diversas: o professor pede a voluntários que leiam o texto em voz alta, revezando os alunos; outras vezes ele mesmo lê. Os estudantes apresentam níveis prosódicos diversos, algo que o professor pontua bastante: "Atenção à vírgula. Olha o ponto. Leia mais alto". Ao longo da leitura, faz pausas para explicar termos que considera menos conhecidos pelos alunos, como: estética, caboclo, caatinga, tradição, cordel, xilogravura, convencional, contemporâneo, repertório, camafeu, virtuose, entre outros.

Há diversos momentos de diálogo, em que os alunos expõem dúvidas e compartilham vivências individuais sobre os temas. Na mediação do professor, há constantes aberturas à participação e há escuta. Todos que quiseram puderam falar e tiveram suas falas valorizadas e respeitadas.

O professor não segue o conteúdo proposto no LD linearmente. É perceptível um planejamento detalhado da aula e o conhecimento desse conteúdo. Com antecedência, ele selecionou os trechos que lhe interessavam, relacionados aos temas, e redefiniu a ordenação das páginas. O livro em suas mãos está todo marcado com *post-its*. Perceptível também tratar-se de um professor experiente, que procura fazer relações diversas ao longo da aula. Ele não usa diretamente reflexões, encaminhamentos e orientações presentes no livro (lendo-as no momento) mas, de certa forma, transita por elas, trazendo, a seu modo, questões alinhadas ao que o livro propõe.

Reiteradamente, retoma os conceitos que está explorando, como: o teatro contemporâneo, os elementos de cena (espaço, personagem e ação), a cultura de massa, a cultura *pop*, a mistura de linguagens (cinema e musical), a cultura popular, as diversas profissões do teatro, o auto teatral, a dramaturgia, a cultura popular e a erudita, a indústria cultural, o teatro convencional e não convencional, o figurino, o cenário, os tipos de palco (arena, semi arena, italiano), entre outros. Sempre que possível, amplia a abordagem, trazendo outras referências, como o cineasta Buñuel, o cinema independente. Constante também é a preocupação em trazer reflexões sobre preconceito, xenofobia, guerras, diversidade e identidade, como abordando a presença de atores latinos e negros nos espetáculos da Broadway ou o tema da acessibilidade.

Uma prática comum desse docente é selecionar trechos de vídeos para complementar, exemplificar ou expandir o conteúdo, revelando uma preocupação em aproximar os alunos dos

temas por meio de recursos multimodais, explodindo o caráter bidimensional do LD. Em algumas aulas, ao invés de iniciar com a leitura do LD, ele começa com um desses vídeos, com a ressalva de que, em mais de uma ocasião, o equipamento não funcionou, obrigando o professor a realizar adaptações no momento.

As aulas, em sua maioria, são finalizadas com o professor informando a continuidade da semana seguinte, que, neste caso, seria a realização de um resumo do que foi abordado e depois uma avaliação pelo instrumento prova.

Quando teóricas, as aulas se desenvolveram respeitando, de forma geral, a estrutura relatada: leitura do conteúdo, discussões, reflexões, apreciação de vídeo.

As turmas de 6º e 7º anos também realizaram as seguintes atividades práticas: leitura de textos dramáticos do LD e improvisação por meio de jogos teatrais inspirados no conteúdo do LD. Nestas aulas, o professor modificou um pouco a utilização do espaço, usando a frente da sala de aula, alternando os alunos participantes das práticas.

No 6º ano, uma das práticas do LD realizadas foi *Cadê a polenta que estava aqui?*, uma atividade que propõe que, com base em uma brincadeira tradicional infantil chamada *Mamãe polenta*, os alunos, divididos em grupos: primeiro, experienciem a brincadeira original; depois, com base nela, criem uma versão da brincadeira, modificando alguns elementos da original. É uma introdução prática aos conceitos espaço, personagem, ação. O professor adapta a atividade, pedindo aos alunos que, em pequenos grupos, façam uma leitura dramática dos diálogos da brincadeira. Cada aluno lê um personagem, improvisadamente, e ele lê as rubricas. Dessa forma, ele usa o diálogo da brincadeira para abordar os elementos do teatro e a dramaturgia. Ao final, não utiliza as questões da avaliação, já que a atividade não teve o objetivo original. Ele pede para que os alunos comentem sobre como foi realizar a atividade na frente de todos, se houve timidez e porquê. A partir dessa leitura, o professor vai traçando relações com o tema que está explorando, nesse caso, a dramaturgia.

Outra prática realizada no 6º ano foi um jogo teatral criado com base na seção do LD *Teatro para sentir*, que trata da sensorialidade em espetáculos teatrais. O professor, ao trabalhar o tema e explorar os conceitos de teatro convencional e não convencional e da acessibilidade, aproveita para propor tais jogos com foco na sensorialidade como, por exemplo, criar situações sem o uso da linguagem verbal, a partir de sons ou com os olhos fechados. O professor relata que teve a ideia de propor esses jogos a partir do conteúdo estudado no LD. Vale salientar que, ao longo das páginas da seção mencionada, há dois jogos teatrais com objetivos próximos aos que o professor propôs. Ele finaliza esse grupo de jogos dialogando com os alunos sobre as sensações que tiveram durante os exercícios.

No 7º ano, foi realizada a prática do LD intitulada *Leitura* que, por meio da leitura do texto teatral *O auto do circo*, de Luís Alberto de Abreu, aborda os elementos personagens, narrativa, ação, tempo e espaço e visa aproximar os alunos do tema circo. O professor propõe a leitura dramática do trecho da peça e, ao final, discute alguns aspectos do texto, do contexto, dos personagens, dos acontecimentos e das intenções, modificando um pouco a atividade proposta para adequá-la ao seu objetivo.

Nos minutos finais da aula, o professor propõe um jogo de improvisação que não tem relação com o LD, como uma espécie de programa de auditório. Um grupo sai da sala para combinar a situação, que deve representar um conflito entre duas partes, e o professor faz o apresentador do programa e mediador do conflito.

As turmas, no geral, se mostram bastante disponíveis, interessadas e participativas, predominando a concentração. Os alunos passam a maior parte do tempo atentos, com momentos de dispersão, em que ficam ao celular ou em conversas paralelas. Apesar desses momentos, não houve resistência às propostas. O professor reage com bastante tranquilidade à dispersão, procurando retomar a atenção e o interesse dos alunos a partir do conteúdo, buscando relações com o que já estudaram e vivenciaram em aula ou no cotidiano.

Escola B

A segunda escola pertence à rede municipal e atende o ciclo regular do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, com um total de 462 alunos matriculados em 2022, segundo o Censo Escolar 2022 do INEP. As turmas são divididas entre duas professoras. Ambas têm formação em Arte, sendo uma licenciada em Artes Visuais e a outra em Artes Cênicas (teatro). Apesar de esta escola não ser muito próxima da anterior, elas guardam semelhanças quanto às características do entorno. Esta também se localiza em região urbana, em bairro localizado na região centro-sul da cidade de São Paulo, misto entre residencial e comercial, porém, as residências próximas aparentam ser de classe média e alta. O local é próximo de grandes avenidas, nas quais há variada disponibilidade de transporte público.

As turmas têm em torno de 25 alunos. Quase todas as aulas foram realizadas em sala de aula comum, exceto uma realizada em uma sala de vídeo e outra que se utilizou do espaço da brinquedoteca. O espaço das salas de aula é bastante amplo, sendo possível afastar as carteiras sem impedimentos físicos para reorganização. A organização padrão se configura com as carteiras enfileiradas, padrão que foi modificado em algumas aulas. A mesa do professor se posiciona à frente, diante do quadro.

As salas não possuem equipamentos multimídia nem aparelho de som, à exceção da sala de vídeo. Os LD ficam guardados em armários no fundo da sala e são de uso comum, reutilizados no ano seguinte. Os alunos não levam os livros para casa.

PA7

Desta docente, foram observadas, em setembro de 2022, dez aulas de seis turmas de 8º e 9º anos, divididas em duas semanas, da seguinte forma:

- Quatro aulas da mesma turma de 9º ano, divididas em dois dias, sendo aulas duplas em horários sequenciais.
- Duas aulas de outra turma de 9º ano, no mesmo dia, em horários sequenciais.
- Quatro aulas da mesma turma de 8º ano, divididas em dois dias, sendo aulas duplas em horários sequenciais.
- Duas aulas de outra turma de 8º ano, no mesmo dia, em horários sequenciais.

Na primeira semana, cada turma teve uma dupla de aulas teóricas e, na semana seguinte, uma dupla de aulas práticas. Os temas trabalhados nas aulas foram: nos 8º anos, o Teatro do Absurdo; nos 9º anos, o teatro épico e o Teatro do Oprimido. A professora preparou as aulas, destacando somente alguns momentos do conteúdo do livro.

As aulas teóricas são realizadas no espaço da sala de aula tradicional, com os alunos sentados nas carteiras organizadas em fileiras e a professora disposta à frente, entre a lousa e os alunos.

Ela introduz essas aulas relembrando o conteúdo trabalhado anteriormente. Depois, pede a um ou dois alunos que distribuam os livros aos colegas e solicita que alunos voluntários iniciem a leitura da página indicada.

Ao longo do texto, a professora propõe as leituras de imagens sugeridas no LD, usa algumas das propostas de reflexões e orientações do livro e também insere outras reflexões relacionadas ao conteúdo, como: a partir de um poema de Bertolt Brecht do LD, reflete sobre os refugiados, a migração e a imigração; com base em um espetáculo de dança presente na seção *Falando nisso…* fala sobre tragédias climáticas; partindo do tema das políticas públicas culturais, problematiza o que é falar de política.

Depois, para cada ano, solicita um exercício prático em grupos, para ser apresentado na semana seguinte. Para os 8º anos, *Piquenique no Front*, uma atividade do LD que propõe que os alunos leiam um trecho da peça de mesmo nome, de Fernando Arrabal, e depois, em grupos,

criem uma adaptação improvisada em poucos minutos, envolvendo a crítica do texto original e algo que considerem importante em suas realidades. Ao final, sugere-se que discutam as ideias que apareceram e as resoluções cênicas adotadas. Diferente da proposta do LD, a professora solicita que os grupos leiam o texto e preparem a cena para ser apresentada na semana seguinte. Ela pede que, ao final da aula, entreguem um roteiro do que será apresentado, contendo: nome dos alunos do grupo, título da cena e descrição da ideia ou diálogos escritos.

Para os 9º anos, a proposta é a prática *Teatro Imagem*, que objetiva que os alunos experimentem um jogo de Augusto Boal para discutir questões cotidianas. Na proposta do LD, os alunos, em grupos, devem compor imagens estáticas que representem uma crítica a uma situação que considerem inadequada. Depois, os grupos e o público devem propor soluções para a situação apresentada. A professora não propõe exatamente essa prática, mas outra com inspiração nela, na qual os grupos devem criar uma cena que contenha uma situação-problema com a participação da figura do coringa[10] do Teatro do Oprimido, que deve envolver a participação da plateia. Assim como nos 8º anos, ela solicita que os alunos escrevam a situação para entregar no final da aula, com os nomes dos alunos do grupo, os diálogos e as reflexões.

Nesses momentos, os alunos reorganizaram as carteiras reunindo-se nos grupos de trabalho. Eles discutem as situações, fazem pequenos ensaios e esboçam os roteiros. A professora percorre os grupos, auxiliando na criação e solucionando dúvidas.

As aulas práticas, realizadas na semana seguinte às teóricas, também foram desenvolvidas nas salas de aula.

A pedido dos alunos, a professora inicia dando um tempo para que se organizem para as apresentações. Alguns grupos se deslocam para a brinquedoteca da escola para ensaiarem.

No geral, os alunos demonstraram bastante empolgação. É perceptível que produziram fora da sala de aula: articularam-se, organizaram-se, escreveram os textos e trouxeram diversos adereços, como maquiagem, peruca, bandeira do Brasil, óculos, roupas diversas, orelhas de bichos, brinquedos, cesta de piquenique, toalha, coco, torradeira, café, garrafa térmica, máscaras, vassoura, cabo de vassoura, bonecas, barrigas de grávida, maleta, bolsa, arma feita de lego, touca de cabelo, peças de EVA, comidas de brinquedo, bolinhos de chuva de verdade e biscoitos. Um aluno confeccionou uma fatia de pão de forma de papel na aula para usar na apresentação.

[10] No Teatro do Oprimido, o coringa é o integrante do grupo responsável por conduzir as práticas, mediar os jogos, apresentações e debates com o público.

Depois do ensaio, organizam o espaço para começar, afastando as carteiras para os cantos da sala ou para o fundo.

Antes de começarem, a professora orienta a plateia dizendo que o público também participa: “a plateia faz parte, sempre”. Explica a importância de prestar atenção e contribuir com a prática.

Os grupos apresentam cenas com temas variados, dependendo da proposta e do ano, como, por exemplo, homofobia, racismo, violência, uso de drogas, entre outros.

Ao longo da atividade, a professora não usa as instruções do LD relacionadas ao desenvolvimento e não é perceptível se as acessou anteriormente.

Ao final das apresentações, a professora realiza avaliações, mas não como são propostas no LD. Nos 8º anos, em uma das turmas, não há discussão ao final das cenas. Em outra, a conversa fica centrada na questão da timidez dos alunos e no fato de o teatro contribuir com a convivência entre os alunos. Nos 9º anos, a professora ressalta a relevância dos temas, pontuando, por exemplo, que homofobia é crime, que atitudes racistas são inadmissíveis, e aborda a questão das injustiças sociais e das diferenças de classes. Menciona, também, momentos em que os alunos poderiam se organizar melhor para a realização das cenas. Alguns alunos comentam suas impressões sobre a experiência de criação.

No geral, a reflexão final é direcionada majoritariamente para a percepção dos alunos sobre a realização da tarefa e sobre o processo de criação, do que para os temas levantados nas cenas. Em uma das turmas, há direcionamento para que os estudantes foquem seus comentários avaliativos no tema das cenas, o que tornou mais próximos dos objetivos da atividade proposta no LD.

Os alunos, no geral, participam comentando que gostaram muito das atividades e que desejariam que fossem mais frequentes. Para a maioria deles, é a primeira experiência prática com o teatro, o que é bastante perceptível. Além da grande empolgação, há uma agitação excessiva em alguns alunos e uma timidez em outros, características comuns a uma primeira vivência. Ainda assim, eles mantêm o foco na proposta a maior parte do tempo, com momentos de dispersão. A professora reage à dispersão com tranquilidade e firmeza, procurando retomar ou manter o foco na proposta a partir da própria atividade.

A professora comenta que a falta de estrutura para a realização de algumas atividades atrapalha bastante a proposição mais frequente das práticas, como local adequado para guardar cenário, figurinos, adereços confeccionados pelos alunos, bem como a falta de uma sala ambiente.

PA8

Desta professora, foram observadas, em outubro de 2022, quatro aulas da mesma turma de 7º ano, divididas em duas semanas, sendo aulas duplas em horários sequenciais. A docente também realizou uma dupla de aulas, uma teórica e outra prática, mas, ao contrário da anterior, as aulas práticas antecederam às teóricas.

A intenção da professora era preparar a turma, de maneira vivencial, para o tema que iria abordar depois, o teatro de rua. Para isso, ela, que tem formação em teatro, planejou uma sequência de jogos teatrais, que não são exatamente os propostos no LD, mas provém da mesma referência metodológica (SPOLIN, 2010).

As aulas práticas são realizadas na sala de vídeo da escola. O espaço é amplo e não oferece limitações físicas. Há cadeiras, mas elas já estão afastadas e empilhadas.

A aula é iniciada com os alunos em roda sentados no chão. A professora explica que eles não irão fazer uma aula convencional, mas uma aula diferente, indicando ser a primeira tentativa de uma aula prática. Ela pede a colaboração dos alunos nesta experimentação e apresenta o cronograma da aula: conversa; jogo de aquecimento e construção de personagens; jogo de improvisação de cenas.

Na conversa, falam sobre a apresentação de teatro que assistiram na escola dias antes. Os alunos expõem suas impressões e suas experiências prévias com teatro, tanto assistindo como fazendo. Alguns contam experiências em outros anos e em outras escolas.

Depois, iniciam os jogos: o primeiro, de aquecimento; o segundo, de improvisação de personagens; e o terceiro, de criação de cenas em grupos. Os alunos estão bem agitados e excitados com a aula diferente, mas participando.

No momento da criação em grupos, a professora dá um tempo para que elaborem as cenas. Os grupos se engajam bastante na proposta, ensaiam e colaboram uns com os outros.

Durante as improvisações, a professora divide os alunos em palco e plateia. A plateia fica atenta e os alunos jogadores recebem as instruções da professora ao longo da prática sem parar o jogo. Ela antecipadamente explicou que não deveriam parar, demonstrando conhecimento da metodologia.

Ao final de cada uma das improvisações, a professora destina alguns minutos para a avaliação, tal como a estrutura dos jogos teatrais, dando ênfase ao entendimento que cada cena gerou: “O que vocês entenderam da cena?” A plateia responde, identificando os elementos desenvolvidos no jogo: tema, personagens, lugar, situação. Os estudantes participam desse momento de avaliação das cenas com disponibilidade. Nem a professora nem os alunos se pautam por critérios subjetivos, relativos a gosto pessoal na avaliação. Ela direciona seus

comentários e dos estudantes para os objetivos da atividade. Há escuta atenta, alinhada aos objetivos da prática.

Ao final, a professora pede, como tarefa de casa, para escreverem um relato individual sobre a aula: “Quais as dificuldades? O que aconteceu? O que gostaram?”

Na semana seguinte, a outra dupla de aulas da mesma turma é realizada na sala de aula tradicional, com os alunos sentados nas carteiras organizadas em fileiras. A professora se dispõe à frente, entre a lousa e os alunos. Ela distribuiu os LD com ajuda de uma aluna, indica a página e um voluntário faz a leitura do conteúdo sobre espetáculos de teatro de rua.

Ao longo da leitura, revezando os alunos, a professora propõe questões de conhecimentos prévios relacionadas ao contexto dos alunos. Faz pausas para explicar termos menos conhecidos, como, por exemplo, itinerância.

Em dado momento, ela avisa que irá pular a prática da seção *Ação em foco*, intitulada *Improvisação cênica sobre o espaço*, que será realizada de forma adaptada no final da aula.

Retomam a leitura e a professora pede para observarem as imagens do LD, que mostram uma peça de teatro de rua. Eles discutem sobre os recursos utilizados, os figurinos, as maquiagens, as diferentes necessidades deste tipo de espetáculo em relação ao teatro de palco, as dificuldades, entre outras reflexões.

Ao final, a professora retorna à proposta da seção *Ação em foco*, explicando que deverão criar uma cena em duplas, pensada para os espaços da escola. Ela mostra uma folha com a atividade, que não será encenada, como na proposta do LD, mas escrita. As duplas se formam, pegam as folhas e começam a pensar na estrutura da cena. A aula é finalizada com a professora avisando que continuarão a atividade escrita na aula seguinte.

A turma, de em torno de 18 alunos presentes, no geral, é disponível e participa trazendo comentários e exemplos de seus conhecimentos e cotidiano. Predomina a concentração. A despeito de haver um pouco de dispersão, não há resistência às propostas. A professora reage à dispersão com tranquilidade, procurando retomar ou manter o foco a partir do próprio conteúdo, buscando relações com o que eles já estudaram e vivenciaram em aula ou com exemplos do cotidiano, demonstrando uma preocupação em aproximar os temas das experiências dos alunos. A mediação da professora permite constantes aberturas à participação e escuta.

3 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo, fazemos a interpretação das informações produzidas, com inspiração na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021). Segundo Franco (2021, p. 12), a Análise de Conteúdo tem como ponto de partida "a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada", e envolve

> a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2021, p. 17).

Procurando levar em conta esses diferentes aspectos, principalmente relacionados ao contexto de produção, os impactos que provocam, as diferentes ações e crenças, iniciamos a pré-análise com a leitura flutuante (BARDIN, 2016) dos três grupos de informações produzidas: os questionários, as entrevistas e as descrições das observações. Considerando que a leitura flutuante intenciona uma invasão de "impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas" (FRANCO, 2021, p. 54), pouco a pouco, as diversas leituras e releituras foram se tornando mais precisas, das quais emergiram hipóteses e teorias (BARDIN, 2016).

Depois, por aproximações temáticas, reunimos respostas, apontamentos, pensamentos, problematizações e falas dos participantes em três grandes eixos: Cenário, Ação e Diálogo. Cada um desses eixos é subdividido em categorias de análise, células menores que facilitam o reagrupamento das informações no intuito de focalizar as análises, explicitados no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Eixos e categorias

Eixo	Categorias de análise
Cenário	Perfil e formação
	Escolha do LD
	Uso da coleção
	Tempo
	Teatro
	Espaço
	Planejamento
Ação	Introduzir
	Fazer envolver
	Antecipar
	Instruir
	Orientar a plateia
	Avaliar
Diálogo	Percepções
	Sugestões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Concordando com Franco (2021, p. 17), que entende que "a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens", definimos o primeiro eixo, nomeado de Cenário, que abrange todas as informações que se relacionam ao contexto em que os LD da coleção *Janelas da arte* são utilizados.

As categorias criadas a partir desse eixo são: perfil e formação; escolha do LD; uso da coleção; tempo; teatro; espaço; e planejamento. Em cada uma dessas categorias, foram reunidas as informações de todos os participantes sobre caracterização, formação inicial e continuada; os critérios utilizados na escolha dos LD; os fatores que influenciam o uso do material; a utilização (ou não) dos conteúdos de teatro; o planejamento para o uso da coleção; e o espaço físico onde as propostas são desenvolvidas.

Ação é o nome dado ao segundo eixo, que se refere ao uso cotidiano do LD em sala de aula. Procurando compreender as formas de uso da coleção *Janelas da arte*, em especial da linguagem Teatro, nesse eixo, com base nas ações e nas falas dos participantes, também procuramos englobar aspectos "do conteúdo 'oculto' das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado e teoricamente relacionado, para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos" (FRANCO, 2021, p. 17).

As categorias de análise foram nomeadas utilizando verbos: introduzir; fazer; envolver; antecipar; instruir; orientar a plateia; e avaliar. Em cada uma dessas categorias, foram reunidas as informações de todos os participantes sobre aspectos que envolvem a realização dos

conteúdos de teatro, abrangendo as diferentes maneiras como ele é lido, utilizado e transformado.

O último eixo, chamado de Diálogo, trata das impressões dos professores sobre o uso do LD *Janelas da arte* e das sugestões de alterações que eles têm. Ele se subdivide nas seguintes categorias: percepções e sugestões, nas quais foram reunidas as informações manifestadas sobre o LD quanto às críticas positivas, negativas e sugestões.

Conforme relatamos no capítulo anterior, os três instrumentos de produção de informações – questionários, roteiro de observações e entrevistas – foram construídos de maneira equacionada. O primeiro formulado foi o roteiro de observações, e os outros dois foram compostos procurando abarcar todos os aspectos possíveis do primeiro, sendo também complementados por questionários menores que contemplaram as especificidades de cada grupo de participantes.

Explicamos: como não houve interação direta com os participantes do questionário *online*, tudo relacionado à pesquisa foi perguntado no corpo do questionário por perguntas abertas e fechadas; para os entrevistados, a maior parte das questões foi feita em interlocução direta, de forma aberta, e, para esses, o questionário *online* compôs-se somente das questões de caracterização e formação; já para os professores acompanhados, o questionário *online* compôs-se das questões de caracterização, formação e planejamento e das impressões sobre o material *Janelas da arte*, já que, apesar do contato direto no acompanhamento das aulas, esses professores não foram entrevistados. Assim, praticamente todos os itens estão presentes em cada um dos instrumentos, porém, em formatos diferentes.

Para compor esta análise, então, para cada grupo de questões, mencionamos os números de respostas dos questionários *online*, seguido das respostas abertas das entrevistas e dos relatos das observações (não necessariamente nessa ordem), analisando-se tudo em conjunto. Consideramos, ainda, que as entrevistas, por terem as questões abertas, e os relatos das observações, por passarem pelo nosso olhar, geraram maior diversidade de material e, consequentemente, algumas ramificações nas análises.

Conforme é objetivo desta pesquisa, ao final, no momento dedicado à síntese das análises, elencamos as indicações de reelaboração da coleção *Janelas da arte* identificadas em cada eixo. Tais indicações foram detectadas – considerando o que é realizado das propostas do material e de que maneira e o que não é realizado e por quais motivos – e depois confrontadas com a abordagem que se apresenta na coleção para compreender a necessidade de melhoria e de possíveis modificações.

Retomando o exposto anteriormente, para facilitar a identificação dos diferentes grupos de respondentes, eles assim serão mencionados:

- Professores que participaram exclusivamente via questionário *online*: respondentes *online*, identificando-os individualmente por PQ + número, como PQ9.
- Professores que participaram via entrevista: entrevistados, identificando-os individualmente por PE + número, como PE3.
- Professores que participaram via observação de aulas: acompanhados, identificando-os individualmente por PA + número, como PA6.

3.1 Cenário

No teatro, o contexto do espetáculo ou cena é construído pelos elementos visuais e sonoros, concretos ou simbólicos. Comumente, mas não exclusivamente, utiliza-se da cenografia para configurar os ambientes, a época e as diversas relações exteriores que influenciam a narrativa. Compreendendo como "indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores" (FRANCO, 2021, p. 12-13), o contexto será nosso primeiro eixo de análise, o qual, por analogia, demos o nome de Cenário.

Corroborando Loiola e Therrien (2001, p. 151), buscamos considerar a "dinâmica sujeito/tarefa (ação)/contexto" na nossa análise, visando traçar um panorama, mesmo que mínimo, do trabalho dos docentes envolvidos na pesquisa, abrangendo, além de suas ações diretas com o LD, alguns eventos que emergiram e que se mostraram como influências relevantes sobre o trabalho em sala de aula.

Orientados, também, pelo diálogo com as pesquisas correlatas, assumimos que "o cerne da questão em relação ao livro didático reside num processo que se inicia com a elaboração do trabalho e se concretiza, a todo tempo, apoiado em quatro pilares: o aluno, o professor, o LD e o contexto de ensino aprendizagem" (BRISOLLA, 2009, p. 103), e se estabelece, como discute Faria (2017, p. 22-23), na relação com "colegas docentes, a equipe pedagógica, os alunos, os materiais disponíveis, o espaço físico, a história de vida desse professor, suas experiências com a docência", definindo "o modo como esse professor se relacionará com a docência e também com o livro didático". Todos esses aspectos convivendo em um espaço único – a escola –, que

"faz parte de uma determinada estrutura social, mas ela própria é uma microssociedade" (ESCOLANO, 2017, p. 119).

Dessa forma, neste eixo, discorreremos sobre as informações da pesquisa que envolvem o contexto em que os livros da coleção *Janelas da arte* são utilizados, bem como o que antecede ou orbita especificamente as aulas de teatro com os LD. Tais informações abrangem o perfil dos professores; suas formações e a compreensão que eles têm sobre essas formações; suas ações autoformativas; os critérios utilizados para a escolha dos LD; como se relacionam com o material; os fatores externos que influenciam seu uso; se utilizam a parte de teatro e por quais motivos; se acessam os elementos estruturantes do LD *Janelas da arte* relacionados ao planejamento antes do uso cotidiano; e o espaço em que as propostas são desenvolvidas.

3.1.1 Perfil e formação

Iniciando o eixo Cenário, a primeira categoria é *Perfil e formação*. Nela, analisamos as informações relativas à caracterização e à formação inicial e continuada dos professores (algumas já apresentadas no capítulo anterior), procurando compreender de que maneira tais informações influenciam no ensino do componente Arte por meio do LD.

Dos vinte professores[11] participantes da pesquisa, 18 são do sexo feminino, um do masculino e um preferiu não responder. Eles tinham, no momento da pesquisa, entre 34 e 62 anos.

Todos possuem graduação concluída entre os anos de 1984 e 2018, sendo que 14 terminaram ou estão cursando uma especialização. Quinze professores declararam já ter participado de formações, oficinas, cursos e *workshops* relacionados à linguagem Teatro, enquanto cinco nunca participaram de tais experiências.

Dos quinze professores que lecionam no estado de São Paulo, todos possuem licenciatura em Arte, sendo: nove em Artes Visuais, quatro em Educação Artística e dois em Artes Cênicas. Dos cinco professores que lecionam no estado da Bahia, quatro têm formação em áreas diferentes de Arte (Pedagogia, História e Letras) e um tem formação em Arte, licenciatura em Música.

Essa amostragem, mesmo que reduzida, espelha algumas informações anteriormente apresentadas sobre a adequação da formação docente, divulgadas nos *Resumos Técnicos do*

[11] Do total de 28 participantes da pesquisa, foram excluídos da análise os oito professores respondentes *online* que declararam não utilizar a coleção *Janelas da arte.* Desta forma, as contribuições de vinte professores compõem este capítulo.

Censo Escolar da Educação Básica, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/MEC. Segundo o *Indicador da formação docente* do relatório mais atual, de 2022 (BRASIL, 2023), na disciplina de Arte no Brasil, apenas 48,6% das turmas são atendidas por professores licenciados (ou com complementação pedagógica) na mesma área de atuação, considerada a formação mais adequada, enquanto o restante das turmas são atendidas por professores com outras formações, como bacharelado na mesma área em 2,4% dos casos, ou formados em áreas diferente da disciplina que lecionam, sejam licenciados ou bacharéis, como ocorre em 49% das turmas. Em outras palavras, resulta que 51,4% das turmas são atendidas por docentes com formação diferente da considerada a mais adequada segundo o *Censo Escolar da Educação Básica*.

Outra informação do mesmo relatório é que, nos anos finais do Ensino Fundamental, "as regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada" (BRASIL, 2023, p. 45).

No quadro a seguir, correlacionamos os docentes participantes desta pesquisa, a formação inicial de cada um e o estado onde lecionam:

QUADRO 3 – Formação inicial e Estado em que leciona

Docente	Formação inicial	Estado
PE1	Pedagogia	Bahia
PE2	Licenciatura em Música	Bahia
PE3	Pedagogia	Bahia
PE4	Pedagogia e História	Bahia
PE5	Letras	Bahia
PA6	Licenciatura em Artes cênicas – teatro	São Paulo
PA7	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PA8	Licenciatura em Artes cênicas – teatro	São Paulo
PQ9	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PQ10	Educação artística	São Paulo
PQ11	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PQ12	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PQ13	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PQ14	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PQ15	Educação artística	São Paulo
PQ16	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PQ17	Educação artística	São Paulo
PQ18	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo
PQ19	Educação artística	São Paulo
PQ20	Licenciatura em Artes visuais	São Paulo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Pela amostragem da nossa pesquisa, não é possível precisar a correlação percentual das turmas que são atendidas por professores com formação adequada, pois não foi perguntado para quantas turmas cada professor participante leciona. Porém, a pesquisa revela que 80% dos professores participantes possuem a formação considerada mais adequada, no sentido de que lecionam disciplinas da área em que foram licenciados, e, dos 20% que têm formação diferente das disciplinas que lecionam, todos ministram aulas na região Nordeste. Esta informação relacionada à região de atuação do docente corrobora tanto com *Resumos Técnicos do Censo Escolar da Educação Básica* (BRASIL, 2023) quanto com o relatório da pesquisa de Oferta e Demanda de Professores do Brasil (BURGOS *et al.*, 2020), que indicam as regiões Norte e Nordeste dentre as que apresentam menor incidência de adequação da formação docente.

O trabalho correlato de Gondim (2016), também abordado anteriormente, analisa a realidade de locais do país nos quais os professores da disciplina de Arte apresentam formação diversa do componente e discute a prática comum de oferecer a disciplina de Arte apenas para completar a carga horária do docente, algo que faz com que não se estabeleçam vínculos teóricos e metodológicos com os conhecimentos da área e que tende a tornar a relação do professor com a disciplina transitória e instável, prejudicando o fazer pedagógico.

Todos os professores entrevistados nesta pesquisa também atestaram estar presente em suas realidades essa prática de oferecer a disciplina de Arte para completar a carga horária. Essa não foi uma questão trazida em nenhum dos instrumentos de produção de informações, mas apareceu de forma espontânea nas falas dos professores, e, por acreditarmos ter forte influência no contexto desses professores em relação à prática com o LD e com a disciplina de Arte, incluímos nesta análise.

> [12]*Sexto e sétimo. Oitavo e nono já é outro professor, no período da tarde, não é? E, pela manhã, já tinha outra professora, […],* ***nenhum professor ficou com todas as artes em todas as séries*** (PE1, grifo nosso).
>
> *Outra crítica que eu tenho, também, é em relação a isso, porque a* ***Arte fica aquela matéria de completar a carga horária dos professores****. Eu sou professora de língua inglesa, então, os professores que ficaram com língua inglesa, ou, então, falta uma aula para completar a carga horária, pega Arte. Então, tem essa questão que eu critico bastante que é* ***essa não valorização****, que aí, infelizmente, não tem para o ensino da arte, infelizmente. Então, a Arte é dividida entre vários professores. […].* ***Então, só tenho Arte no sétimo ano*** (PE2, grifo nosso).
>
> *Aqui para completar a carga horária,* ***eles acabam dando disciplinas fragmentadas para a gente****. No meu caso, a disciplina fragmentada é a Arte, e isso, eu vou ser sincera com você, eu tento fazer da melhor forma possível, mas é muito – como é que eu posso dizer – é muito dispendioso você trabalhar com a disciplina que você é formado, que você se especializou e tal, e* ***ter que pegar uma***

[12] Para diferenciar visualmente das citações, os blocos de falas dos professores são grafados em itálico e com menor recuo.

> ***disciplina que você não tem afinidade. No meu caso, é a Arte.*** *[...] E isso não é bom. O professor sai perdendo, o aluno sai perdendo. Imagine você fazer um planejamento de um ano para uma turma só? [...] E o aluno também sai perdendo, porque tem professor que não tem habilidade para aquela área. [...] A minha área é geografia. Totalmente... totalmente inverso à área da arte* (PE3, grifo nosso).
>
> *Na verdade, o meu curso é para história; eu sou historiadora, no caso. [...] Bom, aqui na nossa escola, nós não temos nenhum professor assim, só a [PE2], que ela realmente fez faculdade de Música, mas professor de Artes, mesmo, a gente não tem aqui na nossa cidade. Então, como, no caso, nós não temos nenhum professor formado na disciplina – quer dizer, tem a professora [PE2], mas ela também pega aulas de inglês e não tem como ela pegar todas as aulas de arte, só pega uma aula de Arte – eu tenho aula de história e também sou formada em história, mas como tem outros professores também de história, não tem como distribuir essas aulas de história para todo mundo, então, o que acontece é assim:* ***pega um pouco das aulas de história, entrega para um professor e aí vai complementando a carga horária com outra disciplina.*** *[...] eu, pela manhã, tenho a maior quantidade de aulas. Os outros professores das outras turmas têm apenas uma única aula de Artes* (PE4, grifo nosso).
>
> *Sexto ano. [...] Só uma turma. [...]* ***A gente dá arte só para complementar a nossa carga horária*** (PE5, grifo nosso).

Outras falas demonstram como essa política de atribuição de aulas a professores sem formação na área impacta o cotidiano dos professores e o aprendizado dos alunos:

> *A [PE2] tem uma facilidade muito grande, não é? Que ela já é graduada em Música. [...] Então, eu* ***estou sentindo dificuldade*** (PE1, grifo nosso).
>
> *Trabalhava mais só com desenho e artes visuais;* ***eu gosto de artes visuais, é o que mais me identifico****, artes visuais, principalmente esses trabalhos manuais, confeccionar, eu já gosto mais, me identifico com isso. Música, como eu falei, não sou bem... e nem apresentação de teatro, mas a gente faz o possível, não é? Para trabalhar. Só que jogos, gosto muito* (PE1, grifo nosso).
>
> *Então, mesmo aqueles professores, que é a realidade que a gente tem aqui, que* ***não são formados na área de arte*** *– porque, aqui na minha escola, acredito que só tenha eu que é da área de música –, então, a gente sente essa necessidade de, além dos conteúdos, a gente* ***ter um material que nos norteia*** (PE2, grifo nosso).
>
> *[...] conteúdo um pouquinho difícil para os meninos que talvez* ***não tiveram isso no sexto, porque o professor não tem habilidade na área*** (PE2, grifo nosso).
>
> *[...]* ***ter que pegar uma disciplina que você não tem afinidade****. No meu caso, é a arte* (PE3, grifo nosso).
>
> *E tem outra que é formada em matemática e que também pegou uma turma de arte. Aí, você imagina o quão pode ser...* ***o aluno pode ser prejudicado****, não é?* (PE3, grifo nosso).
>
> *Eu gosto de trabalhar, porque tudo que eu proponho, eles fazem,* ***embora eu não goste muito da disciplina de Arte****, mas é uma turminha boa, gostosa, sabe?* (PE3, grifo nosso).
>
> *Só que eu me sinto só, sabe, Perla, como eu te falei, eu me sinto só, trabalhando só com o livro, entendeu? E não deveria ser assim.* ***Se eu trabalhasse com dois sextos, com dois sétimos, eu ia fazer um trabalho sequenciado, mas como sou eu sozinha, uma turma,*** *eu tento fazer da melhor forma e tal* (PE3, grifo nosso).
>
> *Mas eu creio que se eu,* ***por exemplo, se não mudasse, permanecesse o mesmo professor*** *– porque, às vezes, muda, entendeu? –, mas se permanecesse o mesmo professor, mesmo sem a disciplina ou sem a faculdade de artes, teria condição de trabalhar muito bem com esse livro* (PE4, grifo nosso).

Sentir dificuldade e insegurança, ter que contar com uma habilidade casual na área para haver continuidade no aprendizado, adotar o LD como material de dependência e não de suporte, priorizar uma linguagem artística de afinidade ou ter que dar aula de uma disciplina com a qual não se tem nenhuma proximidade, sabendo que o aluno será prejudicado e seu trabalho será descontinuado, são alguns dos problemas relatados pelos professores que vivem essa realidade.

Considerando o que discorremos anteriormente sobre a possibilidade de o LD atuar como material de uso autoformativo pelo professor, na medida em que este estabelece uma relação de dependência e não de autonomia, compreendemos que essa possibilidade é bastante prejudicada. Como pontua Faria (2017, p. 24), a autoformação é um processo associado a autonomia, compreendida como uma proposta "que busca promover a autoria do pensamento". Assim, vemos como necessário que o professor ocupe a posição de protagonista, afirmando-se como sujeito de sua prática e tornando-se "quase um coautor do livro" (LAJOLO, 1996, p. 9), o que é o oposto de uma relação de dependência, na qual ele é mero seguidor ou reprodutor das concepções presentes neles.

Anteriormente, também problematizamos o fato de o *Indicador de adequação da formação docente* (BRASIL, 2023) e o relatório da pesquisa de Oferta e Demanda de Professores do Brasil (BURGOS *et al.*, 2020) não tratarem da especificidade da disciplina de Arte, desconsiderando a formação em cada uma das linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Visto que elas são de ensino obrigatório, apesar de não haver obrigatoriedade de formação específica para a docência de cada linguagem, a maior parte dos cursos superiores atualmente é organizado por linguagem, o que nos levou a supor que, mesmo entre o percentual de professores com formação considerada adequada para ministrar a disciplina, explicitado no indicador, haveria uma provável inadequação quanto à linguagem artística que lecionam.

Sobre isso, nossa pesquisa mostra que somente 30% do total de professores participantes têm formação que envolve a linguagem Teatro, que seria licenciatura em Teatro ou em Educação Artística. Todos esses docentes ministram aulas no estado de São Paulo. Assim, consideramos possível e provável que, assim como uma formação diversa da área de atuação impacta na docência do componente Arte, a falta de formação específica impacte também no ensino da linguagem Teatro.

Dos vinte participantes da pesquisa, quinze lecionam no estado de São Paulo, em cidades do interior paulista e na capital, e cinco no interior da Bahia.

Diferentes localidades determinam realidades e contextos também diversos, o que se reflete no perfil dos professores e estudantes, na medida em que o acesso aos bens culturais e até à própria escola mudam.

Como analisa Escolano (2017, p. 124), a escola é uma microssociedade que possui uma cultura própria – a cultura escolar –, mas que coabita com outras culturas, o que origina

> uma ampla diversificação dinâmica de formações culturais, em função do estrato social dos sujeitos, dos níveis institucionais, das culturas de seus professores, do tipo de escola, das formações sociais em que se originam e a que se dirigem, além de outras variáveis sócio culturais.

Apesar da questão de essas diferenças não ter sido investigada nos questionários, no roteiro de observações e nas perguntas elaboradas para as entrevistas, foi algo que transpareceu com ênfase nas falas dos professores entrevistados. A escola na qual esses professores lecionam localiza-se no interior da Bahia e recebe tanto estudantes da zona urbana como da zona rural – estes, segundo eles, com pouco ou nenhum acesso à *internet* e com acesso limitado e difícil até à própria escola. No período da manhã, são atendidos os alunos da zona urbana e no período da tarde, os da zona rural. Segundo os professores, é bastante evidente a influência que a diferença de acesso exerce sobre o cotidiano escolar desses alunos e sobre a dinâmica das aulas:

> *A turma no período da tarde, vespertino, **são turmas da zona rural, eles não conseguem**...[...] Do bairro onde eu trabalho, então, eles estavam sentindo muita dificuldade e não estavam desenvolvendo* (PE1, grifo nosso).
>
> *[...] e **os estudantes, que são a maioria de lá da sede, nossa, são maravilhosos, é outra realidade** da turma que eu trabalho* (PE1, grifo nosso).
>
> *[...] **pela manhã basta falar: "vamos fazer isso", que eles já fazem** todos animados, já chegam no outro dia dizendo: "professora, já encontrei, já pesquisei" [...] É porque as famílias dos **estudantes da tarde estão na zona rural, os pais trabalham, muitos não têm estudo para ajudar o filho**, não incentiva, então, tem isso, não é? Porque, da manhã, os pais ajudam demais. Eles têm internet, eles têm como encontrar para fazer os trabalhos na biblioteca, não é? Ou ir até a escola fora do horário. Já os da zona rural, não têm essa oportunidade. É ele e ele. [...] Com certeza, é como se fossem duas escolas, não é? [...] Então, a gente tem essa dificuldade muito grande. Todos os professores reclamam. Tem os professores que trabalham pela manhã, e, à tarde, eles percebem demais* (PE1, grifo nosso).
>
> *Mas, principalmente quando eles veem as imagens do livro do teatro, eles falam: "professora, mas existe isso mesmo? E eles apresentam isso?" [...] Apesar de que na nossa cidade eles nunca viram, não é? A gente tinha uma colega que tinha um grupo teatral, só que ela parou, eles nem chegaram a assistir à apresentação do grupo teatral dela, mas era muito interessante, então, era o único que eles conheciam. **Essas turmas com que eu trabalho hoje, eles nunca viram uma apresentação teatral**, então, o que eles leem no livro, eles ficam perguntando* (PE1, grifo nosso).
>
> *O Brasil é diverso, só que tem coisas que um aluno, por exemplo, que estuda no colégio [...] não sabe o que é um teatro, **ele nunca foi num teatro** [...]. **A professora dele ainda não foi, não é?** A professora dele não sabe o que é um teatro, o que é uma... – deixe eu ver o quê – essa arte toda encenada que a gente vê nos grandes centros, a gente não sabe* (PE3, grifo nosso).

> *[...] e a dificuldade também os alunos da zona rural, que* ***às vezes têm ônibus, às vezes não tem****. Tudo isso daí, sabe, acaba atrapalhando* (PE5, grifo nosso).

> *Porque é muito complicado trabalhar arte aqui, não é fácil, é muito difícil. Porque nas turmas da manhã, os professores têm mais facilidade porque são os alunos daqui da cidade, aí já é bem mais fácil. Agora, para a gente que trabalha com os alunos da zona rural, a realidade é totalmente diferente. Então,* ***a gente vai fazendo de acordo com o que é mais fácil****, e, como eu falei para você, a realidade do grupo. Então, quando é um trabalho focado mais com coisas lá da roça, eles gostam muito* (PE5, grifo nosso).

> *Como eu te falei aqui, está muito complicado para a gente fazer. Às vezes, você pega e organiza aquela aula, tudo direitinho, planeja, na verdade.* ***Aí, você chega lá, tem três, tem quatro alunos****, então fica mais difícil* (PE5, grifo nosso).

Os professores relatam desde a dificuldade de acesso à escola, às informações e aos equipamentos culturais, como teatro e biblioteca, até o acompanhamento dos pais pela vida escolar do aluno. E, obviamente, tal dificuldade impacta o acesso aos conteúdos do LD. Se os alunos não tiverem oportunidade de, por exemplo, assistir a uma peça de teatro, o professor pode auxiliá-los na experienciação da linguagem na sala de aula. Mas quando "a professora dele ainda não foi, não é? A professora dele não sabe o que é um teatro" (PE3), não tem a devida formação para isso e precisa ministrar aula dessa linguagem, a questão se torna ainda mais complexa.

Refletimos anteriormente que, assim como o aprendizado pela experiência requer vivenciar o que se aprende, o saber da experiência também requer mais do que informações. Nesse sentido, perguntamo-nos sobre a importância de experienciar ou ter experienciado o que se ensina.

No intuito de obter informações sobre essa experiência, para além da formação inicial, investigamos a formação continuada dos professores participantes, entendendo-a, de maneira ampla, como "qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional" (GATTI, 2008, p. 57). Nesse sentido, a formação continuada em Arte e na linguagem Teatro se compõe de ações de formação dentro e fora da escola e também do contato com materiais, vivências e experiências, como assistir a peças de teatro.

Procurando compreender a percepção que esses docentes têm sobre a presença do teatro em suas formações inicial e continuada, nos questionários, compusemos questões relacionadas ao tema que envolviam possibilidade de respostas de 1 a 5, nas quais 1 significa *discordo totalmente*, e 5 *concordo totalmente*. Essa parte do questionário foi respondida por todos os professores participantes, incluindo os entrevistados e acompanhados.

Dos vinte professores, seis concordam totalmente ou quase (marcações 4 e 5) que a graduação que cursaram os preparou para lecionar a linguagem Teatro na escola; onze concordam parcialmente (marcações 3 e 2), e dois não concordam (marcação 1).

Quatro participantes consideram, totalmente ou quase, que recebem oferta de formações que envolvem a linguagem Teatro com frequência; nove disseram receber parcialmente, enquanto sete mencionaram não receber.

Seis concordam, totalmente ou quase, que a formação continuada que tiveram proporcionou ou ampliou o contato com o teatro; onze, que proporcionou ou ampliou parcialmente; e três manifestam que não proporcionou ou ampliou.

A respeito da realização de práticas e jogos teatrais na escola, quatro participantes compreendem que a formação inicial e continuada os preparou para tal ação, enquanto doze entendem que foram parcialmente preparados; quatro afirmaram que não foram preparados.

Quinze professores se interessam totalmente ou quase por formações, oficinas, cursos e *workshops* de teatro; quatro se interessam parcialmente; e um não se interessa.

Assistir a peças de teatro é um hábito para 14 professores, enquanto dois o têm de forma parcial; quatro não têm esse costume. Importa mencionar que os quatro professores que não costumam frequentar peças de teatro são os que se localizam em cidade interiorana do estado da Bahia, de forma que, nesse ponto, o acesso é um fator de relevância, como já discutido.

Manter contato com materiais diversos sobre teatro, como vídeos na TV e *internet*, *podcasts*, artigos em jornais e revistas, livros sobre o assunto, textos teatrais, entre outros, é um hábito para treze participantes, enquanto seis têm contato parcial e um participante não tem contato.

O contato com materiais diversos sobre o ensino do teatro ou sobre práticas e jogos teatrais na escola está presente no cotidiano de treze professores de forma constante ou quase, e parcial na de sete professores.

Dezesseis professores concordam totalmente ou quase que os LD de Arte contribuem para a experiência teatral na escola; três concordam parcialmente, e um não concorda.

Desse conjunto de informações sobre a formação inicial e continuada e sobre a compreensão que os professores têm dessa formação, obtém-se que a maior parte dos professores participantes têm formação adequada para ministrar aulas de Arte, mas não acreditam ou acreditam parcialmente que suas formações iniciais e continuadas contribuíram para lecionar a linguagem Teatro, seja ministrando aulas de teatro, em geral, ou desenvolvendo especificamente práticas e jogos teatrais. Acrescenta-se, ainda, que a maior parte considera que não recebe formação sobre a linguagem Teatro com frequência.

Em outros termos, apesar de estarem dentro do parâmetro considerado adequado pelo *Indicador de adequação da formação docente,* a compreensão dos professores sobre suas próprias formações é de que ela é insuficiente para ministrar a linguagem Teatro. Tal compreensão corrobora o que aventamos anteriormente, de que, especificamente em Arte, a formação em uma das linguagens não é suficiente para ministrar aulas para as outras.

Ressalvamos que essa possível inadequação dentro da própria disciplina se aplica aos professores de São Paulo e não se aplica aos da Bahia, que, em sua maioria, não tem formação em Arte. Neste estado, há um evidente descompasso entre a adequação da formação e a política de atribuição de aulas, que usa as aulas de Arte para completar a carga horária dos professores de outras disciplinas, gerando dificuldade, insegurança e insatisfação; relação de casualidade de afinidade e habilidade para área ou para determinada linguagem artística; dependência com o LD e não uma relação de interação; e descontinuidade do trabalho. Somado a isso, esses docentes relatam que o contexto de alguns alunos se traduz em dificuldade de acesso à escola, às informações e aos equipamentos culturais, como teatro e biblioteca, bem como dificuldade de acompanhamento dos pais pela vida escolar do aluno.

Em contraponto, a maior parte dos professores manifesta interesse por formações na linguagem teatral, julga manter contato com materiais sobre teatro, seja sobre o fazer teatral ou o ensino de teatro, bem como tem o costume de ir a peças de teatro. A maioria acredita também que os LD de Arte contribuem para a experiência teatral na escola.

Assim, depreende-se que os docentes, ao mesmo tempo que consideram que sua formação foi, e ainda é, insuficiente para ministrar a linguagem Teatro (apesar de a maioria relatar já ter tido alguma experiência formativa extra em teatro, como em cursos e oficinas), demonstram um movimento na direção de suprir essas lacunas, seja interessando-se por cursos de formação ou mantendo contato com materiais e vivências sobre a linguagem.

3.1.2 Escolha do LD

O processo de escolha das coleções didáticas é uma etapa de fundamental importância no PNLD. A segunda categoria do eixo Cenário trata desse processo, como ele foi realizado nas escolas onde lecionam os professores participantes e quais os critérios utilizados. Concordamos com Lajolo (1996, p. 6-7, grifo da autora), que argumenta que "a qualidade dos *conteúdos* do livro didático – informações e atitudes – precisa ser levada em conta nos processos de escolha e adoção do mesmo, bem como, posteriormente, no estabelecimento das formas de sua leitura e uso", e que esse

> é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático.

Conforme rege o Art. 18 do Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b, n.p.), que dispõe sobre o PNLD,

> Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:
> I - para cada escola;
> II - para cada grupo de escolas; ou
> III - para todas as escolas da rede.

Ou seja, se for opção dos responsáveis pela rede, os materiais podem ser escolhidos pelos professores de cada componente curricular da própria escola. Assim, importa compreender se e como os professores escolhem o seu material de trabalho e o que consideram para isso. Devido ao trânsito de professores entre as escolas das redes de ensino, por vezes, estes acabam usando materiais que não foram escolhidos por eles, e compreendemos que isso também impacta na utilização.

A escolha da coleção *Janelas da arte* foi realizada em 2019 para o início do ciclo do PNLD 2020, que compreende os anos letivos de 2020 a 2023. As escolas receberam as coleções escolhidas no início de 2020. Dos professores pesquisados, 14 começaram a usar o material logo em 2020, um em 2021, dois em 2022, e três não responderam. Essa diferença do início de utilização pode se relacionar ao trânsito dos professores entre escolas das redes, como mencionado.

É importante constatar, também, que, por conta da pandemia da covid-19, apesar de a maioria ter iniciado o uso da coleção *Janelas da arte* em 2020, boa parte desses professores começou a usá-la presencialmente somente no ano de 2022, quando a produção de informações desta pesquisa foi realizada. Logo, ao longo dos dois anos anteriores, as aulas somente remotas também influenciaram na utilização das propostas práticas da coleção.

Dos quinze professores respondentes *online* e acompanhados, a maioria mencionou que o processo de escolha foi realizado *discutindo coletivamente entre professores do componente curricular Arte*, sendo essa opção escolhida por oito docentes. Dois professores disseram que a escolha se deu em *discussão entre professores e gestão*; um declarou ter sido escolhida *somente pela gestão*, três não souberam responder, pois não ministravam aulas na escola no momento da escolha; e uma pessoa disse simplesmente não ter conhecimento, independente de já lecionar na escola.

Os professores entrevistados, apesar de serem todos da mesma escola e, em teoria, terem participado do mesmo processo, relataram diferentes formas com que se deu a escolha: por um grupo de professores da escola, sem especificar serem de Arte; por meio de um formulário de votação; delegando a escolha para o único professor com formação em Arte; reunindo os professores, cada um em sua disciplina para avaliar os livros.

Uma observação importante de uma docente entrevistada foi que, atualmente, há "uma autonomia de as escolas escolherem a coleção. No [PNLD] anterior, a Secretaria Municipal de Educação fazia uma escolha para todas as escolas, e isso mudou" (PE2).

Autonomia é uma palavra muito importante quando se trata do uso adequado do LD. Como defendemos anteriormente, seu bom uso depende do protagonismo do professor em sala de aula. Para ser bem aproveitado, é fundamental que ele se aproprie das propostas do LD, transformando-as ao seu contexto, aos seus alunos e às suas necessidades, afirmando-se como sujeito de sua prática e deixando de ser somente seguidor ou reprodutor de concepções (FARIA, 2017; LAJOLO, 1996). Sendo assim, compreendemos que oferecer autonomia no momento da escolha do material tende a reverberar em autonomia no uso cotidiano também. Porém, a autonomia no uso do LD está intimamente relacionada com a experiência do professor. Como discutido anteriormente, a "experiência e, também, a formação que o professor recebeu são fatores que qualificam as relações que construirá com o LD" (BRISOLLA, 2009, p. 22).

Assim, ao mesmo tempo que os professores entrevistados se referem a essa possibilidade de escolher o LD como algo positivo, que confere maior autonomia à escola e aos professores, manifestam não se sentirem aptos a realizar tal escolha pela formação insuficiente na área ou por conferirem menor importância à disciplina. Isso se expressou por meio das seguintes falas:

> *[...] para escolher o livro, foi uma dificuldade, porque ninguém queria escolher. [...] a ideia era: eu tenho uma aula só, então, eu não vou perder tempo escolhendo* (PE3).

> *Como nós temos uma professora que fez música e tem tudo a ver com arte, nós deixamos a responsabilidade na mão dela. O fato é que foi ela mesma que escolheu, ela falou que tinha tudo a ver com o conteúdo e, assim, a gente entregou nas mãos dela. Escolhemos mesmo foi o de história, no meu caso* (PE4).

Como é possível analisar nas falas e corroborando o que discutimos anteriormente, essa realidade, na qual os professores ministram aulas para as quais não possuem formação adequada ou a disciplina de Arte é oferecida apenas para completar suas cargas horárias, reverbera também no uso do LD. Já no momento da escolha do material didático, revela-se um desinteresse ou despreparo, de modo que uma análise pormenorizada seria inviável ou mesmo

uma “perda de tempo”, prejudicando, também, o posterior “estabelecimento das formas de sua leitura e uso” (LAJOLO, 1996, p. 6). A transitoriedade e instabilidade desse cenário mostra a dificuldade de se estabelecerem vínculos teóricos e metodológicos com os conhecimentos da área.

Quando questionados sobre os pontos que consideram importantes ao escolherem um LD de Arte, dentre uma lista de possibilidades e com a opção de acrescentar outras, as mais assinaladas pelos professores respondentes *online* e acompanhados foram: *a proposta teórico-metodológica da obra* e *as proposições práticas*, registradas doze vezes cada uma; *a diversidade de linguagens artísticas*, mencionada dez vezes; *as adequações à BNCC*, nove vezes; *as orientações ao professor*, marcada oito vezes; a opção *os conceitos trabalhados,* sete vezes; e *o enfoque dado a uma linguagem específica*, marcada apenas três vezes.

No campo *Outros* foram mencionadas “As atividades relacionadas ao conteúdo trabalhado. Ex: exercícios práticos” (PQ11) e “Mais opções e sugestões de atividades (teóricas e práticas) apostiladas ou caderno de atividades, inclusas no livro” (PQ10). A primeira se relaciona diretamente com a opção *as proposições práticas,* e a segunda soa como uma sugestão ou uma vontade, já que o PNLD não permite anexar caderno de atividades ou apostilas aos LD, logo, esse não pode se configurar como um critério de escolha.

Interessante notar que a *proposta teórico-metodológica da obra* e *as proposições práticas* tiveram o maior número de marcações. A *proposta teórico-metodológica da obra* se relaciona com *as proposições práticas*, visto que é em tal proposta que estão explicitados os princípios norteadores das práticas, ou seja, o que as sustenta como atividades que contribuem na construção do saber artístico, tanto de forma geral como em cada uma das linguagens artísticas. A opção *as orientações ao professor* também foi um item de destaque. Ele também dialoga com *as proposições práticas* já que a maior parte das OP se refere a elas.

Tal número de marcações pode indicar uma valorização do fazer artístico, da ação no aprendizado em arte; porém, essa correlação não se confirmou de forma tão direta quando se analisa em conjunto com a realização das práticas de teatro, questão que abordamos mais adiante, visto que, dos onze professores que marcaram pelo menos duas dessas opções, quatro não realizam as práticas de teatro. Como a presente questão aborda as características valorizadas na escolha do LD, sem especificar uma linguagem artística, podemos aventar a possibilidade de essa valorização das práticas se relacionar a outras linguagens por parte daqueles que não realizam as práticas de teatro.

Ao mesmo tempo, o baixo valor atribuído à opção *o enfoque dado a uma linguagem específica* em contraponto com o número grande de marcações *na diversidade de linguagens*

artísticas tende a indicar uma busca de equilíbrio entre as linguagens, conforme preconiza a Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), que definiu que as linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem o componente curricular Arte. Tal busca pode refletir uma real valorização dessas linguagens no contexto escolar ou somente a tentativa de atender a essa recente demanda legal.

A opção sobre *as adequações à BNCC* em conjunto com os *conceitos trabalhados*, também mencionados mais de uma vez nas entrevistas, podem revelar uma preocupação (ou cobrança) dos professores em estarem alinhados ao que determinam as instâncias superiores de ensino, como o MEC. Nas observações de aulas, chamou a atenção a recorrência com que um dos docentes explicita aos alunos as habilidades abordadas na aula, o significado da descrição dessas habilidades e como elas se relacionam. Por duas vezes, ao iniciar a aula, o professor anotou as habilidades no quadro, retomou as que tinham sido contempladas anteriormente, esmiuçando-as e relacionando-as. Refletimos se essa preocupação revela uma possível superação dos resquícios de uma abordagem espontaneísta da arte na educação, na qual reduz-se as propostas "a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento" (KOUDELA, 2013, p. 25), algo que representaria um avanço no ensino da arte e, mais especificamente, do teatro.

Nas entrevistas, essa questão foi abordada de forma aberta, isto é, sem fornecer opções de respostas. Das falas, emergiu, na quase totalidade, um ponto não mencionado nos questionários: a relação dos conteúdos com a cultura local. Com diferentes olhares e por diferentes motivos, os entrevistados afirmaram ser esse o ponto que mais valorizam ao escolher um LD.

> *Principalmente os objetivos;* ***se está de acordo com os alunos, os estudantes daqui da nossa região*** (PE1, grifo nosso).

> *[...] o que é que o livro traz de riqueza que tem a ver com contexto no qual o meu aluno está inserido [...] a realidade que ele vem discutindo,* se ele condiz com a realidade do aluno da zona rural*, a realidade do aluno de cidades pequenas como a minha* (PE3, grifo nosso).

> *eu sempre* ***busco o distante e trago para perto****. Nós falamos sobre o mundo, e, daí, o que nós temos aqui que faz parte também do mundo que nós estamos estudando lá fora? Então, todo esse contexto, eu sempre busco ver o conteúdo e também trago para a realidade do aluno* (PE4, grifo nosso).

> *Bem, eu acho importante, é o que mais relata no dia a dia. O que tem mais facilidade para a gente trabalhar, porque, principalmente aqui, o nosso público, são alunos que vêm da zona rural. Então,* ***algo que chame a atenção deles****, que sejam coisas do dia a dia, da realidade, da realidade que é do nosso povo. Aqui, no caso, nós aqui da Bahia, que, às vezes, eles são alunos que não têm muita cultura, e a gente fica muito preocupada nessa parte* (PE5, grifo nosso).

Tais falas evidenciam a grande preocupação desses docentes tanto com a identificação dos alunos com o conteúdo quanto com a valorização da cultura local. A preocupação com essa identificação se expressa em dois motivos: pela busca do interesse do aluno – "contexto no qual o meu aluno está inserido" (PE3), "algo que chame a atenção deles" (PE5) –, e pela facilitação dos processos para o estudante e para o professor:

> *Mas tem assuntos que eles não se interessam muito, não é? Depende do conteúdo que está sendo trabalhado.* ***Mas, sendo algo que chama a atenção deles, que eles gostam, aí, sim, contribui.*** *Eles perguntam, eles participam* (PE1, grifo nosso).

> *Então, a gente vai pesquisando, vai olhando e vendo que é mais fácil para a gente trabalhar com esses alunos, porque se trata de alunos da zona rural. Então,* ***a gente tem que procurar aqueles conteúdos mais fáceis de trabalhar com eles****. Sim, a internet também, ajuda, né? E a gente trabalha muito com o material que a gente pede a eles para trazer da zona rural, por exemplo, na aula de Arte. Então, sementes, essas coisas assim. Então, a gente procura mais trabalhar o que tem mais fácil para a gente* (PE5, grifo nosso).

Assim, observamos que, nas falas, há duas compreensões diferentes do que seria se identificar com os alunos. A primeira vem ao encontro do que Gondim (2016) evidencia em seu estudo, no qual os professores manifestaram "apenas conhecer e se identificar com o que se convencionou chamar de arte popular" (GONDIM, 2016, p. 306). Apesar de, no nosso estudo, os professores estarem se referindo à identificação dos estudantes, percebemos que os exemplos fornecidos se referem, assim como em Gondim (2016), ao contexto local ou ao gosto pessoal, remetendo ao que a pesquisadora chama de *capital cultural,* ou seja, a bagagem cultural que já possuem: "condiz com a realidade do aluno da zona rural" (PE3), "coisas do dia a dia" (PE5), "algo que chama a atenção deles, que eles gostam" (PE1).

A outra fala denota uma compreensão diversa, demonstrando que se relacionar com o aluno não significa necessariamente abordar somente a cultura local – o que é impossível neste modelo de PNLD e poderia restringir o aprendizado –, mas também trazer para perto o que está distante: "o que nós temos aqui que faz parte também do mundo que nós estamos estudando lá fora?" (PE4). Nesse sentido, trazer para perto significa criar conexões com o que há disponível localmente, relacionando-se mais com uma preocupação em ampliar os horizontes dos alunos, em um movimento quase oposto ao primeiro.

> *Então, no caso, nós não temos um museu, poderíamos ter, não temos.[...] Sim, porque o fato é que* ***ela [a proposta] me faz vivenciar aquele momento, me leva a viajar em outros momentos*** *e contextualizar com aquilo que nós estamos vendo. Por exemplo, se eu vejo algo que tem dentro do conteúdo que os meus alunos não têm, a gente traz para a nossa realidade, vamos viver a nossa realidade. "Hoje vamos assistir um vídeo de um museu tal, um museu em São Paulo. Então, hoje, a gente vai adentrar o Museu de São Paulo ver, por isso – mas aqui nós não temos" [...], é como se o*

> *conteúdo de vocês me despertasse a ver o mundo lá fora, mostrar para o meu aluno: tem isso lá fora, mas o que, de fato, nós temos aqui dentro da nossa comunidade, não é?* (PE4, grifo nosso).

Dessa forma, o docente, em parceria com os materiais didáticos, visa proporcionar vivências análogas, que possibilitem construir pontes que ampliem o conhecimento e as experiências. Essa estratégia favorece "o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos" e a decisão "sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático" (LAJOLO, 1996, p. 7).

Em qualquer um dos casos, é interessante notar que, mesmo que de formas diferentes, ambos os professores compreendem que, como instituição, a escola "se inscreve em contextos ditados de determinadas características sócio históricas com as quais coabita e interage". Sem se eximirem de fortalecer as conexões com tais contextos, os professores e a escola selecionam, desse entorno, os saberes "que compõem o currículo e os valores inerentes a esses conhecimentos" (ESCOLANO, 2017, p. 118).

Outra entrevistada mencionou que chamou atenção, na escolha dessa coleção, além das adequações à BNCC, especificamente a proposta de integração entre as quatro linguagens artísticas, a possibilidade de o livro funcionar como organizador curricular, de elucidar dificuldades com relação à organização das habilidades do componente e os aspectos formativos direcionados aos professores.

> *[...] além de trazer o que a base nacional nos pede para trabalhar, como organizador curricular, ele também traz essa proposta de integração das quatro linguagens.* ***O livro também oferece uma formação para a gente*** (PE2, grifo nosso).

> *[...] mas a arte, na BNCC, não é dividida por séries, como as outras disciplinas, não é?* ***Então, isso é um pouquinho difícil para a gente entender o que ela quer em cada nível de conhecimento****, no sexto ano, no sétimo ano* (PE2, grifo nosso).

Como discorremos anteriormente, o LD é um instrumento formativo de dupla interlocução, com professores e estudantes, aspecto evidenciado pela sua própria composição física, o LE e o LP ou MP, servindo para o professor "aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes" (BRASIL, 2022a, p. 26). Em consonância com Faria (2017, p. 23), que problematiza que "entender que sua função não se restringe aos aspectos didáticos ou pedagógicos", esse "recurso assume caráter formativo para o professor que dele se utiliza", passando a compor sua formação continuada. Dessa maneira, falas como as anteriores, que

contribuem para compreender como o LD atua nessa formação e autoformação dos professores, compõem com esta análise.

Retomando um aspecto mencionado sobre a autoformação, compreendemos que essas falas revelam um processo no qual ocorrem trocas entre componentes externos e internos, de forma individualizada e autodidata (PINEAU, 2010). Nesse sentido, o LD se apresenta como "instrumento capaz de favorecer um modo particular de aprendizagem" (FARIA, 2017, p. 24).

Assim, nesse conjunto de questionamentos, verificamos que o processo de escolha do LD se dá de maneiras diversificadas, sendo que discutir coletivamente entre professores do componente curricular Arte é a forma mais recorrente.

Os pontos mais observados na escolha são *a proposta teórico-metodológica da obra* e *as proposições práticas* que, em conjunto com os demais itens ressaltados, pode indicar a valorização do fazer artístico em geral e uma trilha para a superação dos resquícios de uma abordagem espontaneísta da arte na educação, como mencionado anteriormente. Esses professores, ao associarem as práticas artísticas, ou seja, o fazer, a uma proposta teórico-metodológica, calcada em objetivos de aprendizagem, indicam um caminho no sentido de transpor o que historicamente se tornou uma das práticas recorrentes em relação ao ensino de arte. Conforme criticado por pensadores da arte-educação, o puro espontaneísmo na realização de atividades nas quais não há qualquer tipo de interferência ou diretividade reduz a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, afastando a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento (KOUDELA, 2013).

A menção à relação dos conteúdos com a cultura local foi um ponto de destaque na escolha dos LD. Os professores avaliam se o conteúdo apresentado se relaciona, e quanto, com a realidade local e o quanto a amplia. Como discutido anteriormente, no âmbito do PNLD, o LD é concebido de forma abrangente, visando tornar-se adaptável às mais diversas e longínquas realidades, algo que é inclusive solicitado pelos editais. Assim, apesar de ser obviamente impossível prever todos os mais diversos contextos de utilização, é viável criar e sugerir variadas alternativas às práticas artísticas e sempre aprimorar as alternativas já existentes.

Dessa maneira, dada a importância atribuída especificamente a esse ponto, compreendemos que este pode ser incluído nas propostas de aprimoramento da coleção analisada: sugerir, em maior número e diversidade e com maior destaque, alternativas de adaptação dos conteúdos à cultura local.

3.1.3 Uso da coleção

Os professores participantes declararam usar o material *Janelas da arte* em variados anos, do 6º ao 9º, de forma que a nossa pesquisa não se concentra em um ano específico, abrangendo, de maneira equilibrada, todo o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ainda no intuito de compor e compreender o cenário desta pesquisa, consideramos relevante esboçar as formas de *uso da coleção* – nossa terceira categoria de análise –, se o LD é utilizado *de forma conjugada, mesclando com outros materiais didáticos, de maneira linear e contínua*, *procurando seguir as sequências propostas*, *de maneira pontual, conforme a necessidade* ou outras possibilidades.

Dos quinze professores respondentes *online* e acompanhados, nove mencionaram que fazem uso do LD *Janelas da arte* no cotidiano *de forma conjugada, mesclando com outros materiais didáticos*. Três disseram que usam *de maneira linear e contínua*, *procurando seguir as sequências propostas*; dois usam de *maneira pontual, conforme a necessidade;* e um não respondeu.

Dos nove professores que responderam que trabalham de forma conjugada com outros materiais, chama a atenção que, ao ser solicitado que comentassem a questão, quatro mencionaram o uso conjugado com o material didático de apoio ao *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019) disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022).

> *O conteúdo do livro, na maioria das vezes, baixas e com o conteúdo do Currículo em ação que temos que utilizar em sala de aula* (PQ20).
>
> *Trabalho o livro didático e a apostila do currículo* (PQ17).
>
> *INTERCALANDO COM O USO DO CURRÍCULO EM AÇÃO* (PQ18).
>
> *De maneira que eu possa seguir a proposta do currículo, e vejo se está de acordo* (PQ15).

Em conversas que antecederam as observações de aulas, esse material, o *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022), foi mencionado diversas vezes como sendo de uso obrigatório, apesar de não termos encontrado confirmação sobre essa obrigatoriedade. Fato é que, para diversos professores, isso tornava difícil ou até mesmo inconciliável o uso do LD de escolha, no caso a coleção *Janelas da arte*. Também a fase de contato com professores de Arte para viabilizar as observações de aulas foi um momento em que muitos justificaram não estarem

fazendo uso da coleção *Janelas da arte*, apesar de escolhida e recebida pela escola, por não conseguirem conciliar com a utilização do material *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022).

O *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022) é um material didático de apoio ao *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019) que, com base na BNCC, oferece um organizador curricular para todos os ciclos de ensino. Diferentemente da BNCC, que não determina os anos do Ensino Fundamental nos quais as habilidades e os conteúdos de Arte devem ser trabalhados, no *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019), as habilidades e os conteúdos são direcionados para cada ano, do 6º ao 9º anos, e, no *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022), são organizados bimestralmente. Nele, a linguagem Teatro está alocada sempre no terceiro bimestre de cada ano.

Na medida em que a BNCC determina o conjunto de habilidades mínimas que devem ser desenvolvidas ao longo do ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, sem definir conteúdos para a composição dos LD para o PNLD, autores e editores têm liberdade de propor organizações curriculares de acordo com temas, conteúdos, articulações e metodologias que adotam. Diante disso, há um decorrente descompasso entre o *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022) e as coleções didáticas distribuídas pelo PNLD.

Esse descompasso se confirmou em uma das escolas observadas. O professor, preocupado em não deixar de utilizar os LD, procura na coleção *Janelas da arte* o que pode aproveitar de pontos em comum ou transformar para que haja relações com o conteúdo do material *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022).

> *Seguindo o currículo da BNCC, inicio o bimestre trabalhando a linguagem da arte proposta através de apreciação de vídeos, análise coletiva das apreciações, apresento conceitos e, em seguida, analiso no livro [Janelas da Arte] o que está dentro da proposta do que está sendo estudado* (PA6).

Nesta fala, o professor se refere ao material *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022) como "currículo da BNCC", como se referiu outras vezes em conversas presenciais. Supomos que essa relação se dê pelo fato de ser produzido pelo próprio governo do Estado de São Paulo, algo que conferiria um caráter mais "oficial", em contraposição aos LD desenvolvidos pelas editoras via PNLD. Em outro momento, ele complementa dizendo que:

> *O livro [Janelas da Arte] é muito bom, as práticas são muito relevantes, estou atestando a qualidade do material escrito. Porém, o conteúdo não segue exatamente o tema proposto por bimestre [do Currículo em ação]; eu faço uma seleção da parte teórica, do que pode se relacionar de alguma forma com o conteúdo da BNCC [Currículo em ação]* (PA6).

Durante as observações de suas aulas, essa "seleção da parte teórica do que pode se relacionar" (PA6) com o *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022) ficou bastante evidenciada, tanto nas ações como nos relatos que o professor trazia. Por diversas vezes, ele explicitou as correlações que procurava fazer:

> *O tema do oitavo ano é matrizes culturais do teatro brasileiro. E a gente tem as matrizes afro-brasileiras e indígenas. Só que esse tema só é falado no livro [Janelas da Arte] do sétimo ano [...]. Eu vou usar o Teatro Armorial no capítulo falando sobre "identidades em cena", que fala sobre o Ariano Suassuna, porque tem a ver com identidade cultural de qualquer forma, então, vou fazer uma correlação aí* (PA6).

> *E o nono ano, perfeito, que o teatro contemporâneo tem vários temas. Eu vou trabalhar com o capítulo "Pop na cena", vou trabalhar falando sobre o musical e a cultura pop, o teatro da vertigem. Então, está muito bem, o livro [Janelas da Arte] do nono ano está perfeito com o programa [Currículo em ação]* (PA6).

Nestes dois trechos de conversas, o professor explica que irá trabalhar o tema *matrizes culturais do teatro brasileiro* com o 8º ano, conforme recomenda o *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022). Porém, no LD *Janelas da arte,* esse mesmo conteúdo é trabalhado no livro do 7º ano. Ele, então, aproveita um conteúdo do livro do 8º ano, o Teatro Armorial, alocado no capítulo *Identidades em cena*, que trata do assunto identidades culturais, para relacionar com o tema *matrizes culturais do teatro brasileiro*. No trecho seguinte, ele diz que, felizmente, os conteúdos coincidem – o teatro contemporâneo é trabalhado no 9º ano por ambos os materiais –, dessa forma, poderá ser melhor aproveitado.

Assim, concluímos que as diretrizes do *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019), materializadas por meio do material *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022), é, para os professores das escolas estaduais de São Paulo, um fator que exerce grande influência no cotidiano do uso do LD.

Essa breve conclusão dialoga com uma de nossas reflexões anteriores, que indagava como o professor propõe os conteúdos da linguagem Teatro do LD da coleção em questão, considerando a viabilidade delas em relação ao seu contexto. Procurando pistas para essa reflexão, servimo-nos de Loiola e Therrien (2001, p. 150), que consideram que atividade e situação são inseparáveis, e as

> regras da situação impõem uma organização à atividade dos docentes que, ao mesmo tempo, selecionam e definem as regras às quais eles respondem. Este duplo controle do sujeito (ator) sobre seu contexto e do contexto sobre a atividade do ator é polimorfo (assume diversas formas) e complexo.

No caso relatado, o professor escolhe o material que pretende usar, o LD – controle do sujeito sobre seu contexto –, mas precisa obedecer a um currículo pré-ordenado e definido – controle do contexto sobre a atividade. Na presente pesquisa, pudemos atestar o quanto esse duplo controle é, de fato, complexo.

Foi também muito presente nos comentários dos questionários, nas entrevistas e nas observações de aulas que uma forma de utilização conjugada recorrente é mesclar com vídeos:

> *[...] inicio o bimestre trabalhando a linguagem da arte proposta através de apreciação de vídeos* (PA6).
>
> *Explico as ideias principais de cada capítulo, mostro alguns vídeos e emprego alguns temas em trabalhos práticos (PQ14).*
>
> *Às vezes, passo um vídeo referente ao assunto, para enriquecer mais também* (PE1).
>
> *E, aí, antes disso, eu passei para ler em casa, depois é que eu baixei o vídeo, mostrei para eles, depois eu dividi os grupos* (PE3).
>
> *Como o livro não vai trazer um vídeo, eu já vou preparar um vídeo mostrando para ele todo o procedimento do primeiro, como que ele usava aquela máquina enorme de maneira para fotografar até chegar num Iphone, por exemplo, então, a gente prepara um vídeo, prepara todo material para, por exemplo, colocar a aula* (PE2).
>
> *Então, vídeo, a gente utiliza muito* (PE4).

Consideramos esse um ponto interessante, pois revela uma maneira de o docente tornar o conteúdo do livro "vivo" e dinâmico, além de viabilizar uma aproximação com a realidade do aluno, como comenta uma professora:

> *Por exemplo, se eu vejo algo que tem dentro do conteúdo que os meus alunos não têm, aí, a gente traz para a nossa realidade, vamos viver a nossa realidade. "Hoje vamos assistir um vídeo de um museu tal, um museu em São Paulo,* ***então, hoje, a gente vai adentrar o Museu de São Paulo*** *ver, por isso – mas aqui nós não temos"[...], é como se o conteúdo de vocês me despertasse a ver o mundo lá fora, mostrar para o meu aluno: tem isso lá fora, mas o que, de fato, nós temos aqui dentro da nossa comunidade, não é?* (PE4, grifo nosso).

Diversas aulas observadas utilizaram o recurso do vídeo. Por exemplo, na aula em que o professor trabalhava com o Teatro Armorial, movimento que tem um diálogo intenso com a literatura de cordel, ele levou cordéis para os alunos lerem com a própria voz, buscando interpretações, e vídeos com leituras de cordelistas. Esse movimento de extrair do conteúdo formas de deixá-lo mais vivo e dinâmico foi recorrente.

O livro tem diversas sugestões de vídeos, mas o professor busca, autonomamente, o que lhe interessa em fontes que, muitas vezes, o LD não poderia sugerir por questões de direitos autorais, por exemplo. Assim, evidencia-se um exemplo sobre o que refletimos anteriormente:

a relação entre autonomia no uso do LD e a experiência e formação do professor, fatores que qualificam as relações que o professor constrói com o LD (BRISOLLA, 2009).

A seguir, descrições de momentos das aulas observadas em que essa forma de utilização de vídeos foi realizada:

9º ano – PA6[13]

O conteúdo do LD aborda a apropriação de elementos da cultura *pop* pelo teatro, por meio da apresentação de alguns trabalhos do diretor de teatro Felipe Hirsch, iniciando pela peça *Cinema*. Na adaptação do professor, ele optou por inverter a ordenação dos conteúdos. Depois de falar da função do diretor e a trajetória de Felipe Hirsch, apresenta três vídeos: o primeiro sobre a peça *Cinema*, com uma entrevista do diretor; o segundo, com um trecho do musical *Aladdin*, que se relaciona à seção *Conexão*, a qual aborda a linguagem híbrida musical; e o terceiro, sobre o Grupo Galpão, que trata do assunto dos profissionais do teatro, relativo ao capítulo seguinte do LD.

8º ano – PA6

O professor apresenta um vídeo intitulado *Movimento Armorial*. Enquanto assistem, ele vai fazendo pausas para destacar o que considera importante e explicar termos desconhecidos. Por exemplo, quando o vídeo aborda o maracatu, o professor relembra aos alunos que já tiveram contato com essa manifestação em outras aulas; explica o que significa o termo *indústria cultural*, mencionado no vídeo, e envolve os conceitos de globalização e massificação; explora uma fala de Ariano Suassuna sobre a resistência, na qual relaciona a indústria cultural e o filme *Indiana Jones*. Os alunos problematizam o valor do cinema nacional e a ideia do senso comum de que o cinema brasileiro é composto somente por filmes do gênero comédia. O professor contrapõe usando o exemplo do filme *Cidade de Deus,* e os alunos relembram outros filmes brasileiros que consideram bons, como *Hoje eu quero voltar sozinho* e *Cidades invisíveis*. Depois, o professor exibe alguns trechos de cordéis selecionados previamente: *Proezas de João Grilo*, de João M. Athaíde e *O casamento do calango com a lagartixa,* de Leandro Gomes de Barros. Mostra, também, recortes de dois vídeos de literatura de cordel para exemplificar a leitura de um autor da cultura tradicional: *Pendurei poesia: o conto animado do cordel*, uma animação de xilogravura, e a animação *Cordel do cuidado*.

[13] Ao longo da análise das informações, quando for inserido um momento de descrição das aulas acompanhadas, este será iniciado pela identificação do ano e do docente que ministrou a aula.

Utilizar outras mídias é uma forma de proporcionar um maior contato dos alunos com obras teatrais e seus contextos, extrapolando a bidimensionalidade com que aparecem no LD. Agregar multimodalidades, ou seja, a exploração de diferentes linguagens e modos de significação para a transmissão da mensagem (LIBERALI, 2022), aproxima os alunos da linguagem teatral, visto que o teatro tem natureza multimodal e se relaciona mais com sons e imagens em movimento do que com fotografias estáticas.

Na nossa visão, essa apropriação, transformação e ampliação do conteúdo é o que se espera do professor na utilização do LD. Como já discutimos anteriormente, a sala de aula não se resume a "um 'lugar de aplicação de conhecimentos', mas também um espaço onde são transformados, adaptados, questionados e rejeitados", a partir de uma "lógica enraizada na ação, uma racionalidade situada, cuja epistemologia traz a marca do ator (sua subjetividade, seus recursos, sua personalidade, das informações disponíveis, etc.) e da situação que é a sua" (LAHAYE, LESSARD; TARDIF, 1991 *apud* LOIOLA; THERRIEN, 2003, p. 101). Em relação ao LD, ao ocupar a posição de protagonista, é desejável que o docente "o reescreva", afirmando-se como sujeito de sua prática e tornando-se "quase um coautor do livro" (LAJOLO, 1996, p. 9).

Na análise das entrevistas, depreende-se que a maior parte dos professores usa o LD *Janelas da arte* sequencialmente, procurando "dar conta" de todo o conteúdo, porém, depara-se com diversas dificuldades, como disponibilidade de tempo ou mesmo a falta de formação na disciplina que possibilite operar adaptações aos seus contextos e realizar uma curadoria adequada dos conteúdos.

> ***Eu estou usando sequencialmente*** *[...] Só que eu estava adiantando muito, sabe? [...] a turma no período da tarde, vespertino, são turmas da zona rural, eles não conseguem [...], então eles estavam sentindo muita dificuldade e não estavam desenvolvendo. Então, a coordenadora me chamou, conversou comigo, "Professora, vai ter que dar mais uma adiantada para ver se trabalha mais o livro". Então, agora* ***eu estou pulando um pouco algumas atividades para adiantar****. Mas eu quero seguir ele* (PE1, grifo nosso).

> ***Eu tento seguir, passo a passo, cada capítulo****, só que, como a gente sabe que é impossível pela quantidade de aula, eu tento integrar os conteúdos – até que, no finalzinho, tem essa forma de você integrar as linguagens. Eu tento integrar os conteúdos para a gente dar tempo a fazer. [...] como não dá muito tempo muita coisa, [...] então, a gente consegue colocar todo o conteúdo do capítulo, mas* ***de uma forma resumida e integrada****. Passo a passo, tudo assim, a gente não consegue, [...]* ***exercícios, por exemplo, a gente coloca mais como atividade extra*** (PE2, grifo nosso).

> *Eu vou fazendo a sequência. Isso. Eu vou ramificando ali* (PE3).

> *Eu* ***tento trabalhar todo o livro****, porque eu acho que todo ele é importante, para dar sequência do meu aluno lá no primeiro ano, no caso do nono ano, e assim também de todas as outras... Às vezes,* ***eu faço resumo,*** *porque é uma hora-aula, e tem muito conteúdo, tem muito questionamento para a gente fazer. É muito pouco* (PE4, grifo nosso).

> *[...] porque o tempo é tão curto e você não tem aquela habilidade para você poder resumir e tudo, então, você vai assim,* ***vamos no conteúdo, focar no conteúdo*** (PE4, grifo nosso).

> *É de acordo com o planejamento. Então, a gente vai pesquisando, vai olhando e vendo o que é mais fácil para a gente trabalhar com esses alunos, porque se trata de alunos da zona rural. Então, a gente tem que procurar aqueles conteúdos mais fáceis de trabalhar com eles. [...] E a gente trabalha muito com o material que a gente pede a eles para trazer da zona rural, por exemplo, na aula de Arte. Então, sementes, essas coisas assim. Então, a gente procura mais trabalhar o que tem* ***mais fácil para a gente*** (PE5, grifo nosso).

A maioria dos professores entrevistados relatam usar sequencialmente, e um diz selecionar os conteúdos mais "fáceis". É importante frisar que, diante da dificuldade dos alunos, do fator tempo e do desafio em selecionar os conteúdos mais apropriados ou adaptá-los, os docentes relatam "pular" momentos, especialmente as práticas, conforme as falas anteriores: "agora, eu estou pulando um pouco algumas atividades para adiantar" (PE1); "exercícios, por exemplo, a gente coloca mais como atividade extra" (PE2). Tal prática revela uma hierarquia do conteúdo teórico sobre o prático, que difere de se apropriar do conteúdo para selecionar momentos de interesse.

A compreensão de que é preciso "dar conta" de todo o conteúdo do LD, sendo esse "todo" relativo aos conteúdos teóricos, não é nova. Concordamos com Rockwell (1995, p. 16, tradução nossa) que analisa que a própria escola em si já é uma seleção de experiências: "ao frequentar a escola as crianças perdem outras experiências formativas [...] a experiência escolar é seletiva e significativa". Nesse sentido, é relevante considerar que, especialmente em Arte, disciplina na qual os conteúdos são mais maleáveis, ou seja, não há (no âmbito do PNLD), momentos fixos nos quais os conteúdos devem ser trabalhados em cada ano, a própria construção do LD já representa uma curadoria de conteúdos feita pelos autores. Assim, ainda que haja saberes e conceitos importantes a serem contemplados, vemos como igualmente importante que o professor se perceba como construtor desse percurso com os alunos.

Assim, pular as práticas para, simplesmente, adiantar o conteúdo confere prejuízo ao aprendizado na medida em que o aluno não estabelece contato com aquele determinado fazer artístico. Segundo a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), o conhecimento em arte ocorre na intersecção de três pilares: fruir, contextualizar e fazer, processos que não são lineares ou independentes.

Foram, ainda, feitos outros comentários a respeito da forma de uso. Alguns professores respondentes *online* e acompanhados, que disseram trabalhar de forma conjugada com outros materiais, comentaram:

> *Atividades teóricas e práticas desenvolvidas e adaptadas pelo professor* (PQ10).

> *Trabalho o livro didático oficial, mas outros materiais complementares. Ex: práticas manuais* (PQ11).
>
> *Há outros materiais importantes para o ensino, por isso a opção de trabalhar conjugado* (PQ16).
>
> *Utilizo outros recursos como vídeos, materiais complementares, repertório de atividades, etc.* (PA8).

Um professor que respondeu trabalhar de maneira pontual, conforme a necessidade, comentou: "Trabalho de maneira interdisciplinar e procuro adequar o conteúdo com as demais disciplinas" (PQ13).

E os que responderam trabalhar de maneira linear e contínua, procurando seguir as sequências propostas, comentaram:

> *Explico as ideias principais de cada capítulo, mostro alguns vídeos e emprego alguns temas em trabalhos práticos* (PQ14).
>
> *Acompanho a sequência didática, mas, se o conceito for o mesmo, posso "pular", ir e voltar, alternando as páginas* (PA7).

Nas manifestações anteriores, aparece novamente a utilização do vídeo como recurso didático, endossando o exposto anteriormente. Emerge, também, a prática de "pular" momentos, mas, aqui, com um critério de alternar conceitos, ou ir e voltar conforme o que está sendo abordado.

Chama a atenção o relato do professor que manifesta usar o livro de forma conjugada com outros materiais e exemplifica como materiais complementares as "práticas manuais". Comumente, relaciona-se o termo práticas manuais a atividades da linguagem das artes visuais que envolvem algo manufaturado, como escultura de argila, entre diversas outras possibilidades. Considerando que o LD *Janelas da arte* é repleto de tais práticas na linguagem das artes visuais, tal fala nos faz questionar se não estaria o professor também hierarquizando a parte teórica e pulando as práticas. Obviamente, não é necessário que o professor realize todas às práticas do LD, mas o fato de citar um trabalho prático como exemplo de material conjugado, como se esse não fizesse parte do LD, pode corroborar a visão muito comum de que o LD é um suporte somente teórico.

Assim, sobre a forma de utilização do LD, a maior parte dos professores relata usar *de forma conjugada, mesclando com outros materiais didáticos*, sendo que os vídeos são os materiais predominantemente conjugados com os livros. Nas escolas estaduais paulistas, o material *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022) também é bastante utilizado em conjunto com o LD. A maioria dos professores entrevistados, da escola baiana, relatam fazer uso

sequencial do LD, porém, suprimindo momentos por diferentes motivos, sendo o tempo o principal deles.

3.1.4 Tempo

É um fator de recorrente queixa que as disciplinas que historicamente têm menos tempo dentro da sala de aula apresentam maior dificuldade no desenvolvimento de seus conteúdos. Assim é com a disciplina de Arte. Na nossa pesquisa, as escolas paulistas têm em média duas aulas semanais de 45 minutos e na escola baiana, uma aula semanal de 60 minutos. Sabendo dessa problemática histórica das disciplinas "menores" e por ter a pesquisa, inicialmente, um foco nos conteúdos de teatro e não na disciplina de Arte como um todo, não incluímos perguntas específicas sobre o tempo nos questionários e nas entrevistas. Porém, decidimos mencioná-lo na nossa análise, pois foi algo que apareceu tanto nas respostas dos questionários *online* quanto nas observações e entrevistas e que, por isso, compreendemos que compõe como fator importante do contexto comum entre as escolas. Assim, o *tempo* é a quarta categoria do eixo Cenário.

Nos questionários *online* e nas entrevistas o tempo foi assim mencionado:

> *[...] sinto que as propostas das práticas teatrais da coleção apresentam um certo grau de dificuldade para os alunos que ainda não tiveram contato com essa prática. Elas funcionam bem para projetos específicos de teatro na escola, mas, na grande curricular da disciplina de Arte,* ***exigem um tempo que geralmente não temos****. Considero que as propostas são interessantes e possíveis de adaptações para o planejamento* (PA8, grifo nosso).
>
> *Na escola, precisa ter um espaço para ensaio que não atrapalhe outras aulas e* ***duas aulas para realizar um trabalho bem feito e não apenas jogado (fazer por fazer); é difícil.*** (PQ14, grifo nosso).
>
> *Mas* ***não dá para fazer muita coisa por conta do que eu te falei anteriormente, a gente tem uma aula****, infelizmente* (PE2, grifo nosso).
>
> ***[...] como não dá muito tempo*** *de muita coisa, [...] então, a gente consegue colocar todo conteúdo do capítulo, mas* ***de uma forma resumida*** *e integrada* (PE2, grifo nosso).
>
> *Esses exercícios assim são bem interessantes para eles. O que deu para fazer, porque é* ***muito pouco tempo*** (PE2, grifo nosso).
>
> *Então, o que eu* ***sinto falta é de mais tempo*** *na escola para a utilização do livro. [...] e a gente só não consegue fazer melhor trabalho, apesar de a gente tentar de todas as maneiras, exatamente por essa falta de recurso que a gente diz que a gente não tem, e de tempo [...]. A questão é: se a gente tem um livro como esse, pensado da forma como ele foi pensado e a gente tem* ***mais valorização do ensino de arte*** *e mais tempo de arte na escola, a gente conseguiria realmente desenvolver e concretizar os objetivos que a gente tem inicialmente* (PE2, grifo nosso).
>
> *[...] a ideia era:* ***eu tenho uma aula só, então, eu não vou perder tempo escolhendo****. E a gente, eu senti muita dificuldade, tinha muitas coleções lá, até que chegou nessa. [...] Mas, assim, a gente... nós não tivemos tempo de sentar, olhar mesmo 100% cada coleção, cada livro* (PE3, grifo nosso).

> ***Sessenta minutos, pensa numa aula que não termina mais.*** *É cansativo para o aluno e para mim […], é muito cansativo para adolescente* (PE3, grifo nosso).
>
> *Às vezes, eu faço resumo, porque é uma hora-aula e tem muito conteúdo, tem muito questionamento para a gente fazer é muito pouco. Eu acho que* ***a disciplina de Arte é muito importante e deveria ter mais tempo para ser estudada****. O fato é, infelizmente, a gente não tem* (PE4, grifo nosso).
>
> *Pois é, essa Roda de Ideias mesmo, a gente... porque* ***o tempo é tão curto,*** *e você não tem aquela habilidade para você poder resumir e tudo; então, você vai assim, vamos no conteúdo,* ***focar no conteúdo*** (PE4, grifo nosso).
>
> *[...] o tempo que você tem, eu acho que a aula de Artes deveria ter mais tempo* (PE4).
>
> *Já pensei muito, mas eu disse: "não vai dar certo fazer aquilo, porque é* ***uma aula por semana"****. Tinha que desmanchar papel, tinha que fazer um monte de coisas. Eu estava olhando... aí, eu disse não,* ***optei por algo mais fácil*** (PE5, grifo nosso).
>
> *Eu dei uma olhada, sim, por cima [no manual geral]. Porque é muito corrido, o tempo sabe?* (PE5)

Nos acompanhamentos de aulas, pudemos observar que não só a quantidade de tempo disponibilizado para a aula faz diferença, mas a organização desse tempo. Nas duas escolas visitadas, as turmas têm a mesma carga horária de aulas de arte: duas aulas de 45 minutos por semana. Porém, em uma das escolas as aulas são separadas, ou seja, acontecem em dias diferentes da semana ou no mesmo dia, porém, em horários entrecortados por outras aulas; e na segunda escola, elas acontecem em horários seguidos, as chamadas "dobradinhas". Em uma conversa, PA7 comenta que o fato de as aulas serem seguidas ajuda muito no encaminhamento das propostas. Isso é algo que também constatamos, quando comparado com as aulas do PA6. A diferença de aproveitamento do tempo é enorme por não haver essa "quebra" entre as aulas, algo que exige um recomeço e prejudica a continuidade das propostas.

Demandas externas alheias à aula também prejudicam o planejamento do professor quanto à gestão do tempo. No acompanhamento de aulas, presenciei duas ocasiões nas quais a aula foi suspensa por conta de atividades extras, sem conhecimento prévio do professor: uma foi uma atividade psicossocial realizada com os alunos, e outra, a aplicação de uma prova estadual, sem relação direta com a disciplina. Nas duas ocasiões, os professores só tomaram conhecimento no momento, tendo que mudar seu planejamento repentinamente, prejudicando o desenvolvimento das atividades planejadas. Em uma das ocasiões, PA6 relatou o quanto essas intervenções não programadas prejudicam o andamento das aulas, principalmente das disciplinas que têm pouca carga horária como é a disciplina de Arte.

Tais fatos reafirmam as condições apontadas por Loiola e Therrien (2001, p. 151-152), nas quais "a atividade do ensino requer atenção a tudo, tendo em vista o necessário ajuste considerando o aparecimento de eventos não previstos", deparando-se com "incerteza elevada, simultaneidade de eventos, pluralidade de elementos em interação, dinamismo, diversidade e

pluridimensionalidade", tornando-se dificilmente previsível e constantemente buscando "uma regulação entre o que é almejado e o que é conseguido".

Então, o fator tempo tem influência direta desde a escolha do LD, passando pelo desenvolvimento das propostas; pela seleção e adaptação dos conteúdos; pela utilização adequada do LD; pela percepção de desvalorização da disciplina; pela exclusão de certas atividades, priorizando "focar no conteúdo"; pela opção por algo "mais fácil", independente da escolha metodológica; chegando a superficialidade da apropriação do material. Somam-se a isso a organização semanal das aulas ao longo do ano, que não prioriza a otimização desse curto tempo, e as demandas externas, que lançam mão do pouco tempo destinado à disciplina.

3.1.5 Teatro

Ainda no eixo Cenário, a quinta categoria – *teatro* – analisa se os professores realizam as propostas práticas de teatro da coleção *Janelas da arte* ou somente a parte teórica, e quais os motivos no caso de não realizarem.

Dos doze professores respondentes *online*, sete disseram que realizam ou já realizaram as propostas práticas de teatro, e cinco, que só utilizam a parte teórica dessa linguagem.

Quando questionados sobre os motivos de não utilizarem as práticas ou de só utilizarem a parte teórica, três responderam ser pela *ausência de espaço que considerem adequado à atividade*; dois, que *a indisciplina dos estudantes não propicia a realização desse tipo de atividade*; um, que considera *a carga horária insuficiente para abranger a linguagem Teatro*; e um, que sua *formação não é adequada para ministrar tal linguagem*. As opções *As propostas da coleção não atenderam às minhas expectativas*; *Não é uma prática valorizada na escola*; e *Há a cobrança para o desenvolvimento de outras linguagens* não foram marcadas por nenhum professor.

Interessante observar que, desses cinco professores que só realizam a parte teórica de teatro, quatro marcaram, na questão anterior sobre o que observam no LD para sua escolha, *as propostas práticas,* o que nos leva a questionar se observam as propostas práticas de teatro ou somente de outras linguagens artísticas.

Ao comentarem voluntariamente a questão, as seguintes falas surgiram:

> *Na escola, precisa ter um espaço para ensaio que não atrapalhe outras aulas e duas aulas para realizar um trabalho bem feito e não apenas jogado (fazer por fazer); é difícil* (PQ14).

> *Sou formada em Artes Plásticas e Artes Visuais, sinto dificuldade para tal área* (PQ13).

> *Pelo mesmo motivo citado anteriormente [Devido à pandemia, foi necessário o fechamento da sala ambiente de Arte, engessando a possibilidade de atividades em grupo e o compartilhamento de materiais, o que obrigou a professora a fazer adaptações], o fechamento da sala ambiente de Arte* (PQ19).
>
> *Utilizo mais a aparte teórica* (PQ20).
>
> *Não quero comentar* (PQ12).

Conforme explicitado, a problemática do espaço físico foi a questão levantada mais vezes.

É praticamente consenso entre os arte-educadores contemporâneos da linguagem Teatro que não é condição que o espaço de realização de práticas teatrais seja um teatro, auditório ou sala ambiente. Obviamente, espaços com mais recursos possibilitam explorações mais diversificadas, mas qualquer espaço permite a atividade teatral. Como já mencionado, uma ação do Teatro do Oprimido, por exemplo, não necessita do espaço físico do teatro, nem de outros recursos além do material humano. Boal (2015, p. 13), uma das referências metodológicas do LD em questão, defende que o teatro "é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros". E Spolin (2015, p. 44), a outra principal referência metodológica da coleção, discorre que:

> A área de jogo é qualquer espaço que possa ser aberto na sala de aula. Deve ser amplo o suficiente para acomodar o jogo que foi escolhido e instalar uma plateia. A área deverá ser modificada de acordo com as necessidades do jogo teatral. Alguns jogos podem ser realizados com os alunos sentados em suas carteiras.

Assim, os dois principais autores de referência das práticas teatrais da coleção *Janelas da arte* defendem que é absolutamente possível, e desejável, utilizar qualquer espaço físico, incluindo a sala de aula. O material também adota essa posição, orientando, em todas as práticas de teatro, quando necessário, a afastar as carteiras, deixando o espaço amplo, como, por exemplo, na primeira atividade de teatro do 6º ano, que aborda justamente a importância de se transformar o espaço da sala de aula:

> Transformando o espaço
> Você vai começar por modificar um espaço bem conhecido, que faz parte do seu cotidiano: a sala de aula! Você e seus colegas vão perceber o espaço e, em grupo, criar sobre ele. Enquanto exploram o espaço, o professor vai dar um comando e sugerir algumas situações. Vocês rapidamente terão que se colocar na situação proposta. Para começar, siga as etapas e depois continue prestando atenção às indicações do professor.
> Preparação:

> • Afastem as carteiras, deixando o espaço o mais amplo e livre possível (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 21).

A prática *Transformando o espaço* propõe que as carteiras sejam afastadas para que os estudantes, antes de tudo, percebam o espaço ao seu redor e, depois, criem situações sobre ele. A solicitação de se afastar as carteiras é recorrente nas práticas de teatro, evidenciando que a atividade pode e deve ser feita na sala de aula, sem a necessidade de um espaço especial ou específico, como um teatro ou auditório. Por vezes, quando a atividade envolve maiores deslocamentos, são sugeridos outros espaços, quando possível: "O ideal é que o jogo seja feito em um espaço amplo, como a quadra da escola ou o pátio. Se não for possível, reveze-os no espaço da sala" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 25).

Para propostas de apresentações, é sugerido utilizar teatros ou auditórios, caso haja possibilidade: "Para a etapa 4, organize previamente um cronograma de apresentações, considerando o tempo de duração de cada uma e a montagem e desmontagem delas. Verifique a possibilidade de fazer as apresentações no teatro ou no auditório da escola" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 20).

No manual geral, a questão do espaço também é abordada, no item *Orientações e planejamento*: "Planejar a disposição da sala, o agrupamento ou não dos estudantes, a distribuição das mesas e cadeiras, no caso de uma sala de aula convencional e não específica para a disciplina de Arte, é fundamental para o bom desenvolvimento das atividades" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXIII).

O material também explicita que a ressignificação de espaços faz parte de uma das competências específicas de arte para o Ensino Fundamental na BNCC, que recomenda "Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XI)

Assim, é possível inferir pelas falas de alguns professores que a compreensão sobre o espaço para as aulas cotidianas de teatro mistura a linguagem com seu espaço físico tradicional, ou seja, compreende-se que para se fazer teatro é necessário um teatro ou uma sala específica (a sala ambiente) – algo que pode denotar a herança de um momento recente, em que o ensino de teatro não era contemplado na escola ou de quando sua prática era restrita a ensaios e apresentações de espetáculos. A fala, que vincula o fazer teatral à necessidade de "ter um espaço para ensaio" (PQ14), sendo que o ensaio é a preparação da peça teatral e não o cotidiano da

aula de teatro, sugere que permanece a compreensão de que fazer teatro corresponde a montar uma peça para apresentar em teatros.

O fato de a abordagem de que o teatro pode ser feito em qualquer espaço estar presente no LD *Janelas da arte*, tanto no MP quanto nas OP de cada atividade, leva-nos a supor a possibilidade de tais orientações não estarem sendo acessadas de forma satisfatória ou de não estarem explicitadas suficientemente. Mais adiante, apresentamos um grupo de questões relacionadas ao acesso a tais informações para auxílio no planejamento das atividades. De qualquer forma, como esse ponto foi muito mencionado, identificamos como uma importante indicação de alteração a de tornar mais evidente, no MP da coleção, que as práticas teatrais não necessitam de espaço específico para serem realizadas.

Nas entrevistas, os professores evidenciaram que realizavam as propostas práticas de teatro de maneira transformada, adaptada ou baseada nos conteúdos. Para os professores acompanhados, não houve essa questão, já que as práticas teatrais seriam diretamente observadas. Mais adiante, as formas de realização dessas atividades, tanto as relatadas nas entrevistas como as observadas, são analisadas.

Em síntese, sobre a realização das propostas práticas de teatro da coleção *Janelas da arte*, a maioria dos professores manifestou, ou foi observado, que as utilizam, sendo que, nas entrevistas e observações, foram identificadas diversas formas de alterações. Os que manifestaram não utilizar justificaram, em sua maioria, pela falta de espaço físico que consideram adequado à atividade – teatro, auditório ou sala ambiente.

3.1.6 Espaço

O *espaço* de realização das práticas teatrais é a sexta categoria do eixo Cenário.

Dos quinze professores que manifestaram ou de que foi observada a realização das práticas teatrais da coleção, doze declararam, ou foi observado, que o espaço de utilização mais frequente é a própria sala de aula. Além desse, outros espaços foram relatados ou observados de utilização mais pontual, como: sala de vídeo, brinquedoteca, pátio, palco, teatro, auditório e outros locais da unidade escolar.

Catorze relataram que os espaços que utilizam não oferecem limitações físicas que atrapalhem a condução das práticas teatrais, como, por exemplo, não ser possível mover as carteiras. Um professor considerou que o espaço reduzido da sala de aula é fator limitante, e, em uma das escolas observadas, isso também chamou a atenção. Nesta, apesar de ser possível mover as carteiras, não era possível colocar todas em roda, por exemplo, sendo que algumas

obrigatoriamente tinham que ficar no meio sala. Essa é uma organização muitas vezes sugerida no LD:

> Uma organização da turma em roda pode ser interessante para esses momentos, já que prevê uma disposição em que todos possam se ver e se ouvir (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXIV).

> A seção Roda de Ideias propõe uma avaliação final de cada capítulo. Na maior parte das vezes, a roda de conversa é a dinâmica adotada nesta seção. Essa organização dos estudantes contribui no sentido de que a própria composição espacial já desconstrói hierarquias, ou seja, ninguém está na ponta ou na frente, todos adquirem igual participação no processo avaliativo (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p.XXIX).

Assim, vimos como um possível ponto de reelaboração da coleção, para escolas que apresentem espaços muito reduzidos, mencionar formações alternativas às em roda, que mantenham a premissa de participação e horizontalidade das relações.

A maior parte dos espaços não oferece recursos/materiais que são eventualmente necessários às práticas teatrais, como, por exemplo, equipamentos de som e iluminação. Somente um respondente *online* relatou obter esses recursos, mas sem discriminar quais. Das escolas observadas, uma possuía recursos multimídia com televisão e equipamentos de som, e os professores entrevistados (todos da mesma escola) confirmaram ter tais recursos disponíveis quando necessário. No LD *Janelas da arte*, tais recursos são sugeridos em algumas práticas, principalmente em apresentações, mas nunca como condição.

Quanto à organização desse espaço, sete professores respondentes *online* declaram que costumam seguir a indicação de organização espacial das atividades sugerida no livro, e um não segue. Destes, cinco disseram que também propõem outras formas de organização do espaço. Os motivos relatados foram os seguintes:

> *Às vezes, podemos utilizar outros ambientes escolares* (PQ9).

> *Pátio ou quadra, porque, quando, na aula, precisa ser inserido o elemento som, seja natural ou mecânico, saio do contexto sala de aula para não atrapalhar outros docentes e discentes* (PQ11).

> *Porque para utilizar a performance dos estudantes fica mais eficaz* (PQ15).

> *Outros locais no ambiente escolar* (PQ17).

> *Para ampliar o estudo das possibilidades de uso do espaço* (PQ18).

A intenção da pergunta era saber se seguia-se a indicação de organização espacial da atividade, como fazer uma roda ou dividir a sala em palco e plateia, e não se havia mudança de

espaço. A maior parte das justificativas de quem disse propor outras formas de organização ateve-se a qual espaço utilizam ao invés de como, se seguindo as indicações ou alterando-as.

Nas entrevistas, alguns professores afirmaram:

> *[...] eu organizo de acordo, tenho que ver na hora, porque, às vezes, [...] a gente precisava de um palco, uma coisinha, assim, que chamasse mais atenção. [...] a gente faz com o que tem lá mesmo* (PE1).

> *Dependendo do que a gente for apresentar, sim. Como a gente fez essa apresentação do meio ambiente, a gente precisou adaptar o espaço, porque a gente precisava trazer coisas de fora para dentro. Por exemplo, árvores, representando árvores, essas coisas; então, a gente teve que adaptar o local para fazer, a própria sala de aula* (PE2).

A questão fala da organização espacial do espaço em qualquer atividade teatral, como os jogos cotidianos, por exemplo, mas as respostas se voltaram, majoritariamente, para as apresentações, para as quais seria supostamente necessário um palco. Como já mencionado, há atividades – principalmente as apresentações – em que é sugerido que o professor, caso tenha possibilidade, utilize o palco, mas isso é sempre uma alternativa. Sabendo que a maioria das escolas não possui esse equipamento, a regra é a utilização da própria sala de aula, inclusive para apresentações.

Obtivemos informações de que os professores, quando possível, diversificam os espaços, utilizando o pátio, a quadra e outros locais não discriminados, algo que é muito positivo e também alinhado com as proposições do LD. Porém, sabendo que há uma limitação de disponibilidade de espaços diversificados ou de possibilidade de uso dos diversos espaços da escola, a questão visava compreender como é possível usar e transformar o espaço da própria sala de aula. A forma com que é proposta essa transformação no LD é factível? Quais outras formas são possíveis? Tal questionamento ressoa do pensamento de Nóvoa (2022, p. 28), de que é necessário

> transformar a estrutura organizacional da escola. Todos sabemos que, no século XIX, houve um grande projecto histórico de normatização da escola: espaços, tempos, currículo, avaliação das aprendizagens, papel dos professores, turmas de alunos…tudo foi submetido a uma lógica de normatização [...]. Hoje, exige-se o movimento contrário: diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação, do papel dos professores, no enquadramento dos alunos…O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital.

Uma vez que não é simples atingir uma transformação completa de tempos, espaços, currículo, entre outros aspectos, como propõe o autor, compreendemos como válida uma transformação local, começando pela própria composição da sala de aula, das mesas e carteiras, propondo uma nova maneira de enxergá-la, como ação pontual, mas muito relevante para o ensino de arte e mais especificamente de teatro.

Tanto os respondentes *online* como os entrevistados, declararam que convidam os alunos para contribuir nessa organização e que a maior parte dos estudantes costuma participar com disponibilidade dessa ação, relatando que:

> *Eles adoram participar* (PQ9).
>
> *Gostam. Amam* (PE3).
>
> *Eles mesmo é que arrastam as cadeiras, eu só grito, só dou o comando: "Gente, vamos agora abrir, esquerda e direita"* (PE4).

Este foi um ponto constatado também nas observações: o quanto os estudantes gostam de modificar o espaço da sala de aula. E o fazem com muito empenho. Importa ressaltar que envolver os estudantes na organização do espaço representa, para a prática teatral, uma ação que compõe com os próprios objetivos de aprendizagem da linguagem e do jogo teatral, na medida em que atua na consolidação do grupo de trabalho.

Assim, em contraponto ao que foi analisado anteriormente, quando os professores que manifestaram não utilizar as propostas de teatro o justificaram, em sua maioria, pela falta de espaço físico que consideram adequado à atividade – teatro, auditório ou sala –, o espaço de utilização mais frequente de realização das práticas teatrais é a própria sala de aula que, em geral, não oferece limitações físicas que impeçam a realização das propostas, mas não oferecem recursos que eventualmente podem ser utilizados, como equipamentos de som e iluminação.

A maioria dos professores manifestou que costuma seguir a indicação de organização espacial das atividades sugeridas no livro. Alguns relataram sugerir outras formas de organização, mas referiram-se majoritariamente à utilização de outros espaços da escola, incluindo locais para apresentações de peças. Foi evidenciada a disponibilidade dos estudantes em modificar o espaço para a realização das propostas.

3.1.7 Planejamento

A última categoria de análise do eixo Cenário diz respeito ao acesso às informações do LD relativas ao *planejamento*.

Realizar ou não as propostas do LD está intimamente relacionado a acessar antecipadamente as orientações sobre tais propostas, procurando observar, principalmente, sua viabilidade e a adequação aos objetivos da aula e ao contexto dos alunos.

O manual geral da coleção explicita a que serve e qual a intenção das orientações ao professor, as OP. Além de trazerem informações objetivas de cada atividade, como indicar "objetivos, preparação, materiais, etapas e avaliação", a fim de que seja possível analisar "com antecedência cada proposta a ser desenvolvida em determinada aula, providenciando o que for necessário para sua melhor realização", "com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento e realização", as OP também estimulam discussões sobre os assuntos abordados, não no sentido de fornecer "respostas estanques, mas sugestões para o encaminhamento de reflexões e discussões, individuais ou coletivas, sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos e sua relação com os novos" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXIII). A intenção é que elas sejam sempre, pelo professor, "apropriadas, inclusive para propor outras reflexões que surjam, em especial, do diálogo com e entre os estudantes e seus contextos". E também adaptadas, incentivando a criação de "alternativas que se adequem melhor aos estudantes e aos recursos materiais disponíveis", funcionando como provocações, as quais o professor pode "transformar e se apropriar na transposição para a realidade de sua escola e de seus estudantes" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXIII).

No intuito de compreender se tais orientações são acessadas e com que frequência, tanto os professores respondentes *online* quanto os acompanhados foram perguntados, via questionário, sobre se e como acessam tais informações e orientações. Em uma escala de 1 a 5 na qual 1 significa *nunca; 2, raramente; 3, ocasionalmente; 4, frequentemente; e 5 sempre,* os professores assim se manifestaram:

Oito disseram sempre ler as informações e orientações contidas no manual geral antes de iniciar o trabalho com o LD; três leem frequentemente; dois leem ocasionalmente; e um raramente lê.

Já sobre acessar as informações referentes às necessidades de materiais e espaços das propostas e práticas teatrais antes de realizá-las, para auxiliar no planejamento, sete professores manifestaram fazê-lo sempre; três, frequentemente; três, ocasionalmente; e um, nunca.

Os objetivos e as etapas de desenvolvimento das práticas ou demais propostas teatrais são sempre lidos antes de sua realização como forma de compor o planejamento por oito participantes; dois leem frequentemente; três, ocasionalmente; e um não lê.

Quanto às propostas de avaliação das práticas ou demais atividades teatrais, sete professores as acessam sempre antes de realizar tais atividades, no intuito de planejar a mediação de tal avaliação; três professores dizem acessar frequentemente; três acessam ocasionalmente; e um não acessa nunca.

Com relação à adaptação das propostas teatrais ao contexto dos estudantes, oito professores manifestaram que, quando não é possível realizá-la, sempre buscam fazer adaptações para viabilizá-las; três professores fazem tais adaptações frequentemente; e três o fazem ocasionalmente.

Nas entrevistas, perguntou-se de forma aberta como era feito o planejamento de aulas, buscando verificar se o acesso a tais orientações surgia nas falas espontaneamente. No geral, os professores relataram que o planejamento é feito anualmente, e o conteúdo é especificado quinzenalmente. O currículo da escola se organiza em três unidades e, como o livro é organizado em quatro capítulos, há também uma reorganização dos conteúdos para atender a essas três unidades.

> *Nós vamos por unidade. A gente [...] faz essa sequência todinha, seguindo o início do livro, não é? [...] a gente divide, três unidades. A gente planeja dessa forma. Eu planejo quinzenal, até porque a coordenadora exige quinzenal, mas eu tenho diário. Além do quinzenal, eu faço um diário* (PE1).

> *A gente faz o planejamento trimestral, que a gente tinha três unidades, inclusive o livro é pensado para quatro unidades, então, a gente tem que redividir os conteúdos entre as três unidades novamente, e, então, eu planejo exclusivamente pelo livro, eu uso exatamente o planejamento do livro porque ele é muito perfeito, não há necessidade de alteração. O que acontece é que eu, às vezes, tenho conteúdo da minha região, por exemplo, da minha cidade, que eu acho importante acrescentar, a depender do tema, eu posso acrescentar no meu planejamento. Mas eu uso especificamente esse planejamento do livro, que eu acho riquíssimo, aliás. O que a gente precisa fazer é só especificar o conteúdo aqui, na hora de planejar o quinzenal* (PE2).

> *O planejamento que a gente faz aqui é quinzenal. Eu não sou muito apegada a plano, não, eu só faço o meu roteiro, o que eu quero, porque é uma aula semanal, então, eu faço para duas semanas* (PE3).

> *Olha, desde a pandemia, a gente começou a fazer um plano anual. E o plano anual a gente faz, você vai apanhar todo um conteúdo que você trabalha, por exemplo, durante o ano. Então nós fizemos, mas, a cada 15 dias, você tem que fazer uma revisão do conteúdo e você vai trabalhar durante aqueles 15 dias. [...] que, aí, você já tira do macro e faz o seu pequeno ali para... é o mínimo para você ter noção do que você vai fazer. Você vai trabalhar em artes, essa semana você vai trabalhar o quê, qual o objetivo de você trabalhar aquele conteúdo nesse momento* (PE4).

> *Eu sento mais a minha coordenadora, aí, a gente vai discutindo o que a gente acha melhor. E com as outras professoras também, de arte* (PE5).

Nas falas, fica evidente a forma de organização e reorganização dos conteúdos do LD *Janelas da arte* em unidades e, ainda, algumas particularidades de cada professor, que envolvem fazer um planejamento diário, adaptações ao contexto, entre outras maneiras de organização, porém, não se revela a questão do acesso às orientações gerais e específicas.

Outras tentativas foram feitas na intenção de compreender se a leitura dessas orientações faz parte, em algum momento, do planejamento. Algumas respostas se deram nesse sentido:

> *Então, eu **vou ver a atividade que eu vou trabalhar**, se eu vou precisar da caixinha de som, se eu for trabalhar música, não é? E **todo material que eu preciso naquele dia**, eu tenho que planejar para saber o que eu vou dar, não é?* (PE1, grifo nosso)

> *Tanto é que, **lá no início do livro, ele vai trazer especificamente sobre teatro e qual é a proposta do livro sobre isso**. Eu acho que, antes de um professor começar a trabalhar o conteúdo, ele deve ler esse início – não é todo mundo que lê, a gente sabe disso, mas eu acho importante ler para entender qual é a proposta do livro para esse trabalho de teatro. Então, ele traz, sim, o livro, em linhas gerais, não é tudo. A gente vai pesquisar outras fontes, mais coisas, mas tem bastante coisa, explica qual é a proposta, não é? Principalmente no início, ele explica a proposta das imagens, e para a gente entender, também, as dimensões primeiro, como a gente vai trabalhar as dimensões, perpassando essa linguagem dentro do teatro, por exemplo* (PE2, grifo nosso).

> *Eu dei uma olhada, sim, por cima [no manual geral]. Porque é muito corrido, o tempo sabe?* (PE5)

Assim, sobre o planejamento temos que quando perguntados diretamente, a maior parte dos professores manifesta acessar sempre ou frequentemente as informações e orientações contidas no manual geral; as informações referentes às necessidades de materiais e espaços das propostas e práticas teatrais; os objetivos e as etapas de desenvolvimento das práticas ou demais propostas teatrais; as propostas de avaliação das práticas ou demais atividades teatrais; e adaptam as propostas teatrais ao contexto dos estudantes. Quando questionados, nas entrevistas, de maneira aberta, sobre as formas de planejamento, alguns professores fizeram menções a esse acesso.

Os professores que participaram via observação de aulas foram os que manifestaram não acessar ou acessar de forma não tão frequente as informações e orientações tanto do manual geral como específicas das propostas. Tais respostas corroboram a impressão que tivemos no acompanhamento dessas aulas, nas quais a apropriação dos conceitos norteadores, tanto gerais da coleção como específicos das propostas, apareceu de forma difusa e inespecífica. Em alguns momentos, parecia haver um alinhamento, provavelmente casual, e em outros não. A docente que manifestou acessar esses princípios pareceu, de fato, a mais alinhada à proposta.

Neste primeiro eixo – o Cenário – foram reunidas informações e falas sobre o que envolve o contexto de trabalho das escolas e dos professores entrevistados, acompanhados e respondentes *online*, bem como o que antecede ou orbita o conteúdo da linguagem Teatro do

LD, como: perfil dos professores; formações; ações autoformativas; critérios para a escolha; como se utilizam do material; fatores externos que influenciam o uso; se utilizam as práticas de teatro e por quais motivos; o espaço onde as propostas são desenvolvidas; e se acessam os elementos relacionados ao planejamento.

3.2 Ação

Anteriormente, no Capítulo 1, apresentamos uma problematização que propõe examinar as relações implicadas no artefato LD quanto às especificidades que influenciam na relação autor e leitor, na elaboração, na confecção e no seu uso. Como observa Munakata (2012a, p.185-186), o uso que se faz de um LD não é simplesmente leitura. Ele é lido também, mas mesmo isso pode ser feito de variadas formas: pode ser uma leitura "silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados […]; é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc". Além disso, espera-se "que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere" (LAJOLO, 1996, p. 5).

No conjunto de questões descritas a seguir, propostas aos professores respondentes *online* e entrevistados e observadas nos pontos correlatos nos acompanhamentos de aulas, procuramos refletir sobre a ação cotidiana com o LD – ou seja, de que forma ele é lido, utilizado, transformado. Tal análise é realizada de maneira focada nos conteúdos de teatro, com base nas referências teóricas do ensino dessa linguagem artística e no conceito de experiência, anteriormente explicitados.

A este eixo, demos o nome de Ação. A ação, no teatro, é o que se realiza em cena, o que o personagem faz, um verbo, contemplando múltiplas dimensões: micro, macro, objetivas ou subjetivas.

Nos questionários *online*, esse conjunto de questões só apareceu para os respondentes que disseram realizar as proposições práticas de teatro. A intenção inicial era investigar como se dava a utilização das práticas do LD, porém, nas entrevistas e observações de aulas, como acompanhamos diversas aulas sobre a parte teórica relacionada ao conteúdo de teatro do LD, acabou-se ampliando para os conteúdos diversos da linguagem, além das práticas.

3.2.1 Introduzir

A primeira categoria do eixo Ação investiga como as propostas são introduzidas aos estudantes no momento da aula. Dos sete respondentes *online*, três manifestaram que costumam introduzir as atividades *lendo-as aos alunos*; outros três preferem *explicar com suas palavras;* e um *pede para que algum estudante leia em voz alta*.

No acompanhamento de aulas, o que mais observamos foi a introdução das aulas com alunos voluntários lendo em voz alta, alternando com colegas – leituras estas permeadas por explicações do professor. Essa foi a forma predominante em quase todas as aulas observadas, não somente na introdução das propostas, mas no desenvolvimento delas. As exceções foram algumas aulas em que o professor apresentou vídeos sobre o assunto como introdução e uma aula prática com jogos teatrais:

8º ano – PA6

O professor apresenta um vídeo intitulado *Movimento Armorial*. Enquanto assistem, ele vai fazendo pausas para destacar o que considera importante, explicar termos desconhecidos e relacionar com aulas anteriores. Depois iniciam a leitura do LD, conteúdo que trata do escritor Ariano Suassuna.

7º ano – PA6

O professor introduz a aula apresentando um vídeo que une teatro de animação e circo, relacionando o conteúdo do LD e o que pretende abordar: o teatro de animação.

7º ano – PA8

A aula é iniciada com os alunos em roda sentados no chão. A professora explica que eles não irão fazer uma aula convencional, mas uma aula diferente, indicando ser a primeira tentativa de uma aula prática. Ela pede a colaboração dos alunos nessa experimentação e apresenta o cronograma da aula: conversa; jogo de aquecimento e construção de personagens; jogo de improvisação de cenas. Na conversa, falam sobre a apresentação de teatro que assistiram na escola dias antes.

Nas entrevistas, foram relatadas formas de introdução dos temas dos capítulos, quase todas relacionadas à leitura:

> ***Primeiro eu explico, depois eu peço para eles lerem no livro**, tudo que tem ali no livro sobre os figurinos, as cenas. Eu falo para eles sobre a iluminação, sonoplastia, um monte de coisas, tudo referente ao teatro, não é?* (PE1, grifo nosso).

> ***Primeiro, eu pedi para fazerem a leitura silenciosa** e, depois que eles fizeram a leitura, eu fui falar sobre o ritmo, o que é ritmo, o que é sincronia* (PE3, grifo nosso).

> ***[...] eu leio e tento colocar eles [sic] também para ler um pouquinho**, até para ajudar as outras disciplinas também [...]. Mas a maioria não quer ler. Acho que é porque ficam com medo de ler, não sabem ler direito. Alguns gostam, alguns já se oferecem logo para ler, agora, outros não* (PE5, grifo nosso).

Uma das professoras relatou uma forma criativa de iniciar um assunto:

> *Quando a gente estava trabalhando dramaturgia, e eu aproveitei para trabalhar drama, comédia e tudo mais, eu fui atrás de uma máscara de monstro, [...] eu queria começar a aula com alguma coisa diferente antes de ir direto para o livro. [...] Levei um carpete da minha casa, cheguei lá, coloquei no meio da sala, eles todos estranhando, eu falei: "coloquem as cadeiras, por favor, ao redor da sala, e vamos..." [...] então, coloquei uma música de terror de fundo lá no som e entrei com essa máscara – na cara, a máscara de monstro – e comecei a fazer um monstro na sala e tudo, para chamar a atenção deles para isso. Eles também queriam usar essa máscara, e a gente começou a fazer cenas, cenas de terror. "Vamos fazer cenas de terror", e eles entravam na brincadeira, tudo no improviso. Geralmente, eu começo um tema assim, eu faço uma coisa diferente para chamar a atenção* (PE2, grifo nosso).

Depois, quando questionada especificamente sobre a realização das propostas práticas, ela complementou dizendo:

> ***A gente vai primeiro para a teoria. A gente vai compreender primeiro o tema.** [...] E eu gosto de resumir tudo. Eu faço os slides, levo o data show para a sala de aula [...] a gente explica, a gente começa a conversar sobre para eu entender – e, geralmente, até o livro propõe isso, para a gente instigar o aluno a pensar, a responder antes de a gente dar a resposta pronta. Então, a gente vai instigando os alunos a pensarem, e, depois, o que eles vão respondendo, quando você vai explicar, você fala: "isso que você falou, você tem razão, realmente tem a ver com isso que a gente vai falar agora" [...] E, geralmente, **eu parto do princípio de que eles devem saber alguma coisa e têm algum conhecimento prévio** sobre para a gente começar a colocar* (PE2, grifo nosso).

Nesta última fala, a professora menciona que, na introdução, costuma identificar e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e, na anterior, a estratégia lúdica e criativa de chamar a atenção dos alunos ao tema. Outros professores também mencionaram que costumam utilizar as sugestões de questões de conhecimentos prévios do LD:

> *Uma coisa que eu acho interessante no livro são as perguntas. Ele usa muito as imagens; aí, dentro da imagem, vêm as perguntas, para interagir com o que está lendo. Essas, geralmente, eu faço oral, mas tem umas que eu crio mesmo* (PE3).

Um fato recorrente, tanto nas aulas observadas como nas falas dos professores entrevistados, é a menção à grande dificuldade de leitura dos alunos. São estudantes que, dentre

tantas dificuldades históricas relacionadas ao aprendizado, foram também afetados pela fase remota de aulas durante a pandemia, comprometendo ainda mais o desenvolvimento da competência leitora.

Nas aulas observadas, um dos professores frisava bastante esse aspecto, procurando contribuir para o enfrentamento a esse déficit que ocorreu na pandemia. Algumas falas eram recorrentes: “Atenção à vírgula. Olha o ponto. Leia mais alto.” (PA6). Recorrente, também, era o fato de o professor parar a leitura para explicar termos diversos desconhecidos.

Uma professora entrevistada comenta que os estudantes da zona rural tiveram muita dificuldade de acesso nesse período e o quanto ainda há impacto no cotidiano da escola e na realização das atividades.

> *Porque, com essa pandemia... os alunos são semianalfabetos, sabe, o sexto ano, porque eles vêm da zona rural, de séries multisseriadas. Então, muitos não sabem ler direito. Então, eles não têm aquele interesse, porque o aluno que não sabe ler, ele não tem interesse na aula. [...] Eu tento colocar, eu leio e tento colocar eles [sic] também para ler um pouquinho, até para ajudar as outras disciplinas também [...]. Mas a maioria não quer ler* (PE5).

Além da leitura, a professora explicita, na fala, o desinteresse que decorre dessa dificuldade. Considerando que ler “é interpretar e compreender, numa perspectiva discursiva; é um processo que busca sentido(s)” (ORLANDI, 1988 *apud* PASSARELLI, 2002, p. 132), se os estudantes não compreendem o que leem, não constroem possibilidades de interesse. Dessa forma, fica evidente que “trabalhar a linguagem [neste caso, a escrita] numa perspectiva comunicativa pode contribuir para um melhor desempenho não apenas em relação ao ensino de linguagem, mas também em relação ao ensino das outras disciplinas” (PASSARELLI, 2002, p.170).

Importa comentar que, no ano de 2022, o edital do PNLD 2024 trouxe uma demanda comum a todos os materiais a serem inscritos no programa: o trabalho com a competência leitora. A seção *Critérios comuns para a avaliação pedagógica* do edital do PNLD 2024 (BRASIL, 2022a, p. 34) frisou que

> De acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que normatiza o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD deve responder a seis objetivos distintos, além, evidentemente, dos demais dispositivos. No caso específico do PNLD 2024 - Anos Finais, cuja disponibilização se dará esperadamente em contexto pós-pandêmico, é necessário ser particularmente vigilante ao objetivo IV, a saber, fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes. Priorizar esse objetivo é uma forma de garantir que durante o ciclo do PNLD 2024 sejam sanados eventuais problemas ocorridos ao longo do processo do isolamento social. Isto é, almeja-se proporcionar, durante o ciclo de 2024-2027, especial atenção para o desenvolvimento de capacidades leitoras, oportunizando a devida consolidação dos

> Anos Iniciais e a necessária preparação para o Ensino Médio. É nessa perspectiva que se deve enfocar, de forma transversal, a leitura e a pesquisa (IV) no apoio à implementação da BNCC (VI), tanto nas referidas obras didáticas quanto nos outros dois tipos de materiais (ou objetos) que compõem este Edital: Recursos Educacionais Digitais (REDs) e Livros Literários.

Ou seja, todos os LD que se inscreveram na edição mencionada tiveram que dar foco ao trabalho com a leitura, buscando contribuir para sanar esse período difícil da nossa realidade escolar.

Conforme também evidenciado nas falas das entrevistas, a maioria dos professores prioriza a leitura para iniciar uma proposta, seja ela feita pelo professor ou pelo aluno, e de formas variadas, levando em consideração que as respostas dos questionários *online* se referem às práticas de teatro e as das entrevistas acabaram se misturando com a introdução aos temas diversos, capítulos e seções do LD.

3.2.2 Fazer

No eixo anterior, o Cenário, na categoria *teatro*, mostramos que a maioria dos respondentes *online* mencionou que realizam ou já realizaram as propostas práticas de teatro do LD. Também dissemos que os professores evidenciaram, ao longo das entrevistas, que realizavam essas propostas de maneira transformada, adaptada ou baseada nos conteúdos; e que para os professores acompanhados, não houve essa questão, já que as práticas teatrais seriam diretamente observadas.

Agora, nesta segunda categoria do eixo Ação, que nomeamos de *fazer,* discorremos sobre a forma com que as propostas de teatro são desenvolvidas, transformadas ou adaptadas, sendo que esta categoria se refere aos relatos das entrevistas e às aulas acompanhadas nas observações.

Nas entrevistas, a primeira professora relata o seguinte sobre as práticas de teatro:

> *A primeira unidade, eu trabalhei um pouco o conteúdo, mas* ***não foi realizado o teatro*** *porque eles não conseguiram,* ***a timidez não os deixou*** *realizarem. As atividades que têm no livro, aqueles textinhos teatrais, um textinho que tem, a primeira, eu já estou agora na segunda, eles apresentam* ***aquele textinho, aquele diálogo, mas fazer a encenação, eles não estão tendo essa facilidade.*** *Mas, agora, o sexto ano, eu escolhi uma forma de eles apresentarem para ver se a timidez não atrapalha tanto, que é com fantoches [...] Agora, eles estão confeccionando os fantoches e a gente vai fazer, tentar fazer uma* ***dramatizaçãozinha agora sobre folclore****. [...] Porque, assim: atrapalha demais, a timidez deles, a dificuldade de eles encontrarem os figurinos; então, o teatro fantoche foi o meio mais fácil que eu encontrei de confeccionar com eles* (PE1, grifo nosso).

A prática que a professora menciona, “aquele textinho, aquele diálogo” (PE1), é a segunda prática teatral do Capítulo 1 do LD do 6º ano – a que ela se refere como unidade –, localizada na seção *Ação em foco,* que se chama *Cadê a polenta que estava aqui?*. A proposta é que, com base em uma brincadeira tradicional infantil chamada *Mamãe polenta*, os alunos, divididos em grupos: primeiro, experienciem a brincadeira original; depois, criem “sobre ela, modificando alguns elementos. É uma introdução prática com os conceitos anteriormente mencionados – espaço, personagem, ação [trecho da OP da atividade]” (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 25).

Na realidade não se trata de um texto teatral, mas de um diálogo presente na brincadeira. Pelo relato, compreendemos que foi realizada uma leitura do texto em sala, uns para os outros. Como entendo que, na resposta “não foi realizado o teatro” (PE1), ela se refere à apresentações de teatro, à encenação, explico que pergunto sobre exercícios também, se foram realizados, já que, algumas páginas antes, há a proposta de jogo *Transformando o espaço*, descrita anteriormente, que sugere que os alunos transformem o espaço da sala de aula. Ela responde que “Sim, os exercícios, sim. Agora, na sala de aula” (PE1).

Mais adiante, falando sobre adaptação das propostas, pergunto se ela se lembra de alguma prática de teatro:

> *Sim, foi apresentar um texto que eles trouxeram, eles mesmos trouxeram de casa as historinhas pra eles dramatizarem,* ***só que, na hora que eles foram apresentar, não saiu nada bem como deveria ser. Entrou timidez****, colega que ia participar, na hora resolveu não participar, a timidez foi tanta que ele não conseguiu, ele desistiu. Então, aquele aluno que era mais interessado, que estava mais entrosado, animado, ele já ficou triste; então, pedi para parar com a pecinha, e vamos procurar um outro textinho e ensaiar melhor para uma outra aula, só que esse texto ainda não foi apresentado* (PE1, grifo nosso).

Não compreendo bem de que texto se trata e pergunto se tal texto era do livro:

> *Não, não era do livro, mas já foi uma outra historinha que eles trouxeram de casa para apresentar. Então, tinha trocado, porque a do livro foi apresentada na sala de aula, tá? [...] É tipo um diálogo, esse aí foi bom, só que, agora, [...] fazer a encenação toda, com figurino, não deu certo* (PE1).

A professora acrescenta:

> *Às vezes, nem todas as brincadeiras eu consigo realizar, mas as que eu consigo, eu realizo.* ***Foi realizada uma agora mesmo, sexto ano, que foi de cobrir o olho...[...] ...desenhar****, dar um objeto para eles, levei um objeto diferente e dei para cada um. Eles desenharam com os olhos vendados. Depois, pedi para eles tirarem e observarem o objeto e, depois, desenharem aquele objeto olhando. Porque lá tinha para desenhar ainda sem ver o objeto, desenhar olhando para o que ele desenhou, sem observar o objeto. Só que eu já mudei um pouco: primeiro, eles fizeram sem enxergar e, depois, eles desenharam observando o objeto. Esse aí eles amaram. Gostaram* (PE1, grifo nosso).

A atividade que a professora relata se chama *Objeto misterioso*, localiza-se no Capítulo 2 do LD do 6º ano e integra as linguagens de artes visuais e teatro. Ela é composta por duas partes: na parte A, de teatro, os alunos manipulam objetos com os olhos vendados, explorando a sensorialidade deles e, depois, por meio de improvisações, devem atribuir funções aos objetos, uma função real (para que acham que o objeto serve) e outra imaginada (para o que ele poderia servir). Na parte B, de artes visuais, eles devem desenhar os objetos. Pergunto se foi realizada a parte de utilizar os objetos fazendo improvisações: "De usar o objeto? Sim, essa aí, não. Eu só fiz essa de vedar os olhos, de desenho" (PE1).

A professora menciona que gosta dos jogos propostos no LD, mas que não consegue realizar todos e faz alguns com adaptações. Pergunto se ela se lembra de algum que tenha feito que considera que foi interessante: "Agora, nenhum. Gostei daquela brincadeira de vendar os olhos" (PE1).

Ainda quando estava contando como faz o planejamento, antes de entrar no assunto específico das práticas de teatro, a professora havia dito que

> *[...] eles estavam sentindo muita dificuldade e não estavam desenvolvendo. Então, a coordenadora me chamou, conversou comigo: "Professora, vai ter que dar mais uma adiantada para ver se trabalha mais o livro". Então, agora eu* ***estou pulando um pouco algumas atividades para adiantar*** (PE1, grifo nosso).

Compreendemos, então, que a prática *Cadê a polenta que estava aqui?* foi feita de forma adaptada (leitura), as propostas *Transformando o espaço* e a parte de criação de ações com os objetos da prática *Objeto misterioso* não foram realizadas e que houve uma tentativa de fazer uma apresentação teatral a partir de histórias trazidas pelos alunos.

Por meio de tais ações descritas pela professora, notamos uma tendência a priorizar as atividades do LD que contenham textos teatrais ou diálogos escritos e a suprimir as práticas, ou partes delas, que trabalhem os códigos da linguagem teatral, partindo diretamente para a elaboração do produto – a peça teatral – que, por vezes, nascem de inspirações nos próprios temas e conteúdos do LD. Essas ações apontam, também, para uma propensão, ainda vigente, em hierarquizar as linguagens artísticas, posicionando as artes visuais como principal. Os relatos posteriores corroboram essas percepções.

A segunda professora entrevistada conta o seguinte sobre as práticas de teatro:

> *A gente já realizou uma proposta e a gente está realizando uma outra proposta na semana que vem. A primeira proposta, a gente integrou as artes, só que a gente não pegou, ao pé da letra, um tema porque a escola estava trabalhando com o projeto Meio Ambiente,* ***então, a gente desenvolveu um teatro para esse tema: Meio Ambiente.*** *Então, a gente utilizou os exercícios do livro, estudou o*

> *tema do livro; da arte cênica em si, dramaturgia e tudo mais, para a gente montar esse teatro sobre o meio ambiente. E a gente conseguiu fazer isso.*
> *[...]*
> *Sim, a gente fez uns...[...] alguns, a gente fez uma dramatização, sim, e essa outra seria o trabalho da arte circense. Mas só, por enquanto, essa* ***dramatização*** (PE2, grifo nosso).

Como ela mesma relata, o exemplo que a professora trouxe não se trata de uma prática do LD, mas algo que eles criaram inspirados no conteúdo do livro. Pelo exemplo, novamente, compreendo que a professora entende que me refiro a apresentações; procuro, então, esclarecer que questiono também sobre os exercícios, e exemplifico pelas seções *Ação em Foco*:

> *A gente realizou, mas não exatamente do modo que estava lá.* ***A gente trouxe um jogo, mais ou menos com base no conteúdo, de improvisação.*** *A gente fez bastantes jogos de improvisação lá na sala de aula. [...] Aquele "duas cabeças", em que um fala uma palavra e o outro fala outra; a gente fala muito essas questões de jogos de improvisação, muito. A gente utilizou bastante. Exercícios de concentração a gente fez também. Esses exercícios assim são bem interessantes para eles. O que deu para fazer, porque é muito pouco tempo.*
> *[...]*
> *Essas atividades "em foco" que tem o livro de teatro, por exemplo, não dá para fazer todas, mas as que a gente consegue fazer, a gente faz passo a passo mesmo aquelas instruções ali ao pé da letra* (PE2, grifo nosso).

O exemplo de jogo dado pela professora, *Duas cabeças*, não consta no LD. Ela conta como realizaram a apresentação mencionada antes, relacionada ao meio ambiente:

> *Eles são muito comprometidos. Então, todos eles, como eu falei para você, são 26 alunos, todos eles participaram, todos eles tiveram um papel importante nessa apresentação, até porque foi um clipe de teatro mudo, eles não iam falar, eles só iam fazer a cena com o fundo musical, mas a cena precisaria de tudo que eles estudaram de dramaturgia, tudo que eles estudaram sobre a questão de serem atores, de ficarem tristes ou alegres, de ficarem com raiva, usar expressões, tudo que a gente fez de trabalho, que eles precisaram utilizar, eles utilizaram para fazer a cena. Então,* ***o que seria cobrado deles seriam essas expressões do rosto, as expressões utilizadas pelo próprio corpo****, tanto é que a gente fez uma encenação – o livro não traz isso, mas traz caminhos pra gente fazer –, e todos deitaram no chão para se sentir dentro de um caixão. "Como que a gente ficaria dentro de um caixão", a técnica também de teatro. Então, eles aprenderam a fazer expressões de horror, de susto, de medo, e precisaram utilizar isso para a apresentação. Então, não tinha fala, mas tinha as expressões. [...] Todos eles fizeram isso e fizeram muito bem. E* ***a gente fez até um teste para ver quem ia ser a protagonista.*** *[...] Pois é, teve teste para fazer protagonista. E foi a luta dos que queriam ser protagonistas, então, por isso que eles gostam dos exercícios. Os exercícios também fazem com que a gente teste eles [sic] para ver como eles estão* (PE2, grifo nosso).

A professora conta que realiza as propostas de teatro da coleção, porém, os exemplos que trouxe ao longo da entrevista não são do LD. Ela relata usar as práticas como base para criar as próprias dinâmicas.

A terceira professora entrevistada, a princípio, pergunta: "a parte prática, você fala assim, pegar a teoria e transformar em prática, é isso?" (PE3). Esclareço que me refiro às práticas de teatro: "Ainda não. Não cheguei ainda lá, não" (PE3). Ela conta que não fizeram as

práticas de teatro da coleção, mas que fizeram uma peça com base no conteúdo do LD e faz referência a um momento do 6º ano:

> *Eu peguei esse gancho aqui, do faz de conta, e eu pedi a eles para irem para o lado dos contos infantis [...] ou para o lado de uma peça criativa que eles quisessem encenar. Aí, antes disso, eu passei o vídeo mostrando a história do teatro e tal, tal, entendeu? "Nós vamos trabalhar em grupo, de quem é que vai ser a fala? Quem é que vai ser o principal? Quem é que vai ser o narrador? Como é que vai ser a cena? Quem é que vai produzir?". Tinha um menino que ele não tem habilidade de falar, ele ficou responsável pela montagem do cenário. Ele fez a janelinha da Cinderela, ele ajeitou a mesa, o lugar onde ela ia deitar, foi a coisa mais bonitinha do mundo, eu achei que não ia sair nada e saiu. [...]*
> *E eles me falaram que foi a* ***primeira vez*** *que fizeram peça teatral, não é?*
> *[...] Um foi sobre a Cinderela – eu deixei livre, poderia ser conto ou livro –, o outro foi sobre o filho pródigo e a outra foi o assalto, foi contando a história de alguém que tinha sido assaltado, o nome do título... o sequestro, não era o assalto, não* (PE3, grifo nosso).

Realizar outras atividades com base no conteúdo do LD tem sido uma constante nesta análise. Tanto nas observações quanto nas entrevistas, isso tem se configurado como uma prática recorrente, que compreendemos como muito válida e sem nenhum demérito. O docente pode e deve vislumbrar no conteúdo outras possibilidades de desdobramentos e caminhos diversos do que os apresentados, desde que haja preocupação em não suprimir etapas importantes desse processo.

A quarta professora entrevistada, responde:

> *Inclusive, a gente está apresentando agora. Eu pedi para que a turma do oitavo ano, num primeiro momento... a turma do nono ano, eles são muito tímidos, [...] então, eles agora estão fazendo uma peça teatral, porque eu pedi para eles, num primeiro momento, para contar...* ***olha o que eu fiz, eu disse: "Nós temos várias historinhas infantis, vocês podem pegar as histórias infantis****, dividir - temos 24 alunos". Então, eu falei: "Vamos fazer grupos de oito pessoas". Aí, eles começaram a questionar: "Professora, mas tem determinada história que nós não temos oito personagens". "Aí, eu falei para vocês: vocês vão criar os personagens; o grupo de vocês tem toda a autonomia para vocês fazerem da história o que vocês acharem melhor". E deu certo. [...] A* ***Chapeuzinho Vermelho*** *colocou todos os personagens, ampliou os personagens de caçador, de pai, de caçador, fez um monte de coisa e deu muito certo. Um outro grupo pegou um trabalho que eles* ***viram na televisão, que até é mexicano****, sei lá, e fizeram uma adaptação e trouxeram. Um dos grupos que apresentaram foi de um monstro, eu achei muito interessante. Então, nós fizemos essa parte teatral. Então, temos trabalhado muito com a questão teatral. [...] Pegaram, vamos dizer,* ***o Pikachu*** *– como é que é o nome daquele desenho? Pikachu, sei lá – aquele bonequinho, e colocaram ele e ele dançou em cima de um negocinho, foi muito bom* (PE4, grifo nosso).

Não reconhecendo algumas das referências mencionadas, questiono se essa proposta estava relacionada a alguma passagem do LD, e ela respondeu que se atrelava ao conteúdo sobre videoarte, do 8º ano, na linguagem das artes visuais: "Nós começamos falando sobre a videoarte; então, ali dentro daquele trabalho, a gente foi inventando" (PE4). A professora relata que costuma fazer adaptações das práticas quando necessário e eu pergunto se poderia contar sobre uma atividade de teatro que foi adaptada:

> *A máscara. Nós fizemos aquela máscara e eu achei... eles fizeram, gostaram da máscara. [...] Aí, nessa questão da máscara, eu pedi para que eles trouxessem um material que tivessem disponível, como emborrachado, papelão, o que eles quisessem fazer a máscara e trouxessem para a própria sala, e ali a gente fez, dentro de uma aula. Ficou boa, máscara de carnaval, aquelas máscaras, eles usaram aquele emborrachado com glitter, ficou legal* (PE4).

Essa é uma prática chamada *Criar uma máscara,* localizada no Capítulo 1 do LD do 8º ano, na parte de teatro. Ao final da atividade de confecção, há uma indicação para que os alunos guardem as máscaras, pois elas serão usadas em uma prática de continuidade chamada *Usar a máscara,* localizada no capítulo posterior, que tem como objetivo que os estudantes explorem corporalmente possibilidades de personagens a partir das características que deram às máscaras. Pergunto se a parte da criação de personagens foi realizada:

> ***Não, essa não chegou a ser feita. Eles só comentaram****, dentro da máscara. Eu falei: "Vocês vão criar uma máscara e vocês vão comentar para que você fez essa máscara, onde essa máscara poderia ser usada, ou hoje ou no passado". Aí eles trouxeram só essa questão. [...] É, nesse caso da atividade, por exemplo, se ele fez uma máscara para o Carnaval, cada um deles criava – fazendo essa máscara aqui para um baile, aí ele só comentou: "a máscara era usada no baile" e tal, então, eles fizeram essa questão.*
> *[...]*
> *na questão do teatro, às vezes...* ***a gente não faz a prática, para falar a verdade.*** *A gente lê, estuda sobre o conteúdo, qual seria algum drama, por exemplo, a questão, mas a prática mesmo, geralmente, a gente pouco faz* (PE4, grifo nosso).

Nessa última fala, a professora confirma que as atividades práticas de teatro são pouco realizadas, dando preferência ao conteúdo teórico. Foram recorrentes, também, algumas narrativas em que se percebe a extração ou priorização da parte plástica de atividades integradas, mais uma vez, suprimindo a proposta teatral.

Nossa última professora entrevistada manifesta que ainda não havia tido tempo de fazer as práticas de teatro porque estava retornando de licença médica naquele semestre. Ela relata que estava confeccionando fantoches com os alunos:

> *Aí estou fazendo os fantoches, que é pra ver se a gente apresenta uma pecinha, alguma coisa assim, para ver se eles vão... porque tenho umas menina lá, "professora, eu morro de vergonha". Eu falei, "olha, nós vamos fazer os fantoches, vamos colocar uma cortina preta, vocês vão ficar do lado de lá e* ***vocês vão fazer um teatrozinho de fantoches****". "Ah, professora, assim eu vou". Eu estou tentando fazer com eles agora para ver se vai dar certo.*
> *[...]*
> *E aí, como eu* ***aproveitei agora que era a Semana do Folclore****, eu aproveitei e disse: "vamos fazer esse fantoche logo"* (PE5, grifo nosso).

Ela também conta que, apesar de não ter formação em Arte, gosta de teatro e fez um curso livre, do qual usou ideias de jogos teatrais para fazer em sala de aula:

> *Só que eu gosto, **eu gosto de teatro**, gosto dessas coisas. [...] Mas eu procuro o máximo fazer o que eu posso. Como eles são alunos muitos tímidos [...] uma vez, **eu fiz um curso de teatro aqui**, teve um cursinho, aí eu fiz, aí eu sempre procuro fazer alguns exercícios para ver se eles têm mais um pouquinho de interesse pela aula e tudo. [...] **São muito tímidos**. Tímidos demais. Para essa parte aí de apresentar.*
> *[...]*
> *Aquele, por exemplo, **do amigo imaginário**, que você sai conversando na praça, como se você encontrar com um amigo, aí você a gente vai falando, eles até que começam e, quando você vê, estão conversando, fazendo, mandando beijinho, sabe? Eu faço tipo aquele do espelho com eles também, o do espelho, eu já fiz.*
> *[...] eu falei: "vamos fazer de conta que vocês estão indo à praça para encontrar um amigo". Eles gostaram. Até uma que é muito tímida: "professora, eu gostei, professora". Eu falei: "Pois é...**assim que vocês vão acabar a timidez de vocês, daqui até o final do ano, eu vou acabar com essa timidez, nós vamos fazer várias coisas"**. Eles gostam da aula de Arte. Eu sou assim, muito comunicativa..*
> *[...]*
> *Aí, primeiro, eu faço, **eu faço para eles verem como é,** bem à vontade, ficam bem à vontade. Aí, eu falei: "é dessa forma". Aí, eu falei: "Eu não vou fazer com vocês, agora eu vou observar para ver.". Aí, eles vão fazendo* (PE5, grifo nosso).

É obviamente positivo que o professor que não tem formação em Arte realize alguma vivência sobre o que vai lecionar, como fez a professora, mesmo que por um interesse pessoal. Isso certamente agregará às aulas. Porém, se a intenção é transpor os exercícios aprendidos para a sala de aula, é necessário também considerar se e qual a vivência anterior que os alunos têm na linguagem.

Analisando as falas dos docentes entrevistados, percebemos uma tendência a "pular" as práticas teatrais ou partes delas que não contenham elementos comumente mais reconhecidos do fazer teatral, tais como texto dramático e a estrutura de peça teatral. É notória a hierarquização dos conteúdos teóricos e a priorização das atividades que contenham um texto dramático ou algo similar. O que observamos é que, em especial, os jogos e exercícios que trabalham a "gramática da linguagem teatral" tendem a ser suprimidos.

Nomeamos informalmente como "gramática da linguagem teatral" as práticas que trabalham os elementos da linguagem sem contemplar composições de produtos apresentáveis ou cenas completas. Como anteriormente explicitado, o sistema dos jogos teatrais (SPOLIN, 2010) trabalha a decodificação da linguagem a partir de problemas a serem solucionados, desenvolvendo os principais elementos da estrutura cênica: o *onde* (espaço), o *quem* (personagem) e o *o quê* (ação). Por isso, as propostas no LD *Janelas da arte* articulam esses elementos, por vezes em separado, por vezes juntos.

A práticas citadas nos relatos que foram suprimidas totalmente ou em partes são: *Cadê a polenta que estava aqui?*, uma das primeiras de teatro da coleção, que oferece uma introdução aos elementos a partir de uma brincadeira infantil; *Transformando o espaço*, que foca em situações de transformação do espaço físico da sala de aula, objetivando desenvolver o elemento *onde* (SPOLIN, 2010); *Objeto misterioso*, que trabalha o elemento *o quê* (SPOLIN,

2010), a partir da manipulação de objetos; *Usar a máscara*, que explora o estudo de personagens, *quem* (SPOLIN, 2010), com base em características atribuídas às máscaras compostas pelos estudantes.

No caso das partes de atividades suprimidas, fica bastante evidente, inclusive, que há a identificação da parte plástica da atividade, ou seja, reconhece-se as artes visuais – a máscara, o desenho –, por isso elas são realizadas, enquanto a parte teatral não. Uma possibilidade é de que, apesar de esses docentes não terem tido a devida formação em Arte, ainda assim, provavelmente, tiveram contato com a linguagem das artes visuais na sua formação escolar, por ser essa a linguagem historicamente presente nas escolas, o que permite acesso maior a essa bagagem experiencial.

Como discute Birche (2020, p. 77), pesquisas recentes indicam que os professores "não trabalham outras linguagens que não as Artes Visuais porque não tiveram contato com elas em suas formações e também não possuem experiências ou vivências com dança, música ou teatro", visto que as atividades das aulas de Arte sempre foram o desenho, o recorte, a pintura e a escultura. "Esta memória é parte da formação docente" e alimenta crenças que influenciam suas práticas, tornando-se "um filtro pelo qual se interpretam os novos acontecimentos ou experiências" (BIRCHE, 2020, p. 77-78). No caso da nossa pesquisa, a maior parte dos professores, mesmo os que não possuem formação em Arte, manifestou já ter tido contato com o teatro em formações, cursos e oficinas, mas, como já mencionado, a maioria também considerou um contato insuficiente.

No mesmo sentido, percebemos outra constante nesta análise, que é a criação de atividades com base no conteúdo do LD. Tanto nas observações quanto nas entrevistas, essa se configurou como uma prática recorrente, que compreendemos como válida e sem nenhum demérito. O docente pode e deve vislumbrar, no conteúdo, desdobramentos e caminhos diversos do que os apresentados, adequando o conteúdo ao seu contexto e a sua realidade. Porém, vimos como necessário problematizar alguns pontos desse processo da forma com que foi apresentado.

Relatos anteriores tratam, por exemplo, da montagem de uma peça no 6º ano, sem que as práticas, novamente, da "gramática da linguagem teatral" tenham sido minimamente exploradas, fato que não representaria um problema se manifestado como uma escolha consciente e devidamente conduzida. Porém, o que nos parece é o ato de suprimir atividades, novamente, por não reconhecê-las, não vislumbrar sua função.

Corrobora com isso o fato de ter se manifestado, também, uma necessidade de, antes de qualquer experiência, apresentar a "história do teatro" aos alunos, evidenciando um apego ao que é reconhecido como trajetória válida do conhecimento: primeiro, estuda-se as

manifestações canônicas do teatro para depois poder experienciar. O LD, propositalmente, assume a independência entre essas duas atividades. Aspectos de contextualização histórica e trajetória do teatro estão presentes no material – inclusive, a seção *Que história é essa?* tem essa função –, mas não linearmente e nem como premissa para a prática. Pelo contrário, procuramos romper uma possível linearidade e hierarquização da "história da arte", pautada tradicionalmente na arte europeia, branca e masculina.

Os exemplos também denotam uma prática, ainda enraizada, que é a de posicionar a disciplina de Arte, bem como a realização de trabalhos da linguagem teatral, em função de datas comemorativas, como mencionado, o Dia do Meio Ambiente e a Semana do Folclore. Como vimos anteriormente em Koudela (2013, p. 25), práticas em que o aluno apenas produz peças para datas comemorativas "não refletem valores educacionais". No mesmo sentido, Gondim (2016) concorda que reproduzir práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores na educação básica, que vinculam a arte às festividades, às datas comemorativas, pouco contribuiu para ampliar o acesso a bens culturais.

Apropriando-nos de um aspecto explicado por Pêcheux (1973 *apud* FRANCO, 2021, p.12), que diz que a "Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça", chegamos a outra evidência de que os professores ainda carregam uma herança dessa concepção de que o teatro (e a arte em geral) tem menor importância e serve unicamente como um recurso, com a função de "colorir" o aprendizado dos demais componentes curriculares ou de comemorar datas. Quando, por exemplo, identificamos que os professores se utilizam muito de diminutivos para se referir à linguagem ou às atividades teatrais – como historinha, textinho, pecinha, dramatizaçãozinha, teatrozinho –, sabemos que, sem a intenção consciente de menosprezar, revelam-se esses resquícios de uma concepção "acessória" da arte na educação.

É possível identificar momentos dos relatos nos quais transparece que a criação de atividades com base no conteúdo acabou sendo atravessada por uma compreensão viciada do ensino de teatro. Usar os exercícios para que os alunos sejam capazes de ficar tristes ou alegres em cena ou como forma de teste para escolha de protagonistas, por exemplo, não é um objetivo desses jogos e reforça a ideologia do dom (GONDIM, 2016).

Apesar de as compreensões sobre o ensino de teatro não serem o foco do presente estudo, vemos a necessidade de serem consideradas, visto que influenciam em se e como as propostas teatrais são realizadas. Como refletimos anteriormente em Birche (2020), essas compreensões atravessam a maneira como a aula será desenvolvida e, por conseguinte, também transfiguram a experiência com o LD. O que os professores pensam sobre as ações dos alunos

e sobre as suas próprias revela aspectos que permitem operar relações entre o que é dito, concebido e realizado.

Birche (2020) mostrou, em seu estudo, que a compreensão de que o ensino de teatro visa desenvolver o "talento" e as habilidades artísticas ainda é bastante presente na atuação dos professores. Outros momentos da presente pesquisa corroboram tal compreensão:

> *Igual eu falei para eles, que não é difícil encenar, não é difícil* ***colocar para fora a arte*** *através do diálogo e tal, e foi maravilhoso. Meninos que eu via com uma certa timidez falando, mães foram assistir, foi muito legal* (PE3, grifo nosso).

> *Alguns tentam criar, outros criam uma paródia em cima da música de alguém, eu falo: "Isso não é válido, você tem que criar a sua música, você tem que pensar e agir dentro,* ***você é o artista aqui neste momento****, então, tem que criar"* (PE4, grifo nosso).

A arte como algo que o estudante tenha que encontrar, descobrir dentro de si e não aprender, acaba por reforçar essa concepção que tentamos desmitificar.

Segundo Spolin (2010), parâmetros subjetivos como "talento" e "dom" não contribuem para o aprendizado, pois conferem aos alunos algo de inato que não poderia ser atingido por todos, e aos professores, a "missão de descobrir" esses talentos ao invés de oportunizar o aprendizado da arte.

Nos relatos, também menciona-se muitas vezes que os estudantes são ou estavam muito tímidos nas apresentações. A timidez ou introspecção é uma característica individual, que a atividade teatral não deve ter como objetivo desfazer. É perfeitamente possível a alguém introspectivo ou tímido fazer teatro. Spolin (2010) não se refere diretamente a timidez ou inibição, porém, podemos estabelecer analogias, já que são também processos subjetivos.

> *Tem uns que sim, resistentes: "Ah, professora, eu não vou fazer isso. Não quero. Não vou realizar a atividade", eles falam. Já tem outras que são mais desinibidas, não é? "Ah, eu quero, eu vou participar e vou atrás"* (PE1).

> *Porque tem aqueles alunos mesmo que, Jesus, só Deus para ajudar. Tem um que não quer e não faz. Mas também tem aqueles alunos excelentes, não é? Aqueles alunos que realizam tudo que o professor propõe, eles realizam* (PE1).

Assim como Spolin (2010, p. 3) defende a relativização dos termos dom e talento, vistos como somente "uma maior capacidade individual para experienciar", entendemos necessário rever que são "excelentes" os alunos mais desinibidos e que é preciso "acabar com a timidez" (PE5), prática que é um verdadeiro ícone do estereótipo do trabalho teatral.

Como mencionado antes, é preciso também considerar que, por conta da pandemia da covid-19, a maioria desses professores começou a trabalhar com as práticas teatrais do LD

Janelas da arte em 2022, ou seja, há poucos meses até o momento da pesquisa. Assim, o que nos parece manifestado nos casos relatados como "timidez" é somente um processo de aproximação inicial ao trabalho teatral, no qual é natural que haja alguma dificuldade. Há jogos teatrais no LD que, inclusive, têm a característica de promover integração, de modo a contribuir com esse processo de adentrar uma atividade nova, familiarizar-se paulatinamente com ela, desfazer preconceitos, para adquirir segurança para uma apresentação, por exemplo.

E é interessante observar como essas mesmas compreensões que aparecem nas falas dos professores em relação aos alunos também permeiam as falas em relação a suas próprias atuações.

> *Apesar de que **eu não tenho muita habilidade** em cantar, teatro, mas eu trabalho da forma que eu consigo com eles* (PE1, grifo nosso).
>
> *[...] se eu tivesse **habilidade** mesmo, igual PE2, meu Deus, seria maravilhoso. Minha gente, eu queria cantar, eu queria ser bem **desinibida**, mas eu não sou, eu sou muito **tímida** também* (PE1, grifo nosso).
>
> *Contribuem, apesar de eu não ter muito **talento** para isso, para apresentar, dramatizar, cantar, **não tenho muito talento** para isso, mas contribui, a gente aprende muito, bastante. Estou aprendendo muito, é a primeira vez que eu trabalho com esse livro, a escola não tinha livro de Arte* (PE1, grifo nosso).
>
> *[...] eu pinto, mas **não tão bem**, mas dá para o gasto* (PE2, grifo nosso).

Assim, observando as falas que concluem que os alunos não conseguiram realizar uma peça por timidez, ou que eles mesmos não têm "talento" para a docência em arte, em conjunto com a supressão dessas práticas introdutórias, de integração e da "gramática da linguagem", aventamos a possibilidade de que tais atividades não estejam sendo reconhecidas na sua importância de construção de uma base, tanto objetiva (construir os códigos da linguagem) quanto subjetiva (de aproximação). Somando, ainda, o dado de que falta a esses profissionais a formação apropriada, concordamos com Birche (2020) que há uma tendência a acessar um repertório próprio, a recorrer a suas experiências e compreensões sobre o que é mais importante ou factível.

Para os professores que participaram via acompanhamento de aulas, não foi questionado se e como realizavam as propostas teatrais, já que elas seriam diretamente observadas. Acompanhamos algumas propostas de teatro, descritas a seguir de forma resumida, como são originalmente no LD e, em seguida, como foram realizadas em sala de aula.

Cadê a polenta que estava aqui? é uma atividade que se localiza na parte de teatro do Capítulo 1 do LD do 6º ano e propõe que, com base em uma brincadeira tradicional infantil

chamada *Mamãe polenta*, os alunos, divididos em grupos: primeiro, experienciem a brincadeira original; depois, criem "sobre ela, modificando alguns elementos. É uma introdução prática com os conceitos anteriormente mencionados – espaço, personagem, ação [trecho da OP da atividade]" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 25).

A brincadeira contém os elementos do teatro: personagem, espaço e ação, estudados algumas páginas antes da prática, além de um breve diálogo entre a mãe e os filhos, personagens. Ao final, a avaliação da prática propõe que os alunos discutam sobre o que fizeram e assistiram com base em questões que orientam e direcionam aos objetivos da proposta, como por exemplo: "Como cada grupo transformou personagens, espaços e ações?" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 25).

Na atividade observada em sala de aula, o professor faz uma inversão no conteúdo e usa o diálogo da brincadeira para abordar os elementos do teatro e a dramaturgia. Ao final, não utiliza as questões da avaliação, já que a atividade não teve o mesmo foco – de criar novas brincadeiras, transformando os elementos.

6º ano – PA6

O professor propõe uma leitura dramática do texto da brincadeira *Mamãe Polenta*. Em pequenos grupos, cada aluno lê um personagem, improvisadamente, e ele lê as rubricas. Cada grupo lê a cena duas vezes. Durante as leituras, o professor faz interferências orais para relacionar com os conceitos espaço, personagem e ação e, ao mesmo tempo, usa o texto para trabalhar a leitura dramática. Ao finalizar, pede para que os alunos comentem sobre como foi realizar a atividade na frente de todos, se houve timidez e porquê. Depois, retoma o conteúdo anterior à prática e continua explorando os conceitos de ação, personagem e espaço, relacionando com o que acabaram de fazer. Questiona os alunos: "quem eram os personagens? Qual a ação? Qual o espaço?"

Leitura é uma atividade que se localiza na parte de teatro do Capítulo 3 do LD do 7º ano e que, com o objetivo de "trabalhar a leitura de um texto teatral, com seus diversos elementos: personagens, narrativa, ação, tempo e espaço" e aproximar "os alunos do assunto que será tratado, o circo", propõe que façam "duas leituras do trecho da peça *O auto do circo*, de Luís Alberto de Abreu" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018b, p. 93-94): a primeira, individualmente e em silêncio; e a segunda, em grupo e em voz alta, distribuindo-se os personagens e propondo-se que investiguem nuances de interpretação com base nas rubricas e nas características expressas. Após as leituras, propõe-se que discutam sobre os personagens e

suas características, a narrativa principal, os espaços e os diferentes planos de realidade (presente e passado) nos quais as ações se desenvolvem, e quais os efeitos que tal construção traz à cena.

Na adaptação que fez para conciliar o LD *Janelas da arte* com o material *Currículo em ação* (SÃO PAULO, 2022), o interesse do professor foi retomar o tema circo-teatro, abordado no ano anterior, e trabalhar dramaturgia. Ele realiza a segunda etapa da atividade, propondo a leitura dramática do trecho da peça que compõe a prática.

7º ano – PA6

Dois alunos leem o trecho em voz alta. Depois, o professor explica termos desconhecidos. Reiniciam a leitura propondo outras interpretações por meio de entonações e modulações vocais diferentes. No final, o professor aborda a figura do palhaço e as diferenças entre palhaços de diversos lugares do mundo; também explica o contexto histórico da chegada do circo no Brasil, conforme o LD e o texto dramático.

7º ano (outra turma) – PA6

Pede a outros voluntários para fazer a leitura dramática. Eles se encaminham para a frente da sala, espaço delimitado como palco. Em certo momento, o professor pede que a plateia faça a sonoplastia de um navio atracando, para compor com a leitura. Os alunos contribuem. Ao final, o professor discute o texto, explica as passagens, o contexto, os personagens, os acontecimentos, as intenções. Tudo é permeado por comentários dos alunos.

As duas atividades anteriores foram realizadas pelo mesmo docente, que tem formação específica em Teatro. Importa mencionar que esse professor dá aulas de teatro em uma outra disciplina chamada Protagonismo Juvenil, oferecida pelas PEI. Tal disciplina é bastante prática, e ele usa, principalmente, as propostas do Teatro do Oprimido para desenvolver os temas.

Na primeira atividade, apesar de ter sido transformada, percebemos que os objetivos iniciais foram mantidos, com a diferença de que, originalmente, os elementos teatrais são identificados e elaborados pelos alunos na atividade, ou seja, eles identificam esses elementos fazendo o jogo tradicional e os reelaboram no próprio jogo; já na versão adaptada, o professor usa a leitura dos diálogos para identificar os elementos personagem, espaço e ação. Ele ainda explora o conceito de dramaturgia, já que intenciona que os alunos produzam textos dramáticos nas aulas seguintes.

Na segunda atividade, o professor faz uma adaptação da prática ao que precisa, o que é seu objetivo com a aula, suprimindo aspectos da original, como explorar a diferença de planos da realidade, recurso usado nesse texto específico. E apesar de ter realizado a leitura dramática, como na proposta original, as intenções dessa leitura e os personagens não representaram o foco da atividade, por isso não foram aprofundados e analisados ao final. Alguns pontos em comum são mantidos, como abordar a chegada do circo ao Brasil e as características dessa manifestação.

Conforme ele mesmo relatou, o LD é por ele tratado como material de apoio para o desenvolvimento de conteúdo teórico, e não prático.

> *O conteúdo não segue exatamente o tema proposto por bimestre; eu faço uma seleção da parte teórica, do que pode se relacionar de alguma forma com o conteúdo da BNCC [Currículo em ação]. Não costumo utilizar suas práticas porque elaborei uma metodologia própria* (PA6).

Das práticas realizadas, todas foram feitas a partir dos textos dramáticos presentes no LD. E, apesar de serem propostas práticas, foram por ele consideradas atividades teóricas.

Piquenique no Front é uma atividade que se localiza na parte de teatro do Capítulo 3 do LD do 8º ano e propõe que os alunos façam a leitura de um trecho da peça *Piquenique no Front*, de Fernando Arrabal, e, depois, em grupos, criem uma adaptação improvisada dela em alguns minutos, considerando a crítica do texto original do autor e o que eles consideram importante na sua realidade. Ao final da apresentação dos exercícios, sugere-se que

> discutam as ideias que apareceram e as resoluções cênicas adotadas. Quais aspectos do cotidiano os alunos propuseram discutir? De que maneira colocaram isso em cena? De que forma a mesma situação, o piquenique, apareceu em diferentes propostas? Quais leituras o público fez das cenas? (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 109)

A atividade foi assim realizada em sala de aula:

8º ano – PA7

A professora orienta para que todos leiam a atividade em silêncio enquanto ela faz a chamada. Depois relê, com alunos voluntários, explicando cada etapa. Orienta que a atividade consiste em, como na cena original, criar uma situação que, de forma inusitada, contenha um piquenique, para refletir sobre um tema relevante. Os alunos formam os grupos e iniciam a elaboração das cenas. Ela pede que eles entreguem, ao final da aula, um roteiro do que será

feito, contendo os nomes dos alunos do grupo, o título da cena e a descrição da ideia ou os diálogos escritos. A professora avisa que, na aula seguinte, eles farão as apresentações.

Nas duas turmas em que a atividade foi realizada, foram formados sete grupos, que apresentaram cenas com temáticas variadas, como: conflitos em sala de aula, uma decisão judicial, um assalto, entre outros. As cenas se voltaram mais à questão inusitada do piquenique e menos à proposta de discussão, porém, isso não foi mencionado. Em uma das turmas, não houve discussão ao final das cenas. E, na outra, a conversa ficou centrada na questão da timidez, na ideia comum de que o teatro "ajuda" com a timidez:

8º ano – PA7

A professora pergunta aos alunos como foi a experiência. Alguns dizem que não acharam difícil. Ela foca na questão da timidez e, depois, propõe outras reflexões, como o fato de que o teatro contribui com a convivência entre os alunos, com a cooperação, com a aproximação entre eles. A avaliação enfatiza essa questão das relações. Os alunos comentam que não estavam acostumados a ter aulas de Arte com teatro, somente com artes visuais.

A prática foi realizada conforme o proposto no LD, porém, o objetivo dela era a reflexão sobre as situações apresentadas e as discussões propostas. Na medida em que a avaliação ou reflexão ao final não focou nesse aspecto, o objetivo da prática se diluiu, e não sabemos ao certo o que os estudantes que elaboraram as cenas buscaram discutir e como o público percebeu o que foi representado.

Improvisação cênica sobre o espaço é uma atividade que se localiza na parte de teatro do Capítulo 4 do LD do 7º ano e solicita que, em trios, os alunos criem cenas que ressignifiquem os espaços da escola. Para começar, eles devem escrever "o nome de um ambiente de dentro da escola em um pedaço de papel. Vale tudo que for de livre acesso dos alunos, como pátio, escada, banheiro, quadra, alguma sala específica etc.". Depois, os alunos irão "criar uma breve improvisação para aquele espaço sorteado. Uma cena curta com começo, meio e fim, que utilize o espaço inserido nela. O ambiente da cena não precisa ser a escola.". Ao final, "cada grupo apresentará para os outros da sala no local sorteado" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 142). A proposta tem o objetivo de ser uma preparação para outras práticas, nas quais "os alunos criarão cenas mais elaboradas a partir da relação com o espaço e também com uma pesquisa". Ao final da prática, sugere-se que eles avaliem as improvisações com base em questões como: "O que cada improvisação mostrou? Como os espaços foram inseridos na

narrativa? Como a cena dialogou com o espaço? Havia personagens e ações na cena? Foi possível identificá-los?" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 142).

Na aula observada, depois de lerem a consigna da atividade, o desenvolvimento foi o seguinte:

7º ano – PA8

A professora explica que deverão criar uma cena em duplas, pensada para os espaços da escola. Pergunta: "quais são os espaços da escola?" Os alunos respondem: "pátio, banheiro, cozinha, secretaria…" Ela mostra uma folha com a atividade, que não será encenada como na proposta do LD, mas escrita. Orienta que, na escrita da atividade, terão que adaptar o espaço: "A secretaria pode virar um escritório, por exemplo", "Quem poderiam ser os personagens?", "Qual poderia ser a ação?". Os alunos dão ideias: "poderiam estar discutindo sobre a venda de um produto". Ela explica que as cenas precisam ter um conflito e eles devem também escrever os diálogos. As duplas se formam, pegam as folhas e começam a pensar na estrutura da cena.

Esta foi uma atividade realizada de maneira também transformada. Na proposta original, os estudantes criam cenas improvisadamente, ressignificando os espaços da escola, e, na atividade adaptada, eles criaram a dramaturgia das cenas, de forma escrita.

Como relatado nas entrevistas, também nas aulas observadas, foi recorrente a criação de práticas teatrais inspiradas no conteúdo da coleção *Janelas da arte*. Não são práticas do LD transformadas, como algumas anteriormente mencionadas, mas criadas sobre uma temática ou assunto, com um "gancho" no LD.

Um exemplo foi uma aula sobre a seção *Teatro para sentir*, localizada no Capítulo 2 do LD do 6º ano, que trata da sensorialidade em espetáculos teatrais. O professor, ao trabalhar o tema e explorar os conceitos de teatro convencional e não convencional e da acessibilidade, aproveita para propor alguns jogos teatrais:

6º ano – PA6

Primeiro individualmente, depois em pequenos grupos, os alunos propõem situações com personagens, lugares e ações, como, por exemplo:

- Um jogo de bola. O professor comenta que é necessário "fisicalizar" os objetos, ao invés de fazer um gesto de "contorno" do objeto, como se estivessem desenhando uma bola. Ele diz: "Faça a ação com a bola. O que você faz com uma bola?"

- Um assalto. O professor comenta que a arma deve ser segurada e não o dedo apontado.

A cada finalização, o professor pergunta à plateia sobre o que está sendo apresentado, como entenderam e quais cenários, figurinos e músicas poderiam ser feitos para aquela improvisação ou como completariam a cena. Dessa forma, explora os elementos do teatro, que foram desenvolvidos anteriormente no livro e na aula. Os alunos ficam muito empolgados com as improvisações e participam bastante.

Dessa forma, ele aborda a sensorialidade presente em *fisicalizar* objetos em cena. *Fisicalizar*, em poucas palavras, é tornar física uma realidade imaginária, levando o aluno a vivenciar a cena de maneira concreta e compreender a diferença entre *mostrar* e *contar* no teatro (SPOLIN, 2010).

Na outra turma em que ministrou a mesma aula, o professor, depois de realizar o mesmo exercício, muda um pouco o jogo:

6º ano – PA6

Pede para todos fecharem os olhos e propõe que o voluntário faça um som para configurar uma ação. São feitas algumas situações:

- sons de automóvel, seguido de ambulância e polícia, configurando um acidente. A plateia comenta a situação: "o carro acelerou, bateu e chegou a ambulância/ polícia."
- som de assobio e estouro. Os alunos comentam: "estourou o balão!"

Depois das improvisações, retornam ao livro com a leitura da seção *Significados em cena*, relacionando com os jogos que fizeram. O professor faz a ação de abrir um guarda-chuva, descrita no livro para exemplificar o que pode ser um signo no teatro. Ele comenta que essa parte do livro trouxe a ideia de propor as improvisações que fizeram.

O professor relata aos alunos que teve a ideia de propor tais jogos a partir do conteúdo estudado, ou seja, o assunto abordado o fez relembrar dessas atividades de seu repertório pessoal, de sua experiência. Vale mencionar que, ao longo das páginas estudadas, há dois jogos teatrais com objetivos próximos aos que o professor propôs: o primeiro se chama *Condutor e conduzido* e propõe que os alunos, em duplas, explorem ações com os olhos fechados; e o

segundo, chamado *Chuva*, propõe que os estudantes realizem ações a partir do som da chuva, realizado coletivamente pela sala.

O professor conta que não tem contato com as práticas do LD, que só trabalha o conteúdo teórico dele, pois faz uma separação das aulas práticas e teóricas, conforme ele mesmo relata no questionário depois: "o conteúdo não segue exatamente o tema proposto por bimestre, eu faço uma seleção da parte teórica, do que pode se relacionar de alguma forma com o conteúdo da BNCC" (PA6).

A prática de assumir o LD como suporte somente teórico é bastante presente tanto nas falas dos professores entrevistados como nas observações de aulas e nos questionários. Ainda que não siga as práticas do LD, um professor com experiência e formação adequada consegue fazer propostas similares, ou seja, o que ele acessa em seu repertório quando decide improvisadamente realizar uma proposta prática em sala de aula, não parte do senso comum ou de uma compreensão tradicional já ultrapassada da aula de teatro, como os professores com uma experiência insuficiente na linguagem. Ele propõe exercícios que têm relação com o conteúdo que está sendo desenvolvido, com o que ele pretende que os alunos experienciem, como no caso do exemplo anterior, a exploração sensorial.

Outro exemplo de momento em que foi realizada uma prática com base no LD foram algumas aulas sobre a seção *Nada é impossível de mudar,* localizada no Capítulo 3 do LD do 9º ano, que aborda manifestações artísticas teatrais que propõem discutir a realidade social e política. A seção é entrecortada por duas práticas. A primeira, chamada *Interpretação de um poema*, propõe que os estudantes leiam o poema *Nada é impossível de mudar,* de Bertolt Brecht, explorando nuances que exponham seus entendimentos sobre o texto. Essa atividade foi realizada como uma leitura simples, feita por um aluno voluntário, sem explorar as compreensões individuais dos estudantes. Após a leitura:

9º ano – PA7

A professora propõe discutir a questão dos refugiados a partir do poema. Insere algumas questões oralmente, associando o poema com o contexto de imigração e migração, realidade de alguns alunos e suas famílias. Na sala, há alunos da Bolívia e da Bahia, por exemplo. Ela fala das políticas públicas, das manifestações artísticas que abordam política, e problematiza: "Mas o que é falar de política?". Reforça que política não se relaciona só com partido político.

Depois de estudarem sobre o conceito de teatro épico e suas características, que constam nas páginas seguintes do LD, seguem para o conteúdo relacionado ao Teatro do Oprimido. A

segunda prática da seção é nomeada de *Teatro Imagem* e, com o objetivo de "que os alunos experimentem uma proposta de Boal para refletir sobre questões cotidianas" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018d, p. 108), propõe a realização do jogo Teatro Imagem (BOAL, 2012) no qual os alunos, em grupos, devem compor imagens estáticas que representem uma crítica a uma situação que considerem inadequada. Por meio da apresentação dessas imagens, os grupos e o público devem refletir sobre a situação criticada e propor soluções para ela. A atividade não é realizada, mas a professora propõe uma prática de criação de cenas inspirada nela:

9º ano – PA7

Em grupos de cinco ou seis alunos, a professora explica que eles devem criar uma situação-problema para improvisarem, na qual apareça a figura do coringa do Teatro do Oprimido e envolva a participação da plateia. Devem também elaborar e escrever a situação no caderno para entregar no final da aula, com os nomes dos alunos do grupo, os diálogos e as reflexões, e a solução final ao problema deve ser dada pelo coringa.

Apesar de ter semelhança com a proposta original, na qual o objetivo é compor uma situação que gere reflexão, há um equívoco sobre o que é o coringa. Como explica o LD, no Teatro do Oprimido, o coringa é "responsável por conduzir as práticas, mediar os jogos, apresentações e debates" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018d, p. 104), e não por trazer a solução para o problema apresentado em cena. Ele é um mediador da discussão entre plateia e jogadores.

Os exercícios foram apresentados na aula seguinte. Em uma das turmas, formaram-se quatro grupos e, na outra, optaram trabalhar em um único grupo grande. Os estudantes apresentaram situações/cenas em que propuseram discutir assuntos como homofobia, racismo, violência e uso de drogas:

9º ano – PA7

Ao final das apresentações, conversam sobre o processo, como chegaram às situações-problema, se houve concordância entre o grupo. A professora aproveita, também, para questionar se alguém já viveu alguma situação de preconceito. Alguns alunos relatam que sim, na escola, inclusive. Ela ressalta a relevância dos temas e pontua algumas observações, como a homofobia ser crime, a fala do personagem que diz que atitudes racistas são inadmissíveis, a questão das injustiças sociais e das diferenças de classes.

9º ano (outra turma) – PA7

Ao final, a professora aborda os momentos de dispersão; fala sobre a necessidade de se organizarem para a cena; dá exemplos de quando tiveram que parar para tomarem decisões durante a apresentação, como quando ligar a música. Também aborda a estrutura do texto teatral, com as rubricas e os diálogos. Exemplifica mostrando que a forma como fizeram, com a maioria das cenas narradas por um personagem/narrador de fora ao invés de conterem os diálogos em cena, foge à estrutura mais tradicional dos textos dramáticos. Ela pontua questões sobre o tema apresentado, as drogas, e depois abre para que os alunos comentem como foi criar as cenas e se já tinham feito algo parecido em outras aulas ou escolas. Poucos relatam ter tido qualquer experiência com teatro. Alguns dizem que gostaram, apesar da "bagunça".

A professora também comenta a diferença entre as turmas: enquanto em uma formaram-se quatro grupos com cenas curtas, a outra fez uma "peça" longa, de quase trinta minutos. Conforme confirmado pela professora, essa foi a primeira experiência dos alunos com práticas teatrais.

Chamou a atenção o quanto os alunos se empenharam na realização das cenas, deixando evidente que foi muito prazeroso para eles ter essa experiência. Eles escreveram textos, trouxeram diversos objetos, maquiagem, ensaiaram fora da aula, entre outras ações.

No último exemplo, uma outra professora participante, sabendo do meu interesse em acompanhar aulas práticas de teatro com o uso do LD, convida-me para assistir sua aula. Pergunto o ano e o conteúdo que ela vai abordar:

> *Sétimo Ano, improvisação teatral. Eu vou entrar no conteúdo do Teatro de Rua, mas eles não estão preparados para criarem nos espaços alternativos da escola. [...] Então, essa aula será um experimento, primeiro em sala* (PA8).

Motivada pelo conteúdo da seção *Teatro de rua,* localizado no Capítulo 4 do LD do 7º ano, que aborda espetáculos teatrais que acontecem em espaços públicos, propõe uma aula preparatória de jogos teatrais. Apesar de a professora ter formação em Teatro, essa foi a primeira aula prática de teatro da turma.

7º ano – PA8

A aula é iniciada com os alunos em roda, sentados no chão. A professora explica que eles não irão fazer uma aula convencional, mas uma aula diferente, indicando ser a primeira tentativa de uma aula prática. Ela pede a colaboração dos alunos nessa experimentação. A

professora investiga os conhecimentos e as vivências prévias dos alunos com teatro, apresenta o cronograma da aula, e, depois, iniciam os jogos. Ela começa com jogos de aquecimento, depois, de construção de personagens e finaliza com improvisações de cenas.

Apesar de a professora não ter usado o LD, todos os jogos que ela propõe estão presentes na coleção. O jogo de aquecimento envolve ocupação do espaço e está presente no LD do 6º ano, com o nome de *Transformando o espaço;* o jogo de improvisação, com *Blablação*; e o de criação de cenas por sorteio de espaços, lugares e ações está no LD do 8º ano, respectivamente com os nomes de *Grammelot* e *Cena misturada*. Ao final das cenas, a professora destina alguns minutos para a avaliação, tal como a estrutura dos jogos teatrais de Spolin (2010).

Ela pede, então, como exercício para casa, que eles escrevam um relato individual com as impressões que tiveram da aula: "Quais as dificuldades? O que aconteceu? O que gostaram?" Nos relatos, entregues na aula seguinte, os alunos se manifestaram de forma bastante positiva quanto à experiência.

Uma observação que nos pareceu bem interessante é que foi também recorrente a utilização dos temas do LD *Janelas da arte* para explorar assuntos diversos do cotidiano e de questões contemporâneas relevantes para além do teatro, como, por exemplo, nas aulas observadas:

9º ano – PA7

A professora fala sobre perceber o outro, o ser humano à nossa volta, sobre empatia, colaboração, desigualdades sociais, trabalho escravo, exploração, desemprego.

6º ano – PA6

O professor tem a preocupação constante em trazer reflexões sobre preconceito, xenofobia, guerras, diversidade e identidade, como abordando a presença de atores latinos e negros nos espetáculos da Broadway ou o tema da acessibilidade.

7º ano – PA6

O professor menciona que usar o livro didático é valorizar o conteúdo de livros impressos, para que os alunos tenham o hábito de ler e obter informações confiáveis, e que sabe que muitos só têm acesso aos livros na escola, por isso considera importante. Aproveita para abordar brevemente o tema das *fake news* e *internet*.

7º ano – PA6

O professor aproveita uma fala de um personagem do texto *O auto do circo*, que diz que os artistas são "desocupados", para discutir o que é o trabalho do artista e a ideia comum de que trabalhar com arte não seria trabalhar "de verdade". Conversam sobre a dificuldade em manter uma profissão pouco valorizada pelo poder público e por muitas pessoas, apesar de todos usufruírem dela. Estimula os alunos a valorizarem a profissão artística.

Outras aulas foram observadas que não estão aqui relatadas, pois nelas somente a parte teórica foi desenvolvida. Anteriormente, falamos delas e das estratégias que os professores usaram para tornar tais conteúdos vivos e dinâmicos, principalmente pelo uso de vídeos.

Em síntese, sobre as práticas de teatro da coleção, verificamos que, assim como os respondentes *online*, também a maior parte dos professores entrevistados e acompanhados realiza alguma ou algumas das atividades, sendo que estes priorizam a escolha de propostas que contenham textos dramáticos (solicitando-se, inclusive, a produção destes onde originalmente não há) e tendem a suprimir as práticas que se referem aos elementos da "gramática da linguagem teatral" ou, por vezes, reforçam parâmetros subjetivos, como talento e dom.

Verificamos que, para a maioria dessas turmas, foi a primeira vez em que realizaram propostas práticas de teatro, sendo que todas elas foram de alguma forma transformadas, seja em sua forma ou em seus objetivos. É recorrente, também, que os temas e conteúdos fomentem ideias de outras atividades que não estão no LD. Observamos que essa forma de utilização depende da formação do professor. Ora ela proporciona experiências pertinentes aos alunos, ora esbarra em compreensões tradicionais "acessórias" sobre as aulas de teatro, como servir a temáticas comemorativas.

Há uma compreensão predominante de que os LD representam um suporte direcionado mais aos conteúdos teóricos e menos aos práticos, tanto por professores sem formação adequada quanto pelos formados em Arte e na linguagem Teatro.

Diante da formação e de repertório experiencial insuficientes na linguagem teatral, aventamos a possibilidade de que a tendência de parte dos professores seja acessar concepções mais tradicionais do ensino de arte, priorizando a linguagem das artes visuais.

A avaliação das práticas flutuou entre abordar os objetivos e, novamente, a questão da timidez ou introspecção. Por ter sido, para a maioria, a primeira experiência com práticas teatrais, sustentamos a análise anterior dessa possível dificuldade ter se dado em função do pouco contato com a linguagem e com as práticas de integração e da "gramática da linguagem teatral". Em algumas aulas, observamos que há certa indiferença com relação à avaliação das

práticas, o que não favorece a consolidação da experiência. Sobre esse aspecto, discorreremos mais aprofundadamente adiante, em um item específico sobre a avaliação.

3.2.3 Envolver

Se, para John Dewey (2010, p. 391), a experiência é "um produto, quase um subproduto, diríamos, da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo" e, para Spolin (2010, p. 3), "experienciar é penetrar no ambiente, envolver-se total e organicamente com ele", de modo que esse envolvimento se dá "em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo", compreender se os estudantes se envolvem e interagem com as propostas é especialmente importante para esta análise. Por isso, *envolver* é a terceira categoria do eixo Ação.

Dos sete respondentes *online* (que realizam as propostas práticas de teatro), cinco professores disseram que os estudantes geralmente recebem as propostas com disponibilidade, enquanto um disse que recebem com resistência, e outro relatou alternância entre as duas formas.

Nas observações, as turmas se mostraram sempre muito disponíveis, no geral, participativas e interessadas nas propostas, especialmente nas práticas, predominando a concentração. Os alunos passaram a maior parte do tempo atentos, com momentos de dispersão, em que ficavam ao celular ou em conversas paralelas. Apesar desses momentos, não houve resistência às propostas. Destaco algumas aulas em que criaram cenas:

8º ano – PA7

A professora retoma o que foi solicitado e diz que agora apresentarão as criações que fizeram com base no texto *Piquenique no Front*. Os alunos pedem um tempo para ensaiar, e ela dá 20 minutos. Enquanto ensaiam, observo que eles se prepararam para o momento e trouxeram adereços (ou pegaram na brinquedoteca) como: touca de cabelo, cesta de piquenique, peças de EVA, toalha, garrafas térmicas, comidinhas de brinquedo, um pote com bolinhos de chuva de verdade e biscoitos. Os grupos discutem as cenas, ensaiam, reveem momentos, reescrevem o texto. É perceptível que estão bastante envolvidos com a atividade. A turma, no geral, é disponível e interessada, mas há momentos de alternância entre concentração e dispersão. Na maior parte do tempo, eles mantêm o foco na proposta. A professora reage à dispersão com tranquilidade e firmeza, procurando retomar ou manter a atenção a partir do próprio conteúdo.

9º ano – PA7

Os alunos pedem um tempo para ensaiar e organizam-se nos grupos, movendo as carteiras conforme a necessidade. Trouxeram diversos adereços: maquiagem, peruca, bandeira do Brasil, óculos, camisas, roupas diversas, orelhas de bichos. É perceptível que fizeram trabalho fora da sala de aula, articularam-se, organizaram-se e escreveram os textos. Depois do ensaio, organizam o espaço para começar. Após as apresentações, a professora pergunta como foi a vivência e ressalta a disponibilidade dos grupos em participar. Eles comentam que gostaram muito da atividade, que gostariam que tivesse com mais frequência, e que desejariam encenar uma "peça pronta". Alguns comentam que já tiveram alguma experiência em outra escola, mas, para a maioria, foi a primeira experiência prática com teatro. A turma é disponível, os alunos se mostram muito interessados e empenhados na realização da atividade, mas também bastante falantes. Foram perceptíveis características de uma primeira experiência com teatro na prática. Eles mantiveram o foco na proposta a maior parte do tempo, com momentos de dispersão.

Nas entrevistas também ficou bastante evidenciado o quanto aos alunos se envolvem com as atividades e se empenham em sua realização:

> *Eles gostam, gostam, sim. Que* ***essas partes que têm, de jogos, brincadeira, eles amam, gostam.*** *Melhor do que ficar em silêncio o tempo todo. [...] Tem uns que sim, resistentes. "Ah, professora, eu não vou fazer isso. Não quero. Não vou realizar a atividade". Eles falam. Já tem outras que são mais desinibidas, não é? "Ah, eu quero, eu vou participar e vou atrás"* (PE1, grifo nosso).

> *São convidados e* ***eles entram de cabeça. Eles gostam de ajudar a arrumar tudo.*** *Às vezes, a gente precisa estar carregando material da secretaria, da sala dos professores para fazer, porque, como eu falei para você, a gente não tem recurso, então, tudo que tiver na escola, a gente vai carregando, e eles são muito prestativos para isso* (PE2, grifo nosso).

> *Eu gosto de trabalhar, porque* ***tudo que eu proponho, eles fazem****, embora eu não goste muito da disciplina de Arte, mas é uma turminha boa, gostosa, sabe? [...] eles falam que é a aula que eles mais gostam, sabe. [...] Tem alguns alunos que têm dificuldade, mas Arte é uma disciplina que eles interagem bem, eles gostam. [...] tinha uma menina que era evangélica, ela disse que não queria fazer a peça. Eu: "Tudo bem, [...] você não vai fazer, não vai, então você vai ficar com a parte da narração". Tinha outro menino lá que não tem habilidade em decorar fala, ele ficou com a parte de produzir o cenário, com a parte do som, levar o pen drive. Teve um tão bonitinho, a questão da parábola, teve um que escolheu a parábola. Então, eu fui... eu achei interessante que eles foram muito maduros na questão da produção* (PE3, grifo nosso).

As descrições e os relatos mostram que os estudantes se empenham na composição das cenas com detalhamento, evidenciado pelos textos escritos, pelos acessórios e materiais trazidos para as aulas, denotando uma organização e dedicação dos grupos na realização da proposta.

Corroborando o fator de interesse dos alunos, tanto nos questionários quanto nas observações e entrevistas, expôs-se que os alunos costumam comunicar suas dúvidas e expor comentários sobre as propostas:

> *Eles são muito participativos, eles perguntam mesmo, eles perguntam além do que está ali. Então, é bom você ir bem preparado para lá, porque eles perguntam bastante, eles são muito participativos em relação a isso* (PE2).
>
> *Eu tenho um pouco de domínio da turma e, quando eu abro para as perguntas, eles fazem mesmo* (PE3).

No acompanhamento de aulas, essa interação também foi amplamente observada. Houve diversos momentos de diálogo sobre o que estavam explorando, em que os alunos expuseram dúvidas e relacionaram com suas vivências. Na mediação dos professores, houve constantes aberturas à participação e à escuta. Todos que quiseram puderam falar e tiveram suas falas valorizadas e respeitadas. Alguns exemplos dessa interação nas aulas observadas:

8º ano – PA6

O professor aproveita o tema identidade cultural para refletir sobre preconceito, diversidade, pertencimento e xenofobia. A discussão se desenvolve de forma bastante interessante, com os alunos participando, trazendo exemplos de preconceitos do seu cotidiano.

9º ano – PA6

Os alunos problematizam o valor do cinema nacional e a ideia do senso comum de que o cinema brasileiro é formado somente por filmes de comédia. O professor contrapõe usando o exemplo do filme *Cidade de Deus*. Os alunos relembram outros filmes brasileiros que consideram bons, como *Hoje eu quero voltar sozinho* e *Cidades invisíveis*.

7º ano – PA6

Os alunos comentam suas opiniões sobre o texto *O auto do circo*, as leituras, as interpretações. Relatam suas experiências com o circo e os palhaços, comentam o que conhecem e o que não. Trazem algumas questões sobre a diferença de humor brasileiro e europeu.

Somente um professor no questionário *online* disse que os alunos não costumam questionar.

Em dois momentos, os docentes relataram um certo desânimo devido a um desinteresse dos alunos. Uma das vezes, relacionado à questão dos estudantes provenientes da zona rural, em que o acesso influencia de forma decisiva no interesse. A professora relata que os alunos perdem o interesse em função da incompreensão dos textos, devido ao déficit na competência leitora, como já exposto anteriormente. Outra professora demonstra preocupação com a indisciplina e o desinteresse dos alunos de forma generalizada, sem se relacionar especificamente com a aula de Arte:

> *Eu, de uma certa forma, sou muito triste, porque você prepara uma aula, você chega, alunos…[...] É assim... olha, a indisciplina – eu creio que isso não é só na cidade pequena, na cidade grande, em todo lugar está complicado –, mas a indisciplina, eu não sei se por causa dessa pandemia, desses meninos ficarem em casa fazendo o que quer – porque tem muita coisa que você fala e parece que entra aqui e sai aqui. Eu trabalho com conteúdo de história de Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial. Aí, eu chego: "Gente, o que nós falamos ontem?". Menino para e olha para mim: "Qual o conteúdo, professora, que a gente estava trabalhando?" Você percebe: o que está acontecendo? [...] eu estou chateada, pretendo também sair logo da educação, porque eu estou decepcionada. E, assim, eu tenho 28 anos de sala de aula e não estou vendo um progresso... estou vendo um regresso, vamos dizer, em termos de querer aprender […]: "Gente, e aí, quando terminar, o que vai ser?", "Nada, eu vou para a roça, eu vou trabalhar na roça". Eu comento: "Vocês acham que na roça não precisa de estudo? Hoje, para ser uma faxineira você precisa de estudo"* (PE4).

Os professores manifestaram que, durante o desenvolvimento, os alunos costumam manter o foco na proposta da atividade na maioria das vezes. E que, em caso de dispersão, procuram incentivá-los a retomar a atenção, usando as próprias instruções da atividade. Um deles relatou parar a atividade para chamar a atenção dos alunos e outro: "Geralmente combinado anteriormente a prática, e, durante uma dispersão, o aluno que está apresentando fica em estado imóvel e silêncio até haver o comportamento correto" (PQ11).

Nas aulas observadas, os professores lidaram com tranquilidade em momentos de dispersão, sempre usando a própria proposta para retomar a atenção e buscando relações com o que já estudaram e vivenciaram em aula ou no cotidiano. Vale mencionar que os momentos de dispersão observados se davam quase sempre pela própria dinâmica da atividade e não em conflito com ela. Isso também indica interesse, na medida em que eles estão se mobilizando pela atividade, conversando sobre a proposta e articulando-se para a realização dela – como nos exemplos anteriores, em que os alunos montaram as cenas.

Nas entrevistas, uma professora relatou o que faz quando os estudantes não se interessam pela proposta (não necessariamente dispersam):

> *Quando eles não se interessam, nossa, é um trabalho para conseguir. [...] Eu crio uma outra forma. Às vezes, eu falo para eles: "gente, vamos tentar assim, vamos tentar dessa forma, se não der certo,*

> *a gente vai fazer de um outro jeito". Então, na aula seguinte, eu já corro atrás de algo para facilitar mais para eles. Mas o que der, o que eu consiga realizar ali na hora com eles, eu faço* (PE1).

Em resumo, sobre a interação dos estudantes com as propostas, concluímos que a maioria interage e tem interesse por realizar atividades práticas da linguagem teatral, empenham-se na criação de cenas, peças e atividades em sala de aula e contribuem com questões e reflexões. A dispersão, quando ocorre, se dá pela própria dinâmica da proposta e, quando necessário, os professores buscam retomar a atenção dos estudantes servindo-se da própria atividade.

3.2.4 Antecipar

Anteriormente, demos especial importância à leitura nesta análise, por entendermos que compreender o que se vai realizar é essencial para qualquer atividade. Nas propostas teatrais não é diferente.

Spolin (2010, p. 27), em sua obra, não fala especificamente de leitura, porque, originalmente, os jogos teatrais não são lidos pelos alunos, mas propostos pelo condutor/professor, mas ela enfatiza a simplicidade e a clareza da comunicação na proposição do problema do jogo: "O professor-diretor é aconselhado a apresentar o problema de atuação rápida e simplesmente". É na intenção do que ela chama de "evitar o como", ou seja, de não antecipar aspectos da prática que devem ser explorados na ação, que ela orienta a explicação de forma simples e sucinta. Nesse sentido, *antecipar* é o verbo que nomeia a quarta categoria de análise do eixo Ação. Segundo a metodologia (SPOLIN, 2010, p. 31), "como um problema deve ser solucionado deve surgir das relações no palco", rebuscar a explicação do jogo "pode se tornar uma maneira de mostrar o como e evitar a autodescoberta dos alunos" (SPOLIN, 2010, p. 28).

Ao transpor esse princípio para o LD, na medida em que esse mantém interlocução com o estudante e com o professor por meio do texto verbal escrito, compreendemos ser importante que a explicação esteja clara e acessível para ambos e, ao mesmo tempo, respeite as etapas que devem ser desenvolvidas/descobertas na ação. Apesar de essa antecipação ocorrer principalmente nos jogos teatrais quando o professor, sem intenção, revela a resposta do problema que os alunos deveriam descobrir na prática, reduzindo a experiência do estudante ao que ele espera que seja feito, na transposição para o LD, consideramos que esse princípio também é relevante para outras práticas de teatro, como uma montagem de cena, por exemplo,

e até para propostas de outras linguagens artísticas, em que é necessário que o estudante encontre o caminho no próprio fazer. Nesse sentido, o MP, na parte geral, traz a seguinte orientação:

> Seguindo aspectos da metodologia de Viola Spolin para os jogos teatrais, em grande parte dos jogos os alunos têm a tarefa de resolver os "problemas" apresentados, sendo que para isso eles terão de utilizar, muitas vezes intuitivamente, os conceitos envolvidos no capítulo. E ao buscar soluções para o problema do jogo, apreende os conceitos pela experiência, ou os aprofunda.
> Por este motivo, os jogos, e seus problemas centrais, devem ser apresentados de forma simples, fazendo com que o aluno busque as soluções por meio da vivência da própria atividade, no momento da prática, sem racionalizar antecipadamente. Neste processo, é importante que o professor evite indicar o "como fazer" ou o que se espera que o aluno atinja. Nos jogos teatrais, por exemplo, o "como" é a própria solução do problema. Assim, o aluno se disponibiliza para a vivência e para encontrar criativa e espontaneamente maneiras de resolução do problema no ato de jogar (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXIV-XXV).

Buscando compreender se havia tal preocupação entre os professores participantes da pesquisa em suas aulas, passamos ao próximo ponto explorado neste eixo.

Todos os professores respondentes *online* disseram se preocupar em não antecipar aspectos da prática que devem ser explorados ao longo dela. Na maior parte das propostas observadas no acompanhamento de aulas, em geral, os professores não anteciparam tais aspectos, nem deram "respostas" a problemas que os alunos deveriam solucionar, porém, na medida em que as práticas foram transformadas, em seus objetivos, focos e problemas originais, não foi possível verificar se, na utilização do LD *Janelas da arte*, ocorria alguma antecipação e se essa antecipação poderia ser causada (ou solucionada) pela forma com que as propostas são descritas no LA e na OP correspondente. Por exemplo, na prática *Cadê a polenta que estava aqui?*, do LD do 6º ano, o objetivo é que alunos criem novos espaços, personagens e ações. Porém, o professor usa a atividade para identificar esses elementos. Logo, ao realizar a atividade como proposta por ele, o professor não antecipa aspectos da prática, mas, como não realiza o que está originalmente proposto, esse aspecto não pode ser analisado em relação ao LD.

Apesar de a maioria dos professores afirmar que há preocupação em não antecipar, foi possível identificar duas situações nas observações em que essa antecipação ocorreu: uma aula em que foram observadas interferências nas criações dos alunos, de forma a direcioná-las ao que considerava "correto", e no relato de uma professora que mencionou demonstrar o que deveria ser feito antes da prática. Isso ocorreu na aula em que os alunos se organizavam em grupos para a criação de cenas baseadas na peça *Piquenique no Front*:

8º ano – PA7

A professora vai passando nos grupos para acompanhar as criações e dar sugestões. De certa forma, ela interfere nas "respostas" aos problemas que os alunos devem solucionar na ação porque, ao passar pelos grupos, ela reorganiza as criações que considera não estarem adequadas.

Em uma das entrevistas, a docente relata:

> *Primeiro eu faço, eu faço para eles verem como é, e aí bem à vontade, ficam bem à vontade. Aí, eu falei: "é dessa forma". Aí, eu falei: "Eu não vou fazer com vocês, agora eu vou observar para ver." Aí, eles vão fazendo* (PE5).

Assim, na maioria das aulas observadas, nas entrevistas e nos questionários, há um indicativo de que não há antecipação dos aspectos que devem ser trabalhados em ação, mas não foi possível relacionar diretamente com as proposições do LD. Ou seja, os professores manifestam tal preocupação, mas não evidentemente pelas necessidades específicas das propostas teatrais.

3.2.5 Instruir

Como apresentado no Capítulo 1, a instrução é um dos pilares do jogo teatral. Ainda no eixo Ação, *instruir* é nossa quinta categoria. É por meio da instrução que não só se retoma a atenção ao jogo, como também a atenção ao foco da proposta. Spolin (2015, p. 34) pondera:

> No trabalho inicial com seus alunos, muitos deles, devido ao fato de estarem acostumados a dar atenção quando lhe falam, podem parar de jogar e olhar para você enquanto está dando instrução. [...] Experimente dar a seguinte instrução: "ouça minha voz, mas continuo jogando!".
> A instrução em geral, não é dirigida aos jogadores individualmente, e busca basicamente manter todos os jogadores (inclusive os jogadores na plateia) com o foco. [...] A instrução não deve alterar o curso do jogo, mas simplesmente manter todos os jogadores e o instrutor no foco.

Dos professores respondentes *online*, todos os que realizam as práticas de teatro (sete) manifestaram utilizar as instruções relacionadas ao seu desenvolvimento. Desses, cinco disseram que os estudantes param o que estão fazendo para compreender a instrução; um, que eles ouvem, sem parar a prática, e continuam a partir da instrução; e um, que eles "ouvem e tiram suas dúvidas" (PQ15).

Apesar de, como já discorrido anteriormente, nos momentos de dispersão, a maior parte dos professores recorrerem à proposta para retomar a atenção dos alunos, há uma diferença da função das instruções no jogo teatral, que é a retomada do foco do jogo e não só a atenção dos alunos.

Diversas práticas de teatro da coleção *Janelas da arte* têm, ao longo das etapas de encaminhamento, principalmente nas OP, sugestões de instruções com esse objetivo, que orientam a não estacionarem a prática, como, por exemplo: "O professor vai continuar a atividade dando alguns comandos. Ao ouvirem, não parem a caminhada, sigam as orientações para a continuidade do exercício" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 21).

Se a maioria dos professores relata que os estudantes param o jogo para compreender a instrução, infere-se que os docentes não compreenderam a função dessa ação e não orientaram os jogadores. O manual geral explica que é

> de suma importância que o professor instrua os estudantes e conduza a atividade com orientações. Não no sentido de possuir respostas, pois como já colocado, os jogos não pressupõem respostas certas, mas no sentido de ser o provocador da prática. No momento do jogo, o professor deve fornecer as instruções de cada etapa, e propor questões que estimulem a concentração dos alunos no objetivo do jogo, que está relacionado ao conceito trabalhado. [...] as instruções devem ser dadas ao longo do jogo para que os alunos concentrem-se no objetivo principal (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXV).

De todas as aulas observadas, em apenas uma foi realizada a instrução conforme preconiza Spolin (2010). A aula em questão foi de jogos teatrais, mas que não eram do LD. Antes de iniciar as práticas, a professora orientou os estudantes, dizendo que eles não deveriam parar, evidenciando conhecimentos sobre a metodologia.

Nas entrevistas, os docentes a princípio responderam usar as etapas de encaminhamento das práticas (nas quais as instruções estão incluídas); porém, ao procurar saber especificamente sobre tais instruções, não houve falas que oferecessem compreensão sobre seu uso. Como exposto anteriormente, os jogos e as práticas teatrais foram realizados de maneira transformada, logo, tais encaminhamentos e instruções também, o que tornou essas respostas vagas: "Às vezes ajuda, tem uns que têm dificuldade, às vezes tem que mudar um pouco" (PE1).

Assim, a maioria dos professores relatou utilizar as instruções relacionadas ao desenvolvimento das práticas teatrais, mas evidenciaram não possuir um conhecimento mais aprofundado sobre esse aspecto.

Ao confrontar o conhecimento evidenciado pelos professores sobre a *instrução*, tanto nas entrevistas como nas observações, com o que está abordado no manual geral da coleção

Janelas da arte, percebemos que esse é mais um momento que pode ser mais bem aprofundado e especificado no material. Vimos, portanto, a necessidade de ser explicitada a função da instrução e a importância de explicar antecipadamente ao aluno que ele não deve parar a atividade para realizar a instrução, bem como reforçar essa orientação ao longo dos exercícios teatrais.

3.2.6 Orientar a plateia

Se o estudante precisa experienciar o problema e encontrar a solução, é fundamental ter o contraponto de uma visão externa que forneça compreensão sobre o que foi exposto na cena – esse papel é da plateia. Como já discutimos no Capítulo 1, a plateia assume sua função no ensino de teatro quando percebe que está ali não para se entreter, como quando assiste a uma peça de teatro, mas para avaliar o que foi comunicado diretamente no jogo. Não se trata de dizer sobre o desempenho do aluno/jogador, no sentido de se atuou "bem ou mal", mas sobre a resolução objetiva do problema, de maneira que os integrantes da plateia se tornam muito mais do que observadores, mas parte fundamental do processo.

Dessa forma, em grande parte das propostas, é importante orientar a plateia, tanto quanto os jogadores, sobre qual o foco da prática, ou seja, o que será observado. Esse, inclusive, será o cerne da avaliação ao final de cada prática. Dada essa relevância, *orientar a plateia* é a sexta categoria de análise do eixo Ação.

Tomando como exemplo a prática anteriormente explicitada, na qual os grupos deveriam criar uma cena inusitada que ocorresse um piquenique e contivesse uma crítica a algo que considerassem importante de ser discutido, ao final, o público deveria relatar o que observou na cena. Para isso, as questões propostas na avaliação orientam para que se

> discutam as ideias que apareceram e as resoluções cênicas adotadas. Quais aspectos do cotidiano os alunos propuseram discutir? De que maneira colocaram isso em cena? De que forma a mesma situação, o piquenique, apareceu em diferentes propostas? Quais leituras o público fez das cenas? (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 109).

Porém, como já exposto, se, no momento do fazer, antecipa-se a resolução do problema, automaticamente perde-se o sentido do olhar do público. Da mesma forma, se o público não sabe ou não é orientado quanto ao foco do jogo, compromete-se a avaliação e a reflexão sobre a prática. "Quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores

que fazem a plateia compartilham o jogo. Aquilo que foi comunicado percebido pelos jogadores na plateia então discutido por todos durante avaliação" (SPOLIN, 2015, p. 34).

Ao serem questionados se costumam orientar a plateia nas práticas de teatro que envolvem um grupo que faz e outro que assiste, seis respondentes *online* disseram que sim, costumam orientar a plateia antes de iniciar a prática. Um somente mencionou que não se preocupa em orientar. Os que disseram fazê-lo justificaram das seguintes formas:

> *Comportamento em uma apresentação, a questão dos sinais sonoros de uma apresentação, silêncio para ouvir a fala do outro e anotar, etc* (PQ11).
>
> *Orientando como será realizada a atividade* (PQ15).
>
> *Falando sobre a importância da colaboração do público* (PQ18).

No acompanhamento de aulas, observou-se que a plateia foi orientada todas as vezes antes de iniciar uma atividade.

9º ano – PA7

Início das apresentações. A professora orienta a plateia, dizendo que o público também participa do processo: "a plateia faz parte, sempre". Explica a importância de prestar atenção e contribuir com a prática.

Nas entrevistas, alguns docentes relataram que orientam a plateia da seguinte forma:

> *Sim. A orientação eu peço para eles prestarem atenção, para eles colaborarem com o colega, porque tem aqueles que só criticam, não é? Porque tem aqueles coleguinhas que tudo que o colega faz eles não acham que está certo, mas eu peço essa colaboração para eles* (PE1).
>
> *Sim, o teatro foi assim, quando a gente foi fazer o teatro, eu dividi e eu* ***convidei outra turma para avaliar quem estava apresentando****, a outra turma, que são dois sextos. [...] Então, os alunos que iam apresentando, eu dava dez minutos, eles iam, vestiam... os pais estavam sentados, assistindo, foi muito bom. Aí, eles, depois,* ***foram me dizer na sala quais foram os pontos altos, os pontos baixos*** *do grupo que apresentou.* ***Cada um tinha que me falar sem prejudicar o grupo****. Foi bem interessante, mas isso foi depois das apresentações* (PE3, grifo nosso).

Outros disseram que não fizeram atividades divididas em jogadores e plateia:

> *Tem atividades que têm grupos que realmente ficam mais passivos, mas até agora, as atividades que a gente tem feito, pelo menos essas de teatro, toda a classe participou, são 26 alunos, e todos os alunos participaram. Ainda não teve esse momento, por exemplo, de um ser espectador* (PE2).
>
> *Sempre juntos, sempre juntos. Não fiz ainda dividido, não. Mas é uma boa ideia* (PE5).

A despeito de um dos relatos das entrevistas indicar a participação avaliativa por parte da plateia, na qual cada um tinha que relatar pontos altos e baixos, “sem prejudicar o grupo” (PE3), tanto nos questionários quanto nas entrevistas e observações de aulas, verifica-se que a maioria das orientações se voltam à questão do comportamento, em prestar atenção para não atrapalhar ou em formas de colaboração genéricas e abrangentes: “Comportamento em uma apresentação, [...] silêncio para ouvir a fala do outro” (PQ11); “Orientando como será realizada a atividade” (PQ15); “Falando sobre a importância da colaboração do público” (PQ18); “a plateia faz parte, sempre” (PA7).

Em somente uma das aulas observadas, o público foi colocado em posição de participação ativa, na qual foram realizados jogos teatrais externos ao LD. A professora, antes da proposta, orientou a plateia a prestarem atenção especificamente às resoluções cênicas e depois da atividade, pediu essas contribuições para o momento de avaliação.

Apesar de, em quase todas as avaliações das práticas teatrais e jogos do LD *Janelas da arte*, solicitar-se o olhar do público, propondo comentários direcionados tanto do ponto de vista dos jogadores quanto de quem assistiu (como no exemplo anterior: “Quais leituras o público fez das cenas?”), ao analisarmos o LD, verificamos que a abordagem e as orientações sobre a importância da participação ativa e, consequentemente, da orientação à plateia são insuficientes. Logo, este foi identificado como um ponto de melhoria no material analisado.

3.2.7 Avaliar

Orientar a plateia para a posição de participação ativa está intimamente relacionado com a qualidade da avaliação nas práticas teatrais. O grupo de questões a seguir se refere a *avaliar*, última categoria de análise do eixo Ação. Sobre avaliação, de forma geral, o LD assume que:

> Esta obra se pauta no princípio de que ser avaliado é um direito do aluno e esse é um processo dotado de enorme potência formativa. [...] Ela pode e deve ser contínua e diversificada, acontecer ao longo de todo o processo de aprendizagem. [...] O final da maioria das práticas é um momento recorrente de avaliação processual. Os alunos são convidados a revisitar seus trajetos dentro da própria atividade e, a partir dos conceitos e habilidades específicos de cada linguagem, professor e alunos vão avaliar de que forma usaram, traduziram ou dialogaram com os conteúdos abordados em suas produções; como foram os processos de trabalho em grupo ou individuais; quais as dificuldades e motivações; o que descobriram de novo, em pesquisas ou no próprio fazer; o que se transformou em suas percepções a partir daquela prática. Cada uma das linguagens artísticas, em cada atividade, utiliza instrumentos diferentes, adequados àquela proposta (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXVIII-XXIX).

Tais princípios adotados no LD são complementados, para os conteúdos teatrais, com o que afirma Spolin (2010, p. 25): “a avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado […] Aqueles que estão na plateia passam de observadores passivos a participantes ativos no problema”.

Com base nisso, quase todas as práticas de teatro contemplam uma proposta de avaliação processual, que acontece ao final delas, na qual a plateia participa ativamente e o professor é o mediador. É um momento de tomada de consciência e não tem caráter de aprovação ou reprovação, mas de reflexão, a partir dos comentários sobre o que foi realizado. Por isso, não se recomenda o uso dos termos “certo e errado”, mas, sim, “completo e incompleto”, e julgamentos do tipo “gostei/ não gostei” não se alinham à proposta. Logo, a avaliação deve ser realizada de forma objetiva, norteada pelo objetivo da proposta, pelo foco do jogo, pelo problema e pelas soluções apresentadas.

Da maneira como propõe Spolin (2010) e a coleção, compreendemos que a avaliação conflui com a ideia de que a experiência é um recorte do que se vivencia, é uma vivência refletida, com importância de conhecimento. Assim, na vivência das propostas práticas, a avaliação assume a função da reflexão, que transforma a vivência em experiência, em conhecimento. Como defende Vieira (2015, p. 15), o jogo teatral representa uma pedagogia da experiência porque se “fundamenta na ação, no aqui e agora. O resultado é uma experiência, um conhecimento advindo e elaborado a partir da vivência e pela vivência, sendo impossível dissociar a prática do conhecimento e consequentemente da reflexão”.

Todos os professores respondentes *online* manifestaram realizar as avaliações das práticas, quando há a proposta na atividade. Desses, a maioria também disse que os estudantes são convidados a participar do momento de avaliação e que recebem a proposta com disponibilidade, exceto um que comentou que trabalha “com autoavaliação de trabalho” (PQ11), mas não manifestou que os alunos apresentassem resistência.

O tempo despendido para esse momento é, na maioria das respostas do questionário (cinco professores), entre cinco e quinze minutos, o que corrobora com o observado no acompanhamento de aulas, que também foi em torno de cinco minutos, com a ressalva de que essas avaliações não foram exatamente as propostas no LD. Dois professores disseram despender mais de quinze minutos. Nas entrevistas, um professor mencionou utilizar 40 minutos para avaliação, o que deu a entender que se referia aos momentos de prova e não à avaliação sugerida no LD.

Quanto à disposição da sala nos momentos de avaliação, cinco professores disseram organizar em roda, e dois, em semicírculo. Nas observações de aula, as disposições variaram

entre semicírculo e com as carteiras enfileiradas. No geral, a sala não mudava de disposição para esse momento específico, mantendo-se como estava na proposta imediatamente anterior.

Nas entrevistas, as menções à avaliação se relacionaram, predominantemente, ao instrumento prova e/ou questionários, com a intenção de atribuir uma nota, por isso não chegamos a mencionar a disposição das carteiras, por entendermos que não se tratava das avaliações propostas no LD.

Cinco professores respondentes *online* manifestaram usar as questões do LD propostas para o momento de avaliação, e dois não usam. Os que não usam justificaram por realizar "Autoavaliação" (PQ11) e "Optar por algo mais pessoal" (PQ16).

Vale frisar que a autoavaliação é bastante presente no material *Janelas da arte*, sendo mencionada recorrentemente nas orientações ao professor, como no exemplo a seguir:

> A autoavaliação de cada grupo também é importante. Obtiveram seus objetivos iniciais? Se não, o que poderiam ter sido modificado para isso? Ou houve a transformação desses objetivos ao longo do processo? Observe e comente também sobre as formas de organização e colaboração que cada grupo criou ao longo das etapas do trabalho. De que maneira isso influenciou no processo e no resultado? (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 128).

Nas entrevistas, alguns professores disseram usar as questões para compor um questionário de avaliação, algo como uma prova.

> *Às vezes, um questionário, [...] às vezes, também, oralmente. Porque eles já têm o livro, não é? Então, facilita mais. Porque, se eles não tivessem o livro, já ia ter que digitar, não é? Pôr na lousa. E, já que eles têm o livro, já passa para o caderno deles* (PE1).

> *Então, esse conteúdo é lido e, depois, a gente faz, dentro do conteúdo, a gente tira questionamento dali para fazer a avaliação, geralmente é assim* (PE4).

Em nenhuma das aulas observadas essas questões foram utilizadas, apesar de algumas avaliações propostas pelos professores caminharem no mesmo sentido das da coleção *Janelas da arte*.

As questões que compõem os momentos de avaliação do LD geralmente são dispostas ao final das atividades (e na seção *Roda de ideias* ao final dos capítulos) e são orientadoras dos objetivos da prática realizada, de maneira que os alunos possam reconhecer o que desenvolveram, além de sugerirem reflexões sobre os assuntos abordados.

> E este objetivo também orienta a avaliação. No fim da maior parte dos jogos, há a proposição de uma roda de conversa com este fim. É desejável que tanto os estudantes como o professor participem. O professor, como mediador dessa conversa, apresenta

> por meio de questões, os principais pontos a serem avaliados, discutindo com os estudantes se o exercício foi completo, e no caso de ter sido incompleto, como poderia ser reformulado. Esse momento não deve ser considerado como uma avaliação que visa aprovação ou reprovação. Ele é uma importante troca de ideias, que visa, de forma contínua e coletiva a construção do entendimento do próprio jogo e do fazer artístico, fundamentais para o desenvolvimento das práticas seguintes (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXV).

Quase sempre as questões propõem uma discussão oral e não têm caráter de questionário ou prova. Como no exemplo da prática *Cadê a polenta que estava aqui?*, na qual o objetivo é que os alunos criem sobre a brincadeira original, modificando os elementos *espaço*, *personagem* e *ação,* a avaliação, ao final, propõe uma discussão com base nas questões orientadoras:

> Quais foram as impressões? Como foi transformar a brincadeira original em uma inventada? Como cada grupo transformou personagens, espaços e ações? Percebem relações desta atividade com a que fizeram modificando o espaço da sala [prática anterior] e criando espaços diversos? Relacione também com todo o conteúdo que viram. Percebem que, ao transformar a brincadeira, fizeram uma adaptação dela? (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 25).

Uma professora, ao ser questionada, em entrevista, se alguma das práticas que havia feito tinha avaliação no final, respondeu afirmativamente: “Tem, todas. Todas. Participação, envolvimento. Aqui no meu plano tem: participação, envolvimento, compromisso com o que é proposto, responsabilidade na entrega” (PE3). Pela fala, é possível inferir que ela menciona uma avaliação (provavelmente elaborada por ela) sobre a postura do estudante em relação à execução da atividade: se participou, se entregou no prazo, entre outras possibilidades. Eu especifico questionando se a professora usa as questões que aparecem no final das propostas. Ela responde: “mas aí é mais oral [...] Não dá para você fazer prova escrita em arte, eu evito“ (PE3). E mais adiante, ela comenta que pega “o gancho lá do livro e parte para a parte prática, valendo nota” (PE3).

Tanto a prova escrita como o hábito de dar nota, ou seja, quantificar o desempenho dos alunos em arte, são práticas que não fazem parte da abordagem assumida pelo LD. Na medida em que defendemos que, em arte, conceitos como certo e errado, bonito e feito, não devem pautar as práticas artísticas, a atribuição de notas também segue o mesmo princípio. Assim, a fala da professora, que diz evitar a prova escrita em arte, alinha-se ao LD, mas a parte de realizar uma prática “valendo nota”, não. Há outros momentos em que os professores mencionam notas e provas nas entrevistas:

> *[...] e eu falei para eles: "vocês vão ler e vocês vão escrever o que vocês entenderam, e eu vou levar isso para casa e eu vou ler e eu vou carimbar e, no final, eu vou contar tudo isso e vou dar uma nota para vocês"* (PE2).
>
> *[...] às vezes, a gente faz uma atividade de consulta, em que o aluno tem um livro para ele consultar, por exemplo, valendo de zero a dois pontos* (PE4).
>
> *E, assim, uma coisa que eu procuro fazer é valorizar o trabalho deles. Se vale até cinco pontos, eu dou quatro, dou quatro e meio; os mais fracos, eu ajudo, para que eles não se sintam prejudicados e se sintam motivados a participar* (PE3).

Pelas falas, percebe-se que não há só a atribuição de valor em números, mas também certo ranqueamento dos "mais fortes e mais fracos", algo desalinhado com a proposta da coleção *Janelas da arte* e com o ensino de arte contemporâneo.

Outra professora entrevistada, quando questionada se realiza as avaliações sugeridas no LD, respondeu que:

> *Geralmente, não. Dificilmente a gente faz as avaliações sugeridas porque a gente tem um critério de avaliação que é do próprio município, um regimento, [...]. Então, por exemplo, em arte, eu divido isso, por exemplo: em dança, eu tento avaliar a dança, mas depois eu junto, avalio a dança e música. Em música, eu avalio, por exemplo, a música sozinha, e, no final, eu trago o instrumento um, que eu faço uma prova audiovisual e avalio as quatro linguagens dentro dessa prova audiovisual, que é uma maneira de eu conseguir colocar os conteúdos nela. Mas as demais, por exemplo, agora eu vou avaliar pinturas, as telas que eles fazem; o trabalho de fotografia, eu já vou estar avaliando, que é o trabalho de grupo que eles fizeram; são esses critérios* (PE2).

Menciona também realizar uma proposta de autoavaliação:

> *É online. A gente faz um questionário e a gente coloca tanto múltipla escolha quanto para eles responderem também sobre a avaliação, inclusive, precisamente, o que eles gostaram e não gostaram em arte nessa unidade, por exemplo* (PE2).

Logo, ainda que, nos questionários, o maior número de professores tenha manifestado que realiza as avaliações das propostas que constam no LD, esse fato não se confirmou nas entrevistas e no acompanhamento de aulas. Nestes, quando realizadas, a maioria das avaliações se mostrou diversa das propostas do LD, com a ressalva de que algumas, ainda que diferentes, caminharam no mesmo sentido, com aproximações na abordagem.

Como exemplo de avaliação diversa, há a prática do LD do 8º ano, *Piquenique no Front*, que solicita que os alunos façam a leitura de cenas da peça teatral de mesmo nome e depois criem uma adaptação. A consigna explica que

> Nessa peça, o autor aborda o tema da guerra, de forma bem-humorada e inusitada, para levantar discussões sobre a própria finalidade de uma guerra. Agora, você e seus

> colegas vão fazer uma adaptação dessa cena da peça *Piquenique no front*, pensando em algo que queiram discutir (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 109).

Após a descrição das etapas da atividade, há uma OP que explicita que "A intenção é que esse exercício seja discutido e criado em sala de aula, em poucos minutos, exercitando a prontidão, a organização e a resolução de problemas" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 108). A partir dos objetivos, a avaliação ao final da atividade propõe que os alunos

> discutam as ideias que apareceram e as resoluções cênicas adotadas. Quais aspectos do cotidiano os alunos propuseram discutir? De que maneira colocaram isso em cena? De que forma a mesma situação, o piquenique, apareceu em diferentes propostas? Quais leituras o público fez das cenas? (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 109).

Na observação da realização dessa atividade em sala de aula, a avaliação não mencionou as resoluções cênicas criadas pelos alunos, nem abordou as discussões propostas, conforme as seguintes descrições:

8º ano – PA7

Na avaliação, a professora pergunta aos alunos como foi a experiência. Alguns dizem que não acharam difícil. Ela foca na questão da timidez, na ideia comum de que o teatro "ajuda" com a timidez, e depois propõe outras reflexões, como o fato de que o teatro contribui com a convivência entre os alunos, com a cooperação, com a aproximação entre eles. A avaliação enfatiza essa questão das relações. Os alunos comentam que não estavam acostumados a ter aulas de Arte com teatro, somente com artes visuais. Não há divisão de comentários entre palco e plateia, eles não comentam sobre o que assistiram, só sobre o que fizeram, mas os comentários são centrados nas dificuldades de execução da tarefa e sobre a experiência de fazer uma cena e não nos temas apresentados. A professora finaliza o momento das apresentações dando notas aos trabalhos dos alunos. No final da aula, a professora comenta comigo que não gosta de dar notas e que não dá prova, mas que precisa constar essa nota no diário, então, ela prefere dar nota aos trabalhos.

A proposta foi realizada próxima à original, mas com a diferença de que as cenas não foram criadas no momento, de maneira improvisada, mas de forma elaborada, com criação de texto, inclusive. Comparando o que foi proposto com o que foi realizado, é possível perceber que, enquanto a atividade tem o foco na criação de soluções cênicas e nas propostas de discussão sobre o tema em questão, a avaliação realizada se dirige aos aspectos relacionados ao

desempenho dos alunos – se ficaram tímidos – e na execução prática da tarefa, sem mencionar os temas propostos nas cenas. É certo que identificar possíveis dificuldades é importante e interessa ao trabalho teatral, mas a prática perde seus objetivos se a avaliação foca em aspectos diversos. Conforme explica Spolin (2015, p. 34):

> Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma como instrução. As questões para avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com problemas que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado […].
> Quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo. Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é então discutido por todos durante avaliação.

Em outro exemplo, sem intenção aparente, a professora alternou, em duas turmas, avaliações: em uma, não direcionou ao objetivo da atividade, e na outra, sim. A atividade proposta foi criar cenas com base no Teatro do Oprimido. Na primeira turma, a avaliação girou em torno da execução da tarefa:

9º ano – PA7

A professora faz os seguintes comentários avaliativos: aborda os momentos de dispersão; fala sobre a necessidade de organizarem-se para a cena; dá exemplos de quando tiveram que parar para tomarem decisões durante a apresentação, como quando ligar a música. Aborda, também, a estrutura do texto teatral, com as rubricas e os diálogos. Exemplifica mostrando que a forma como fizeram, com a maioria das cenas narradas por um personagem/narrador de fora ao invés de conterem os diálogos em cena, foge à estrutura mais tradicional dos textos dramáticos. Ela pontua questões sobre o tema apresentado, as drogas, e, depois, abre para que os alunos comentem como foi criar as cenas e se já tinham feito algo parecido em outras aulas ou escolas. Poucos relatam ter tido qualquer experiência com teatro. Alguns dizem que gostaram, apesar da "bagunça". Não há divisão de comentários entre palco e plateia. Os alunos focam seus comentários em suas participações em cena, sem inserir o ponto de vista do público.

Na outra turma, algumas cenas foram comentadas de forma mais direcionada aos temas apresentados, o que se aproximou dos objetivos da atividade tal qual no LD, que, neste caso, era de trazer à tona temas de reflexão de interesse dos alunos:

9º ano – PA7

O grupo 1 apresenta uma cena com o tema *homofobia.* Nela, um casal gay é importunado na rua por um casal conservador. Um membro do grupo, fazendo-se passar por público, entra em cena para "resolver" a situação, apontando que atitudes homofóbicas são absurdas. Ao final, a professora ressalta que o tema foi bastante relevante e que a homofobia é crime.

O grupo 2 apresenta uma cena com o tema *racismo.* Nela, um grupo de rapazes esbarra sem querer em uma menina, que os agride verbalmente dizendo "volta pro quilombo!". Inicia-se uma discussão, quando entra em cena o "coringa", ressaltando o comportamento inadequado: "em pleno século XXI, uma atitude como esta, com tanta informação e *internet* por aí". Ao final, a professora pontua a relevância do tema e a fala do personagem sobre vivermos em uma época em que não é mais admissível ter atitudes racistas. Aborda a questão das injustiças sociais e da diferença de classes.

Após as apresentações, ela questiona se alguém já viveu situações de preconceito. Alguns alunos relatam que sim, na própria escola. A professora então fala sobre perceber o outro, empatia, colaboração, desigualdades sociais, trabalho escravo, exploração, desemprego.

Vale mencionar que todos os capítulos têm uma seção de avaliação final chamada *Roda de Ideias*, que

> promove a reflexão e avaliação conjunta do que foi aprendido, sempre com abordagens diferentes entre um capítulo e outro. É dedicada à retomada pelo aluno do conteúdo, reflexão e compartilhamento com os colegas e professor sobre seus aprendizados e experiências (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXX).

No capítulo em que a atividade *Piquenique no Front* está alocada, por exemplo, a seção *Roda de ideias* propõe a realização de um "mapa coletivo com palavras que se relacionem a tudo o que aprenderam, refletiram e realizaram. [...] a ideia é criar um mapa de conexões entre as palavras", com o objetivo de "propor aos alunos uma forma de visualizarem o que aprenderam ao longo do capítulo a partir das conexões entre os conteúdos", incentivando-os a "pensarem em palavras que se relacionem às suas experiências pessoais no capítulo, lembrando-se dos conceitos que aprenderam, das práticas realizadas e das impressões particulares vivenciadas em cada momento" (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018c, p. 131).

A realização dessa seção, neste capítulo ou em outros, não foi observada em nenhuma das aulas acompanhadas. Nas entrevistas, foi relatado que não é feita.

> *Eu não utilizei, professora [...]. A gente não pode mentir, não utilizei. [...] porque o tempo é tão curto, e você não tem aquela habilidade para você poder resumir e tudo. Então, você vai assim: vamos no conteúdo, focar no conteúdo* (PE4).

Quanto aos tipos de comentários avaliativos feitos pelos professores respondentes *online*, a opção *indico o que foi completo e incompleto* foi marcada seis vezes, enquanto *menciono o que gostei e o que não gostei*, duas vezes, e *aponto o que está certo e errado*, uma vez.

A opção consoante com o que preconiza Spolin (2010), ratificada no manual geral e sustentada pelas OP ao longo das práticas, é indicar o que foi completo e incompleto. O fato de essa opção ter sido a mais marcada, poderia sugerir que os professores respondentes do questionários estão apropriados da abordagem da coleção. Porém, como a questão permitia a marcação de mais de uma opção, verificamos que quatro dos mesmos respondentes também assinalaram as opções *menciono o que gostei e o que não gostei* ou *aponto o que está certo e errado*, tornando menos provável tal apropriação. Segundo Spolin (2010), não pode haver coexistência dessas opções, já que avaliar por meio de gosto pessoal ou apontando possíveis "erros" prejudica a avaliação nessa abordagem. No manual geral, é explicitado que

> A avaliação para ser construtiva precisa, antes de mais nada, desconstruir alguns mitos que por vezes aparecem misturados de tal forma no processo de ensino e aprendizagem de arte que acabam por adquirir raízes. Nesse âmbito, classificações como certo ou errado são limitadas. A experiência artística leva a trajetos diversificados e inesperados. E é fundamental estar disponível para adentrar o universo do imprevisto e transformá-lo em conteúdo de reflexão.
> Importante é também esclarecer que em arte relativizar classificações como certo e errado não significa não avaliar. Como em qualquer outra área do conhecimento, as linguagens artísticas também trabalham conceitos, que, portanto, são passíveis de reflexão.
> [...]
> O valor da arte se localiza além do gosto e de padrões de beleza, que inevitavelmente mudam de uma época para outra, de uma pessoa para outra, em culturas diferentes. O fato de não julgarmos uma obra bonita, de por algum motivo não gostarmos dela, não impede que nos atinja de alguma forma. Uma obra de arte pode nos tocar, provocar uma experiência estética, seja imediatamente ou depois de um longo período, de forma mais ou menos incisiva, nos deslocar, nos incomodar, nos questionar, enfim, nos provocar, independentemente do nosso critério individual de gosto (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. XXVIII).

Ao longo das propostas práticas, essa orientação é constantemente reforçada, como no exemplo a seguir:

> Avaliação e reflexão
> Durante a conversa final, cuide para que as impressões dos colegas sobre o trabalho dos outros não sejam confundidas com valoração e sejam calcadas na opinião pessoal, no gosto. Os pontos importantes dessa observação são a compreensão que tiveram dos

> trabalhos uns dos outros (quando espectadores), as características, os elementos que cada grupo trouxe, as relações que fizeram com o todo do capítulo. Aborde também as relações que criaram com o público na apresentação (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 128).

Nas entrevistas, alguns comentários avaliativos que os professores relataram fazer também permeiam a aprovação/reprovação.

> *Eu falei para eles que, na próxima vez, vamos melhorar, que vai ser reajustado, que, por ser a primeira vez, foi muito top, foi muito lindo, eu amei, menina [...] Durante a aula, eu dividi as três equipes, cada um foi para um lugar, e eu fui orientando, ajudando eles. [...] E eles me falaram que foi a primeira vez que fizeram peça teatral, não é?* (PE3)

Nas observações, no geral, os comentários dos professores não se pautaram por critérios relativos a gosto pessoal ou aprovação/reprovação. Não foram observados episódios em que os professores tivessem apontado possíveis "erros" ou "acertos" na composição das cenas, tampouco comentários que versassem sobre o que estava bom ou ruim nas cenas, tangendo um valor subjetivo. Porém, como já relatado, as práticas não foram realizadas com os mesmos objetivos propostos no LD, e, quando realizadas com objetivos transformados, as avaliações oscilaram entre abordar esses objetivos, a dificuldade na execução da tarefa e, novamente, a questão da timidez ou da introspecção, como nos exemplos:

6º ano – PA6

Em uma das atividades, o professor pede para que os alunos comentem sobre como foi realizar a atividade na frente de todos, se houve timidez e porquê.

8º ano – PA7

Alguns dizem que não acharam a elaboração da cena difícil. A professora foca na questão da timidez, na ideia comum de que o teatro "ajuda" com a timidez.

Nos questionários *online,* os professores mencionaram que os comentários avaliativos que os estudantes costumam fazer variam entre: *mencionam o que gostaram e o que não gostaram, apontam o que entendem como certo e errado* e *indicam o que entenderam e o que não entenderam*. Com a opção de marcar mais de uma alternativa, cada uma dessas opções foi marcada quatro vezes, sendo que um docente não marcou nenhuma opção. Tal distribuição das marcações pode ser um indicativo que corrobora a hipótese anterior de que a apropriação das orientações do manual geral não ocorre de forma efetiva, já que o esperado seria que os

estudantes pautassem seus comentários avaliativos em suas percepções e compreensões sobre o que a cena comunica – *indicam o que entenderam e o que não entenderam*.

Nas entrevistas, transparece que também os comentários dos estudantes e o tipo de questionamento feito a eles reforçam o sentido da aprovação/reprovação, bom/ruim, certo/errado:

> *[...] "professora, para que isso mesmo? Eu não vou trabalhar com isso aí, com teatro. Eu não gosto,* ***não consigo****"* (PE1, grifo nosso).
>
> *[...] no final, eu acho importante a gente falar sobre não só o que faltou, mas como foi o desempenho deles: "E aí? O que vocês acharam? Como é que vocês foram? Gostaram?* ***Vocês acham que foi bem e tal****?"* (PE2, grifo nosso).
>
> *Ah, eles falaram que falaram muito baixo. Fulano virou as costas para nós. Falaram que – deixe eu ver aqui – que fulano falou alto demais ou, então,* ***estava muito tímido****, não estava conseguindo falar a fala completa* (PE3, grifo nosso).

Nas observações, ficou evidente que, quando o professor orienta o olhar dos estudantes tanto na execução da prática quanto na avaliação, os comentários adquirem outra qualidade. Como no exemplo anterior, da prática de criação de cenas baseada no Teatro do Oprimido, quando a professora, em uma das turmas, direcionou a avaliação para os temas das apresentações:

9º ano – PA7

A professora pontua a relevância dos temas apresentados, a homofobia e o racismo. Ao final, a professora pontua a fala do personagem sobre vivermos em uma época em que não é mais admissível ter atitudes racistas. Aborda a questão das injustiças sociais e da diferença de classes. Após as apresentações, ela questiona se alguém já viveu situações de preconceito. Alguns alunos relatam que sim, na própria escola. A professora então fala sobre perceber o outro, empatia, colaboração, desigualdades sociais, trabalho escravo, exploração, desemprego.

Em uma das aulas observadas, na qual foram realizados jogos teatrais bastante próximos aos do LD, apesar de não serem os mesmos, a professora, visivelmente apropriada da metodologia dos jogos teatrais, centra seus comentários e os da plateia em identificar os elementos de cena:

7º ano – PA8

A professora destina alguns minutos após cada improvisação para a avaliação, tal como a estrutura dos jogos teatrais (SPOLIN, 2010). A sala permanece disposta da mesma forma como na atividade, em palco e plateia. Há divisão de comentários, sendo possível diferenciar os pontos de vista de quem faz e de quem assiste. A plateia foi orientada sobre isso. Nem a professora nem os alunos se pautam por critérios subjetivos, relativos a gosto pessoal na avaliação. Ela direciona seus comentários e dos estudantes para os objetivos da atividade: identificar os elementos de cena, quem eram os personagens, quais as situações, onde estavam.

A última questão do questionário *online* deste conjunto referente a avaliação pergunta se os professores consideram que os momentos de avaliação propostos nas práticas do LD contribuem para evidenciar as aprendizagens dos estudantes. Seis professores consideram que sim, e um, que não. Sobre esse questionamento, os professores comentaram que:

> *Pois, através da devolutiva, podemos ver* (PQ9).
>
> *Porque é justamente essa uma das principais finalidades do processo avaliativo: perceber o que o aluno conseguiu desenvolver e, havendo dificuldades ou facilidades, conversar e refletir sobre elas* (PQ10).
>
> *Contribuem para analisar cada resposta do estudante* (PQ15).
>
> *Sempre oferecem uma reflexão em face as ações desenvolvidas* (PQ16).
>
> *Os alunos vivenciam as atividades do livro didático tanto na teoria quanto na prática, levando os alunos à aprendizagem* (PQ17).
>
> *Acredito que a avaliação seja primordial para formação dos alunos* (PQ18).

A maioria dos comentários se alinha ao que propõem as avaliações do LD. De fato, elas sugerem "devolutivas" dos alunos em relação às propostas; propõem formas de perceber o que foi desenvolvido, analisar e refletir "em face as ações"; procuram alinhar teoria e prática.

O docente que avaliou que não contribuem, comentou que:

> *Porque a medida do aprendizado baseado no livro não contempla a linha de trabalho construtivista na qual me apoio para trabalhar* (PQ11).

Pelas palavras do professor, uma possibilidade seria inferir que ele considera que o livro propõe uma "medida de aprendizado", ou seja um valor numérico ou algo similar. Como já mencionado, a avaliação assumida na coleção *Janelas da arte* não adota tal critério.

Nas entrevistas, a questão sobre se a avaliação do LD contribui para evidenciar as aprendizagens dos estudantes não foi feita, por compreendermos que tais avaliações não foram realizadas, com exceção da primeira entrevista, momento em que estávamos seguindo as perguntas à risca. Porém, a resposta se confunde com a realização da atividade:

> *De certa forma, contribuem. Porque, se é algo interessante, dependendo do tema que está sendo apresentado no teatro, que chama a atenção deles mesmo, contribui* (PE1).

Como relatado, nas observações, também não foram realizadas as avaliações propostas no LD, logo, não é possível diagnosticar se estas contribuiriam para evidenciar as aprendizagens. As avaliações realizadas que se aproximaram dos objetivos das atividades demonstraram que houve essa contribuição.

Em resumo, os professores respondentes *online* manifestaram realizar as avaliações das práticas, utilizando entre cinco e quinze minutos e organizando as carteiras em roda ou semicírculo. A maioria disse usar as questões do LD propostas e que os estudantes participam do momento de avaliação com disponibilidade. Os comentários avaliativos dos professores versam sobre *o que foi completo e incompleto*, mas também sobre o que *gostaram e o que não* e *o que está certo e errado*, o que, segundo Spolin (2010), prejudica a avaliação. Os comentários dos estudantes caminham no mesmo sentido, indicando a possibilidade de que a apropriação das orientações do manual geral não ocorra de forma efetiva.

Nas entrevistas, as menções à avaliação se relacionaram predominantemente ao instrumento prova e/ou questionários ou autoavaliações *online* escritas, inclusive com alguns professores confirmando usar as questões propostas nas avaliações para compor tais instrumentos. Alguns comentários avaliativos que os professores relataram fazer permeiam a aprovação/reprovação, bem como os comentários dos estudantes.

No acompanhamento de aulas, não foi observada a realização das avaliações como são propostas no LD. Quando realizadas, de forma transformada, as avaliações oscilaram entre os objetivos da atividade, a dificuldade na execução da tarefa e questões subjetivas, como a timidez, também alternando os comentários dos professores e dos alunos entre essas esferas. Ficou evidente que, quando o professor orienta o olhar dos estudantes, tanto na execução da prática quanto na avaliação, os comentários adquirem maior qualidade.

Servindo-nos da comparação de Vieira (2015, p. 23) entre a

> proposição de Dewey, de que a experiência efetiva, ou seja, a experiência como conhecimento exige uma relação entre o antes e o depois, entendo que a metodologia

> dos jogos teatrais de Viola Spolin aprofunda essa relação a partir da avaliação realizada após o jogo. Isto é, a avaliação é o momento de o jogador refletir, de modo mais aprofundado, sobre a ação executada, pois mesmo no momento do jogo, o jogador está refletindo. O jogo teatral em si, no formato proposto por Viola Spolin, é uma ação refletida. O momento da avaliação permite que o jogador reelabore a reflexão realizada durante o jogo, aprofundando nesta reflexão.

Dessa forma, compreendemos que, nos momentos em que a avaliação não é realizada, a experiência fica prejudicada. Os professores que manifestaram realizar as avaliações do LD consideram que estas contribuem para evidenciar as aprendizagens dos estudantes.

Neste segundo eixo – a Ação –, foram reunidas as informações produzidas sobre a ação cotidiana com o LD, envolvendo a forma com que ele é lido, utilizado e transformado, com foco nos conteúdos de teatro.

3.3 Diálogo

Este terceiro e último eixo envolve o que os professores manifestam sobre o LD de Arte e sobre a coleção *Janelas da arte*, incluindo avaliação e sugestões de mudanças, tema levantado por meio de perguntas nos questionários e nas entrevistas, e manifestações relacionadas implícitas em outras questões. Escolhemos nomear esse eixo de Diálogo, visto que, no teatro, é a forma com que se estabelece a comunicação mais direta entre os personagens ou com o público. Por analogia, assumimos como diálogo o que os professores manifestaram sobre o LD, suas críticas positivas, negativas e sugestões.

3.3.1 Percepções

As *percepções* dos professores sobre o LD compõem a primeira categoria do eixo Diálogo. Como um dos objetivos da presente pesquisa é identificar possíveis pontos de reelaboração da coleção analisada, interessava-nos não apenas observar e coletar relatos sobre a prática dos professores com o referido LD, mas também saber suas impressões sobre ele. Diante disso, para os professores respondentes *online* e acompanhados, foram feitas perguntas, pelo questionário *online,* sobre a sua avaliação a respeito da coleção *Janelas da arte*. As perguntas envolviam possibilidade de respostas de 1 a 5, nas quais 1 significa *discordo totalmente* e 5, *concordo totalmente*. Para os professores entrevistados, essas questões foram feitas oralmente, de forma aberta.

O grupo de questões a seguir foi respondido por quem manifestou usar as práticas de teatro.

Dos dez respondentes do questionário, nove concordam totalmente ou quase (marcações 4 e 5) que as informações e orientações gerais presentes no manual geral da coleção *Janelas da arte* auxiliam no trabalho com as práticas teatrais do livro didático, enquanto um (marcação 3) considera que contribuem parcialmente. Nas entrevistas, os professores deram as seguintes respostas à questão:

> ***Sim, auxiliam, ajudam muito, não é?*** *Porque, apesar de a gente não ter muitos recursos, ajuda [...]. Os conteúdos que têm no livro, eu ainda pesquiso mais para tirar mais dúvidas, não é? Aprofundar mais ainda, mas contribuem, sim* (PE1, grifo nosso).
>
> *Sim, auxiliam. Tanto é que, lá no início do livro, ele vai trazer especificamente sobre teatro e qual é a proposta do livro sobre isso. Eu acho que, antes de um professor começar a trabalhar o conteúdo, ele deve ler esse início. Não é todo mundo que lê, a gente sabe disso, mas eu acho importante ler para entender qual é a proposta do livro para esse trabalho de teatro. Então, ele traz, sim, o livro, em linhas gerais – não é tudo, a gente vai pesquisar outras fontes, mais coisas –, mas tem bastante coisa, explica qual é a proposta, não é? Principalmente no início, ele explica a proposta das imagens e para a gente entender, também, as dimensões primeiro,* ***como a gente vai trabalhar as dimensões, perpassando essa linguagem dentro do teatro, por exemplo, traz isso no início, traz bastante*** (PE2, grifo nosso).
>
> *A parte da BNCC, tem umas habilidades ali que são integradas, não é, do sexto ao nono ano? Aí,* ***eu vejo, muito bem explicadinho, as habilidades de acordo com as instruções para o professor.*** *Eu gosto de ler muito aquele manual, só que eu vou adaptando, Perla. Eu vou adaptando à minha realidade, sabe, eu não sigo na íntegra, 100%, sigo uns 70%, 80%; os outros 30%, eu vou adaptando à realidade deles e à minha* (PE3, grifo nosso).
>
> *Na verdade, eu* ***acho que ninguém pode trabalhar esse conteúdo sem utilizar as informações contidas lá****, até mesmo na própria questão do planejamento que tem ali, porque aquele planejamento também te dá um norte. Então, é ótimo, e, se você vai dar o livro e ir direto para o conteúdo, você vai ter problema, porque tem algumas orientações ali...* (PE4, grifo nosso).
>
> *Eu dei uma olhada, sim, por cima. Porque é muito corrido, o tempo sabe?* (PE5).

Sobre as orientações propostas nas práticas teatrais da coleção, todos os respondentes concordam totalmente ou quase (marcações 4 e 5) que elas ajudam na condução dessas atividades em suas diversas etapas. Nas entrevistas, os professores deram as seguintes respostas à questão:

> *Ajudam. Ajudam, sim. São ótimas, são mesmo* (PE1).
>
> *As orientações, sim, bastante. Tanto é que a gente não tem muito outro recurso para utilizar, a gente tem mais esse. A gente busca informações na internet e tudo mais, mas eu, particularmente, acho suficientes as orientações que o livro traz* (PE2).
>
> *Muito boas. [...] Sim. Sim. Ela vem fazendo uma sequência muito boa, casada com a BNCC, dá para você entender qual é a ideia, a questão do imaginário, a questão do aluno. [...] Sim, eu sempre procuro ler antes* (PE3).

> *Perfeitas. Elas são perfeitas, mas, às vezes, a gente não utiliza, mas, naquilo que a gente utiliza, é bem pertinente, porque ali tem todas as informações e passos que a gente pode seguir* (PE4).

Nove docentes concordam totalmente ou quase (marcações 4 e 5) que a experiência das práticas teatrais propostas na coleção é significativa para os alunos; para um docente, ela é parcialmente significativa (marcação 3). Nas entrevistas, os professores deram as seguintes respostas à questão:

> *É significativo, acho sim. É muito bom* (PE1).

> *Sim. Porque eu acho que o que dá sentido a isso tudo que tem aqui são esses exercícios práticos que têm no livro. Então, eu acho que é isso que chama a atenção. Como eu falei para você, eles não gostam muito da leitura em si, mesmo que a gente faça uma dinâmica diferente. Mas, quando a gente fala: "é hora da prática", eles podem estar fazendo o que for, eles nem saem da sala para tomar água, ir ao banheiro, por exemplo. Então, eu acredito que chama muita atenção, é a parte que eles mais gostam. Eu fico imaginando esse livro sem isso [...] Imagina esse livro sem essas práticas que tem aqui em foco. É o que mais chama atenção. Tem muita coisa criativa aqui. E é o que chama a atenção deles mais ainda* (PE2).

> *Sim* (PE3).

> *É, eu creio que sim, e acho que... eu já trabalhei também no estado, aqui da nossa cidade, então, tem muita coisa que já dá para você fazer um* link, *o que ele vai dar continuidade lá no primeiro ano, no caso, a turma do nono ano. Todas, todas são muito pertinentes* (PE4).

Na percepção de todos eles, as práticas teatrais propostas na coleção *Janelas da arte* contribuem para suas experiências enquanto professores. Nas entrevistas, os professores deram as seguintes respostas à questão:

> *Contribuem, apesar de eu não ter muito talento para isso, para apresentar, dramatizar, cantar, não tenho muito talento para isso, mas contribui.* ***A gente aprende muito, bastante****. Estou aprendendo muito, é a primeira vez que eu trabalho com esse livro, a escola não tinha livro de arte. A gente ficava montando as apostilas para trabalhar. [...] ter o livro, eu estou gostando. Muito bom* (PE1, grifo nosso).

> *Sim, contribuem com a minha experiência enquanto professora porque eu gosto de dinamismo, eu gosto de coisas diferentes e, na minha formação, eu não tive essa oportunidade. Por exemplo: tanto na minha formação como pedagoga quanto na minha formação como musicista ou licenciada em música****, a gente não teve nunca essa experiência*** *[...], na internet a gente vê muita coisa,* ***mas um livro que trouxesse isso para a gente poder observar, ver e melhorar a prática enquanto professor, é a primeira vez.*** *E, sobretudo, porque a gente tem que estar com essa preocupação de estar sempre se atualizando. Por isso que eu acho que contribui, sim; para a minha prática tem contribuído bastante* (PE2, grifo nosso).

> *[...]* ***eu tenho a sensação de que o livro ensina mais para o professor do que para o próprio aluno.*** *[...] você está ligada que a gente tem muita deficiência no ensino público, e o aluno às vezes chega no sexto ano sem ter as habilidades necessárias para aquelas séries anteriores. Aí, quando você chega no sexto ano, você começa tudo do zero – tudo do zero* (PE3, grifo nosso).

> *Sim, porque o fato é que ela [a proposta]* ***me faz vivenciar aquele momento****, me leva a viajar em outros momentos e contextualizar com aquilo que nós estamos vendo. Por exemplo, se eu vejo algo*

> *que tem dentro do conteúdo que os meus alunos não têm, a gente traz para a nossa realidade, vamos viver a nossa realidade* (PE4, grifo nosso).

Ao final desse grupo de questões no questionário, havia um espaço para comentários, na qual um dos professores acompanhados escreveu:

> *O livro é muito bom, as práticas são muito relevantes, estou atestando a qualidade do material escrito. Porém, o conteúdo não segue exatamente o tema proposto por bimestre. Eu faço uma seleção da parte teórica, do que pode se relacionar de alguma forma com o conteúdo da BNCC. Não costumo utilizar suas práticas porque elaborei uma metodologia própria. Trabalho primeiro algumas habilidades, promovendo apreciação e contextualização, com algumas experimentações. Depois da avaliação objetiva que aplico, entro na fase de aplicação prática, na qual dou liberdade aos alunos para trabalhar a linguagem artística do bimestre. Por exemplo, no sétimo ano, o teatro do 3º bimestre é Teatro de Animação. Até a avaliação é esse o tema; na prática, eles podem seguir novos rumos do teatro, ou seja, trabalhar com animação ou não. Eu adapto a habilidade para dar espaço para a criatividade do aluno. Até porque nem sempre dispomos de material para seguir o currículo* (PA6).

Segundo a avaliação expressa pelos professores, a maioria concorda totalmente ou quase que as informações e orientações gerais presentes no manual geral da coleção *Janelas da arte* auxiliam no trabalho com as práticas teatrais do LD; que as orientações propostas nas práticas teatrais da coleção ajudam na condução dessas atividades em suas diversas etapas; que a experiência das práticas teatrais propostas na coleção é significativa para os alunos; e que as práticas teatrais propostas na coleção *Janelas da arte* contribuem para suas experiências enquanto professores. Retomando Lajolo (1996, p. 5), consideramos fundamental que o livro do professor de fato interaja com seu leitor-professor, que eles sejam "aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno".

Ao final, foi solicitado aos professores que colaborassem com a pesquisa discorrendo sobre o que pensam das práticas artísticas na escola realizadas com a utilização de LD (em geral). Essa pergunta foi respondida tanto pelos professores que declaram usar as propostas de teatro da coleção quanto pelos que disseram não usar:

> *Penso que a prática artística deve se abrir para* ***mais experiências além dos livros didáticos*** *"dentro" das escolas. Sou a favor de vivências e aulas em teatros, museus, galerias, ateliês, conservatórios, etc.* (PQ10, grifo nosso).
>
> *Boa* (PQ11).
>
> *É de extrema importância* (PQ12).
>
> *Um tanto quanto surreal visto que temos salas com 35 alunos e um espaço físico insuficiente. Acredito que essa prática deva ser dada com* ***aprofundamento através de oficinas,*** *de acordo com*

> *o interesse do aluno,* ***e, em sala, ficando com a teoria****, desde origem, elementos etc.* (PQ13, grifo nosso).
>
> *Gosto da utilização de livro didático desde que seja* ***equilibrado nas quatro fases****: arte visual, dança, música e teatro* (PQ14, grifo nosso).
>
> *Os livros didáticos necessitam de* ***mais parte prática*** (PQ15, grifo nosso).
>
> *Contribuiu para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem* (PQ16).
>
> *Os livros didáticos são excelentes, portanto, tem que estar complementando com as apostilas do currículo* (PQ17).
>
> *Apoiam a ação do professor em sala, trazendo* ***ideias para a prática*** (PQ18, grifo nosso).
>
> *A escola pública é um local onde tudo precisa ser adaptado, e o professor necessita ter a mente aberta para não criar expectativas e se frustrar. O melhor a ser feito é esperar que as experiências artísticas colaborem para melhorar a vida dos estudantes* (PQ19).
>
> *Acho muito interessante utilizar o livro didático nas aula, inclusive quando traz* ***práticas que podemos trabalhar em sala de aula, sem recursos****. Porém, é necessário* ***caminhar junto com o material Currículo em ação*** *que é oferecido pelo governo do Estado de São Paulo, inclusive trabalhar com a linguagem verbal e não verbal* (PQ20, grifo nosso).
>
> *Utilizo Jogos Teatrais de Viola Spolin, de Olga Reverbel, e bastantes práticas do Teatro Esporte de Keith Johnstone (este não conheço de livros, mas da prática, enquanto estudava na UFBA). Creio serem* ***bastante relevantes e detalhados para instrumentalizar professores****, mesmo os que não são da área de teatro, para aplicação em sala de aula. Nunca utilizei práticas propostas em outros livros didáticos, porque tenho esse repertório que mencionei, mas reconheço a importância deles* (PA6, grifo nosso).
>
> *Gosto bastante, já que o professor de Arte geralmente tem muitas salas, e o material* ***auxilia com textos, imagens e ideias*** (PA7, grifo nosso).
>
> *Vejo o livro como um* ***guia para elaboração da aula****, que deve considerar o espaço escolar, as características da turma, duração das aulas e experiências dos alunos* (PA8, grifo nosso).

Nas entrevistas, essa questão também foi colocada e respondida das seguintes formas:

> *Ótimo. Muito bom. E que a gente continue tendo esse recurso nas escolas, que possam vir mais livros nos próximos anos* (PE1).
>
> *Porque, como eu falei para você no início, o livro, eu acredito que foi pensado realmente do jeito que a gente precisaria utilizar, para o que a gente poderia utilizar. Então, o que eu sinto falta é de* ***mais tempo na escola para a utilização do livro****. Porque o livro tem o que a gente precisa, pelo menos eu acredito que o livro tenha o que a gente precisa, por exemplo: como eu falei para você também: tem todos os conteúdos. Estão específicos ali? Não, a gente vai buscando outras fontes, a gente vai integrando com conteúdos da nossa região, da nossa cidade, coisas que, obviamente, os livros não vão trazer, mas, de modo geral, ele traz, em todas as linguagens* (PE2, grifo nosso).
>
> *Não, acho que está tudo certo. E é o que eu te falei:* ***só queria uma coisa mais voltada para a realidade de nossos alunos****. Mas como é um livro que não é feito só para eles, então, não tem como. Mas a gente procura adaptar com a realidade nossa* (PE5, grifo nosso).

Aos professores que declararam utilizar as propostas de teatro da coleção *Janelas da arte* foi solicitado, também, que discorressem especificamente sobre as práticas teatrais:

> *Talvez acrescentar uma* ***apostila com exercícios teóricos e práticos.*** *Mais sugestões de pequenas* ***peças, esquetes, jogos teatrais lúdicos ou brincadeiras*** *que possam ser desenvolvidos (cenários, figurinos)* ***com mais praticidade****, pois uma das maiores dificuldades dos professores de Arte é lidar apenas com 2 aulas semanais para vivenciarmos toda a experiência que o teatro pode proporcionar ao desenvolvimento criativo, emocional, comunicativo, expressivo da criança* (PQ10, grifo nosso).
>
> *Boa* (PQ11).
>
> *Os que já utilizei* ***pouca prática, mais teórico a coleção*** (PQ15, grifo nosso).
>
> *Me ajudou muito em momentos específicos que necessitei* (PQ16).
>
> *Complementa as aulas* (PQ17).
>
> *Como eu já afirmei, não utilizei as práticas dos livros, não porque ache irrelevantes, pelo contrário, mas porque utilizo metodologia própria* (PA6).
>
> *Utilizo bastante e* ***favorece o trabalho do professor*** (PA7, grifo nosso).
>
> *Nas minhas turmas, sinto que as propostas das práticas teatrais da coleção apresentam* ***um certo grau de dificuldade para os alunos que ainda não tiveram contato com essa prática****. Elas funcionam bem para projetos específicos de teatro na escola, mas, na grande curricular da disciplina de Arte, exigem um tempo que geralmente não temos. Considero que as propostas são interessantes e possíveis de adaptações para o planejamento* (PA8, grifo nosso).

Nas entrevistas, essa questão também foi colocada e respondida da seguinte forma:

> *Referente às brincadeiras,* ***mais jogos.*** *Eles se interessam. Jogos ajudam muito também a enriquecer a aula, eles gostam de jogos. Eles gostam muito de jogos, sabe? De brincadeira. Porque a aula de Arte, o que eles querem é isso: se divertir, que seja dinâmica, não é? E eles falam assim: "professora, vamos desenhar hoje?", eu falo: "não, gente, nós não vamos desenhar", porque a maioria quer desenhar. Mas é algo que já foi de antes, não é? Trabalhava mais só com desenho e artes visuais [...] Música, como eu falei, não sou bem, e nem apresentação de teatro, mas a gente faz o possível, não é? Para trabalhar. Só que jogos, gosto muito* (PE1, grifo nosso).
>
> *Em teatro, a gente tem um pouco mais de dificuldade por falta de recursos em algumas coisas que a gente precisa utilizar, mas ele contribui bastante, e a gente só não consegue fazer melhor trabalho, apesar de a gente tentar de todas as maneiras, exatamente por essa falta de recurso que a gente diz que a gente não tem, e de tempo. A gente poderia estar fazendo um trabalho melhor. Então, eu acredito que o livro contribuiu, contribui, com todas as linguagens. Em específico, você está perguntando* ***sobre teatro: contribui bastante****; a gente vê a diferença do aluno do primeiro dia de aula para o aluno de hoje. Porque eu acredito que a arte tem esse papel de desenvolver isso nos alunos, desenvolver a questão crítica, a questão da expressão, todas as linguagens, todas as dimensões. Ela tem essa finalidade de desenvolver, e realmente ele desenvolve, e ele proporciona tudo isso para a gente* (PE2).
>
> *Pelo menos para iniciar a questão da imaginação, a questão do movimento, a questão do – como é que posso dizer – do envolvimento do aluno com a arte, eu achei bem interessante. O que eu não gosto muito dele é porque tem algumas coisas que ficam muito presas no livro, aí, eu procuro tentar tirar mais, sem deixar o livro de lado. [...] a sugestão que eu daria para o livro é tentar – como é que eu posso dizer – contextualizar mais o conteúdo. [...] Por exemplo, se eu vou falar sobre o teatro, a primeira coisa que eu tento fazer é contextualizar, principalmente no sexto e sétimo anos. [...] No sétimo e no oitavo, seria a forma mais expressiva. Eu vejo essa forma mais expressiva no sexto ano, eu vejo muito isso ali, mas a contextualização é pouca. [...]* ***Contextualização seria a parte: como se constitui o teatro, quais são os elementos, como ele se originou.*** *No sexto ano, no sexto e sétimo. [...] Eu gosto muito de ler mais adiante, ele é muito bom, ele vem trazendo muita coisa boa. Mas, como a gente é de cidade pequena, tem coisa que o menino vê aqui que ele nunca vai ver na realidade* (PE3, grifo nosso).

> *Olha, se trouxesse na questão do teatro uma história, por exemplo, assim, vamos pensar aqui uma questão teatral, uma historinha pequenininha, só para a gente levar os alunos a perceber, por exemplo, o drama, o que seria ali, então, nesse caso, seria melhor, deixar os próprios questionamentos. O questionamento é ótimo, mas, pelo menos, tirar do livro do aluno, deixar só no do professor aquele questionamento, como se fosse um adendo, e aí ficaria a cargo do professor. E, no livro do aluno, mais o conteúdo, levar por todo um conteúdo. E, na questão do teatro,* ***trazer uma coisa bem prática para a gente fazer, por exemplo, uma pecinha pequena****, em que, por exemplo, você quer o drama, como ele deveria fazer ali para apresentar o drama. A ideia seria essa* (PE4, grifo nosso).

Em relação à contextualização, mencionada pela PE3, como se trata da mesma docente que mencionou tratar da história do teatro antes da prática, pergunto se, como contextualização, ela se refere à parte histórica. Ela confirma que sim, que sente falta dessa abordagem.

Ao longo das entrevistas, foram, ainda, manifestos os seguintes comentários avaliativos, além dos anteriores:

> ***O livro é muito bom. Só que eu penso que tem algumas coisas que ele vem trazendo que não tem na nossa realidade****, entendeu? Eu penso assim: primeiro, tem que haver aquela questão, o Brasil é diverso, só que tem coisas que um aluno, por exemplo, que estuda no colégio não sabe o que é um teatro, ele nunca foi num teatro [...]. A professora dele ainda não foi, não é? A professora dele não sabe o que é um teatro, o que é uma... – deixe eu ver o que – essa arte toda encenada que a gente vê nos grandes centros, a gente não sabe. Então, o que a gente vê no livro são muitas imagens, mas são imagens que são um pouco distantes da nossa realidade. Para a gente [...] cinema aqui é 72 quilômetros e é toda aquela burocracia de tentar agendar etc. e etc.* (PE3, grifo nosso).

> *Quando eu te falei – eu acho bem interessante – apesar que* ***tem coisas que é difícil você trabalhar com turmas hoje, com meninos da zona rural*** (PE3, grifo nosso).

> *E, outra coisa, livro tem que ter muita imagem, e uma coisa interessante que o livro vem trazendo são as imagens. Tem coisas que não tem, que a gente não vê, mas ele vem trazendo,* ***ele vem dialogando com o aluno. Eu acho interessante essa parte do visual****. Eles gostam* (PE3, grifo nosso).

> *Por exemplo, vou estudar sobre conteúdo tal. Aí, eu chego: "Gente, vocês já ouviram falar sobre isso?". Geralmente, a gente faz uma adaptaçãozinha nas perguntas. [...] até para saber o que o aluno sabe daquele conteúdo, o que ele não sabe [...]* ***é muito boa sobre o questionamento*** (PE4, grifo nosso).

> ***Uma coisa que eu acho interessante no livro são as perguntas.*** *Ele usa muito as imagens, aí, dentro da imagem vem as perguntas, para interagir com o que está lendo. Essas geralmente eu faço oral, mas tem umas que eu crio mesmo* (PE3, grifo nosso).

> *Além do ponto que eu falei para você, da base que ele traz, antes do conteúdo em si, essas informações iniciais, e* ***o livro também oferece uma formação para a gente****. Então, mesmo aqueles professores, que é a realidade que a gente tem aqui, que não são formados na área de arte – porque, aqui na minha escola, acredito que só tenha eu, da área de música. Então, a gente sente essa necessidade de, além dos conteúdos, a gente ter um material que nos norteia. Então, um dos pontos também foi esse. Ele traz uma formação. Se as pessoas forem observar bem a introdução do livro, ele oferece essa formação. Aliás, ele está pronto para você ir lá e dar sua aula porque ele, além de trazer essa formação inicial, dá um norte para a gente, ele também faz aquele planejamento que eu acho incrível dele, planejamento que é bem feito, os objetivos. Na verdade, usando a linguagem da BNCC: os objetos de conhecimento, as habilidades que o aluno tem que alcançar. Tudo isso é muito bem claro e muito bem definido, então, a partir daí, a gente consegue. Por exemplo, se a gente não conseguir trabalhar todos os conteúdos do livro, geralmente a gente direciona pelo livro aos outros contextos que a gente pode estar buscando. Então, um dos outros pontos também foi esse, essa formação que ele traz para nós, professores. Muito bom* (PE2, grifo nosso).

Os professores atribuem bastante importância ao LD de Arte, enfatizando a contribuição deste para o processo de ensino e aprendizagem. Apontam que os LD trazem ideias, textos e imagens e funcionam como um guia para elaboração de aulas, além de instrumentalizar professores, em especial quando precisam ministrar aulas que não são da linguagem artística de formação. Mencionam o desejável equilíbrio entre as quatro linguagens artísticas e pontuam a importância de complementar com vivências artísticas fora da escola.

Ao mesmo tempo em que há professores que reforçam a importância das práticas, pedindo que sejam ampliadas, há outros que veem o espaço físico como uma barreira para essa realização e apontam, como solução, a priorização da parte teórica em sala de aula, relegando a prática para oficinas extras, forma como a disciplina de Arte foi historicamente moldada. Pontuam, também, a carga horária reduzida da disciplina, que impacta na utilização do LD, e a necessidade de o professor operar adaptações ao contexto da escola e dos alunos. Novamente, é mencionado o descompasso entre o LD e o material de apoio do *Currículo Paulista*, reforçando o que já mencionamos anteriormente.

Sobre as práticas teatrais realizadas com a coleção, os professores manifestam ter auxiliado as aulas, mencionam as questões de leituras de obras e conhecimentos prévios como algo importante no cotidiano e relatam que também aprendem com o LD, e que, por isso, o material *Janelas da arte* contribui com suas formações. Acrescentam que algumas práticas têm certo grau de dificuldade, principalmente por conta da falta de recursos, de tempo para sua realização e da dificuldade de integrar os alunos que não tiveram contato com a linguagem teatral anteriormente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou que vivem em locais com difícil acesso a bens culturais. Mencionam a desvalorização do ensino de arte em geral. Eles sugerem diversas melhorias, que serão esmiuçadas adiante.

3.3.2 Sugestões

A última categoria do eixo Diálogo trata das *sugestões* dos professores em relação à coleção *Janelas da arte*.

Nas questões anteriores, ao relatarem o que pensam sobre as práticas artísticas na escola realizadas com o uso de LD e sobre as práticas teatrais feitas com a utilização da coleção *Janelas da arte*, muitas sugestões e indicações de mudanças emergiram das falas dos professores. Além destas, foram evidenciadas, em outras questões, as seguintes sugestões:

> *Se tivesse **mais textos**. [...] Sim, textos de teatro. [...] Porque se tivesse mais texto no livro, a gente ajudaria muito eles, eles não iam ter aquela dificuldade de pesquisar, não é? Porque eu tenho que levar os textos para eles, porque é tão difícil para eles criarem, eles têm muito essa dificuldade, não é? De criarem um texto, é difícil. Porque têm turma que eles mesmos criam, não é? Pelo menos aquele texto que vai dramatizar. Já eles, eles não conseguem. Também, eles têm dificuldade de pesquisar esse texto. Então, aqueles que têm no livro, eles gostaram* (PE1, grifo nosso).

> *[...] uma coisa que eu sinto falta no livro, é, por exemplo, ele **ter um** **QR Code**, **com aqueles sons dos instrumentos**, porque o CD é difícil ter acesso a alguma coisa para a gente ouvir* (PE2, grifo nosso).

> *[...] agora, o que eu mais gostaria que acontecesse, como eu uso óculos, eu tenho problema de vista sério, aí, eu queria dizer o seguinte, que no livro de professor vem muita informação, aquela informação poderia vir no finalzinho do livro, para que **as letras do próprio livro ficassem um pouquinho maior**, porque a do aluno é ampla, e as letras do meu livro são pequenininhas. Então, porque sempre tem aquela janela ali do lado do livro, trazendo informação para a gente, poderia colocar num rodapé, para dar mais espaço para a gente ali. Mas é a questão de uma professora que também vai se aposentar* (PE4, grifo nosso).

Sintetizando as sugestões que apareceram ao longo da pesquisa, temos as seguintes, as quais comentamos:

- Conteúdo voltado à realidade local: anteriormente identificado como primeiro item da lista de melhorias relacionadas. Como não há a possibilidade de contemplar toda diversidade de realidades locais no âmbito do PNLD, programa que é nacional, identificamos como viável sugerir, em maior número, diversidade e destaque, alternativas de adaptação dos conteúdos à cultura local.
- Acrescentar apostila com exercícios teóricos e práticos: o PNLD não permite anexar caderno de atividades ou apostilas aos LD.
- Propostas práticas que possam ser desenvolvidas em menos tempo: o tempo disponível na disciplina de Arte e a viabilidade de realização de diversas propostas foi uma das questões recorrentemente levantadas pelos professores e comporá a listagem de melhorias da coleção.
- Trajetória histórica do teatro: como anteriormente mencionado, aspectos de contextualização histórica e trajetória do teatro estão presentes no material – principalmente na seção *Que história é essa?* –, porém, não linearmente e nem como premissa para a prática.
- Inserção de peças curtas: direitos autorais, espaço físico no miolo do LD, alinhamento aos temas são alguns dos aspectos que influenciam e trazem dificuldade na inserção dos textos dramáticos. Ter em mente que esses textos curtos contribuem com a realização das práticas teatrais foi um ponto bastante importante.

Sempre que possível, tais textos serão incluídos em maior número. Mas é fundamental considerar, também, que, no contexto desta pesquisa, essa necessidade e solicitação, como já analisado anteriormente, vincula-se à tradicional prática do ensino de teatro baseado na montagem de peças.

- *QR Code* para acesso aos sons relativos a linguagem de música: os formatos dos materiais sonoros são definidos por regras dos editais, não cabendo às editoras e autores tais alterações. Porém, a cada edital, busca-se adaptar esses materiais às novas mídias e meios disponíveis. No PNLD 2024, por exemplo, não há mais solicitação de CD. Todos os áudios serão disponibilizados em versões dos LD digitais-interativos.
- Ampliar a fonte do livro do professor: essa é uma decisão editorial, que leva em conta diversas diretrizes que o projeto gráfico-editorial precisa abarcar, sendo um dos principais o número de páginas limite, que é definido pelos órgãos competentes.

Batista (2002, p. 529-530) reflete que o LD, ao mesmo tempo em que é "fonte para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares", é um livro "efêmero, que se desatualiza com muita velocidade". Compreendemos que essa afirmação é determinante para diversos componentes curriculares, em especial os que têm uma base nas atualizações políticas e científicas. No caso do LD de Arte, apesar de a efemeridade ser característica de muitas obras de arte, seu valor histórico e artístico não se perdem. Ainda assim, atualizações são muito importantes, visto que os processos artísticos se transformam, agregando, por exemplo, tecnologias contemporâneas e refletindo as questões de seu tempo. Compreendemos, também, que tais atualizações não se referem somente ao conteúdo, mas também à forma, à abordagem, à linguagem e às metodologias utilizadas na construção do LD. Por isso, esse eixo do nosso estudo se mostra tão relevante, uma oportunidade de ouvirmos as necessidades dos professores e procurarmos compreender como essas proposições reverberam diretamente em quem utiliza a obra, em quem a manipula diariamente.

3.4 Síntese das análises

Neste terceiro capítulo, fizemos a análise das informações produzidas por meio dos três instrumentos utilizados – as entrevistas, os questionários e as observações –, dividindo-as em três eixos: Cenário, Ação e Diálogo. O eixo Cenário analisou as informações que se relacionam

ao contexto em que os LD da coleção *Janelas da arte* são utilizados; o eixo Ação analisou as informações relativas ao uso cotidiano da coleção; e o Diálogo tratou das impressões e sugestões dos professores com base nesse uso.

Nossa pesquisa teve a colaboração efetiva de vinte professores dos anos finais do Ensino Fundamental, grupo composto majoritariamente por mulheres de 34 a 62 anos, que lecionam Arte nos estados de São Paulo e Bahia.

Na intenção de responder aos objetivos da pesquisa, nossa primeira percepção ao longo da produção de informações foi de que as condições do contexto exercem muita influência sobre como o LD é utilizado, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

A maioria dos professores participantes tem formação em Arte, mas não na linguagem Teatro, com a ressalva de que isso se aplica aos professores de São Paulo e não se aplica aos da Bahia, que, em sua maioria, não tem formação na área. A maior parte já teve alguma experiência formativa extra em teatro, como a participação em cursos e oficinas, porém, consideram que sua formação inicial e continuada é insuficiente para ministrar a linguagem Teatro e demonstram interesse por formações, materiais e vivências relacionados.

Essa compreensão dos professores que possuem formação considerada adequada (predominantemente paulistas) indica que, especificamente em Arte, a formação em uma das linguagens artísticas não é suficiente para ministrar aulas para qualquer das outras linguagens.

No estado da Bahia, a formação predominantemente diferente da área de arte e, por consequência também da linguagem Teatro, mostrou-se de grande impacto, ratificada pela política de atribuição de aulas, que usa a disciplina de Arte para completar a carga horária dos professores de outras disciplinas, gerando dificuldade, insegurança e insatisfação; relação de casualidade de afinidade e habilidade para área ou para determinada linguagem artística; e descontinuidade do trabalho. Essa situação também gera uma relação de dependência com o LD, oposta à que seria ideal, uma relação de interação e autonomia, inclusive para um possível uso autoformativo.

Somado a isso, esses docentes relatam que o contexto de alguns alunos se traduz em dificuldade de acesso à escola, às informações e aos equipamentos culturais, como teatro e biblioteca, bem como dificuldade de acompanhamento dos pais pela vida escolar do aluno.

Os professores mencionam que o fator tempo é determinante para o desenvolvimento das propostas. Duas aulas semanais, quando em São Paulo, e uma aula semanal, na Bahia, são consideradas insuficientes para garantir um processo adequado de ensino da disciplina. O tempo acaba influenciando em diversos âmbitos: na escolha do LD; no desenvolvimento das propostas; na seleção e adaptação dos conteúdos; na utilização adequada do livro; na

superficialidade da apropriação do material; na percepção de desvalorização da disciplina. Ainda, a organização das aulas não prioriza a otimização desse tempo, e atribuições externas obrigam o professor a conciliar diversas demandas que competem nesse reduzido espaço de tempo.

Discutir coletivamente entre professores do componente curricular Arte é a forma mais recorrente de escolha do LD, e os pontos mais observados nessa escolha são *a proposta teórico-metodológica da obra* e *as proposições práticas.* Essa valorização da associação entre teoria, prática e objetivos de aprendizagem pode indicar uma transposição do espontaneísmo na realização de atividades artísticas, umas das marcas históricas do ensino do componente. Outro critério de escolha do LD que emergiu de forma destacada foi a relação do LD com o contexto de utilização. Os professores manifestaram avaliar se o conteúdo apresentado se relaciona com a realidade local e o quanto a amplia.

A maior parte dos professores faz uso do LD de forma conjugada com outros materiais, principalmente com a utilização de vídeos, tornando os conteúdos, em especial os teóricos, mais vivos e dinâmicos. Essa apropriação, transformação e ampliação do conteúdo nos pareceu especialmente interessante para a linguagem Teatro, pela possibilidade de aproximar os alunos das obras teatrais e seus contextos por meio de outras mídias, extrapolando a bidimensionalidade com que aparece no LD, visto que o teatro é multimodal e se relaciona mais com sons e imagens em movimento do que com fotografias estáticas.

Na escola baiana, relatou-se uma tendência de uso linear e contínuo, porém, subtraindo-se passagens. No contexto paulista, nas escolas estaduais, predomina o relato de que há a necessidade de uso conjugado ao material oferecido pelo Estado, o que evidencia um duplo controle: do sujeito sobre seu contexto e do contexto sobre a atividade, dificultando a utilização da coleção *Janelas da arte*, escolhida para uso.

Sobre a realização das práticas de teatro da coleção, a maior parte dos professores participantes da pesquisa realizou alguma ou algumas das atividades utilizando as instruções relacionadas ao desenvolvimento. Os que manifestaram não utilizar as práticas de teatro justificaram-no, em sua maioria, pela falta de espaço físico que consideram adequado à atividade – teatro, auditório ou sala ambiente –, no que pudemos inferir que ainda há uma compreensão que mistura o ensino da linguagem com seu espaço físico tradicional, o teatro, remetendo à ideia de que fazer teatro se resume a ensaios e apresentações de espetáculos. Em contraponto, para os que realizam as práticas de teatro, o espaço de utilização mais frequente é a própria sala de aula.

Foi analisado, nas entrevistas e observações, que prioriza-se a escolha de atividades que contenham textos dramáticos e tende-se a suprimir as práticas que se referem aos elementos da "gramática da linguagem teatral". Há uma compreensão predominante de que os LD representam um suporte direcionado mais aos conteúdos teóricos e menos aos práticos, tanto por professores sem formação adequada quanto pelos formados em Arte e na linguagem Teatro.

Verificamos, ainda, que, para a maioria das turmas descritas e observadas, foi a primeira vez que realizaram propostas práticas de teatro, sendo que as atividades foram feitas de maneira transformada ou adaptada. É recorrente a utilização dos temas e conteúdos para fomentar ideias de outras atividades que não estão no LD, as quais, dependendo da formação e experiência do professor, proporcionam experiências pertinentes aos alunos ou esbarram em compreensões tradicionais "acessórias" ou utilitaristas sobre o teatro na escola.

Diante da formação e de repertório experiencial insuficientes de parte dos professores na linguagem teatral, aventamos a possibilidade de que a tendência seja acessar concepções mais tradicionais ou um repertório próprio do ensino de arte. Por ser a linguagem das artes visuais historicamente presente na escola, há maior acesso a uma bagagem experiencial e uma inclinação em valorizar práticas dessa linguagem em detrimento das práticas teatrais, em especial as que contenham jogos e atividades relacionados à "gramática da linguagem teatral".

É comum, também, incorrer em práticas historicamente relacionadas ao ensino de teatro, como montagem de peças para datas comemorativas, aulas sobre a história do teatro e a ratificação de uma compreensão da ideologia do dom, que valoriza talentos individuais – considerados inatos, em prejuízo da aprendizagem – e que se atém a objetivos subjetivos, como superar a timidez. Ao não se compreender e reconhecer o processo da construção da linguagem, tende-se a ir direto ao que é minimamente conhecido: no caso do teatro, ao texto, ao ensaio e à apresentação de peças.

Assumimos que as avaliações das práticas têm fundamental importância na medida em que representam o momento de reflexão sobre a ação e de consolidação da experiência. Com relação às avaliações, os professores alternam entre realizá-las conforme propostas no LD; utilizar as questões para compor provas e questionários, algo que não se alinha ao proposto; e avaliar com base nos objetivos das atividades transformadas ou na dificuldade na execução da tarefa, envolvendo questões subjetivas, como a timidez. Os docentes que manifestaram realizar as avaliações da coleção *Janelas da arte* conforme proposto consideram que elas contribuem para evidenciar as aprendizagens dos estudantes.

Os comentários avaliativos dos professores versam sobre o que foi completo e incompleto, mas também sobre o que gostaram e o que não, ou sobre o que está certo e errado,

permeando a aprovação/reprovação, que entra em desacordo com a proposta do material. Diante disso, aventamos a possibilidade de que a apropriação das orientações do manual geral não ocorra de forma efetiva, apesar de maior parte dos professores manifestarem acesso regular a essas informações e orientações e também às específicas das propostas e práticas teatrais.

A maioria dos professores prioriza a leitura dos conteúdos, seja ela feita pelo professor ou pelo aluno, de formas variadas. Ainda que haja relatos de que, quando há dificuldade de leitura pelos alunos, há também um desinteresse nas propostas, a maioria dos estudantes interagiu e manifestou muito interesse por realizar atividades práticas da linguagem teatral. Esse empenho foi revelado desde a disponibilidade em modificar o espaço para a realização das propostas, passando pela evidente dedicação na criação e preparação de cenas, composição de textos, cenografia, figurinos e ensaios, até a contribuição com questões e reflexões.

Como a maioria das orientações à plateia se voltaram ao comportamento, observou-se pouca participação ativa dos alunos na perspectiva de público. Isso se refletiu, também, nos comentários avaliativos que, espelhando-se nos da maioria dos professores, tenderam a permear a aprovação/reprovação, focando nas dificuldades de realização da tarefa e na timidez. Porém, também fica evidente que, quando o professor orienta o olhar dos estudantes para os objetivos da proposta, tanto na execução da prática quanto na avaliação, os comentários adquirem maior qualidade.

É importante pontuar que foi relatado, tanto nas entrevistas quanto no acompanhamento de aulas, que o contato desses estudantes com a linguagem teatral é muito recente, quando não o primeiro contato, como em diversos casos. Considerando que a obrigatoriedade da inserção da linguagem Teatro é recente e, por conta da pandemia da covid-19, a maioria desses professores e estudantes começou a trabalhar com as práticas teatrais da coleção *Janelas da arte* em 2022, mesmo ano da presente pesquisa, supomos que os casos relatados como "timidez" excessiva representam um processo de aproximação inicial ao trabalho teatral, no qual é natural que haja alguma dificuldade. Nesse sentido, suprimir as práticas teatrais e os jogos de integração e que trabalham a "gramática da linguagem" não contribui com essa aproximação. Acrescentamos, ainda, que foram relatadas dificuldades de integração de alunos que não tiveram contato com a linguagem teatral anteriormente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou que vivem em locais com pouco ou difícil acesso a diversidade cultural, em escolas afastadas dos grandes centros, como é o caso dos alunos residem em zona rural.

No geral, os professores atribuem bastante importância ao LD de Arte, enfatizando a contribuição deste para o processo de ensino e aprendizagem, seja trazendo ideias, textos e imagens, seja funcionando como um guia para elaboração de aulas, instrumentalizando

professores, em especial quando precisam ministrar aulas que não são da linguagem artística de sua formação. Os professores mencionam o desejável equilíbrio entre as quatro linguagens artísticas e pontuam a importância de não se restringir o ensino ao que está no LD, adaptando os conteúdos aos seus contextos e complementando com vivências artísticas fora da escola. Há, ao mesmo tempo, professores que reforçam a importância das práticas, solicitando que sejam ampliadas, e outros que veem o espaço físico da sala de aula como uma barreira, priorizando a parte teórica – posição que corrobora uma compreensão do LD ainda restrita ou hierarquizada em relação aos conteúdos teóricos.

Sobre as práticas teatrais realizadas com a coleção *Janelas da arte*, os professores manifestam ter auxiliado nas aulas e relatam que também aprendem com o LD, e que, por isso, o material contribui com suas formações.

Levando em conta que uma das motivações desta pesquisa foi compreender e identificar, na análise da prática de sala de aula, pontos da coleção *Janelas da arte* que necessitam de reelaboração ou maior atenção para melhor contribuir com o processo artístico pedagógico do teatro-educação, elencamos:

1. *Adaptação à realidade local.* A menção à relação dos conteúdos com a cultura local foi um ponto de destaque na escolha dos LD. Como discutido anteriormente, no âmbito do PNLD, o LD é concebido de forma abrangente, visando tornar-se adaptável às mais diversas e longínquas realidades, algo que é inclusive solicitado pelos editais. Assim, apesar de ser obviamente impossível prever todos os mais diversos contextos de utilização, é viável criar e sugerir variadas alternativas às práticas artísticas e sempre aprimorar as alternativas já existentes. Dessa maneira, dada a importância atribuída especificamente a esse ponto, compreendemos que deve ser incluído nas propostas de aprimoramento da coleção: sugerir, em maior número e diversidade, e com destaque, alternativas de adaptação dos conteúdos à cultura local.

2. *A sala de aula como espaço adequado às práticas teatrais*. Um dos pontos relatados como importante limitador da realização das práticas de teatro em sala de aula foi a disponibilidade de espaço. Os professores manifestaram que a falta de um espaço considerado adequado impediu a realização dessas práticas. Como exposto anteriormente, a sala de aula, o espaço de maior disponibilidade em todos os casos, é um espaço adequado. Ao analisarmos as propostas e a coleção *Janelas da arte* como um todo, à luz da opinião desses professores, apesar de praticamente todas as atividades de teatro solicitarem a reorganização da própria sala de aula para realização das práticas, observamos que isto não figura como um ponto de destaque no

manual geral. Portanto, identificamos esta como uma importante melhoria: tornar mais evidente no MP que as práticas teatrais não necessitam de espaço específico para serem realizadas, abordando como essa prática permite acesso a todos os estudantes e escolas, enfatizando a importância de se modificar o espaço e ressignificá-lo. Embasar à luz da teoria também nos parece importante, para que se compreenda que arte-educadores contemporâneos já refletiram sobre essa questão.

3. *Alternativas aos momentos em roda.* A formação em roda é bastante valorizada no LD. Em diversas práticas e seções, ela é recomendada. Nas observações de aulas, foi constatado que, em algumas escolas, é uma formação difícil por conta do reduzido espaço das salas de aulas. Assim, vimos como mais um ponto de reelaboração da coleção: sugerir formações alternativas às de roda, que mantenham a premissa de participação e horizontalidade das relações.

4. *Aprofundamento relativo à instrução.* Ao confrontar o conhecimento evidenciado pelos docentes sobre as instruções oferecidas ao longo das práticas de teatro e o que está abordado no manual geral da coleção, percebemos que é necessário aprofundamento, explicitando a função da instrução e a importância de se explicar antecipadamente ao aluno que ele não deve parar a atividade para realizar essa instrução, bem como reforçar essa orientação ao longo dos exercícios teatrais.

5. *Orientações à plateia como participante ativa das práticas teatrais.* Apesar de, em quase todas as avaliações das práticas teatrais e jogos do LD, solicitar-se o olhar do público, propondo comentários direcionados tanto do ponto de vista dos jogadores quanto de quem assistiu, ao analisarmos o LD, verificamos que a abordagem e as orientações sobre a importância da participação ativa e, consequentemente, da orientação à plateia são insuficientes. Assim, recomendamos detalhar no manual geral a relevância de orientar adequadamente a plateia como participante ativa nas práticas teatrais.

6. *Propostas práticas factíveis em tempo breve.* O tempo disponível na disciplina de Arte e a viabilidade de realização de diversas propostas foi uma das questões recorrentemente levantadas pelos professores, por isso a adição de mais propostas práticas que possam ser desenvolvidas em menos tempo compõem a listagem de reelaborações.

7. *Inserção de trechos de textos ou peças curtas.* Ter em mente que peças curtas ou trechos de textos dramáticos contribuem com a realização das práticas teatrais foi um ponto de destaque. Assim, a inserção de tais textos em maior número completa essa relação de reelaborações, sem perder de vista que é fundamental desfazer a tradicional prática do ensino

de teatro baseado somente na montagem de peças, dando mais espaço aos jogos e práticas relacionadas à “gramática da linguagem” e à integração.

A intenção é que os resultados desta análise, bem como as indicações de reelaboração, possam tanto contribuir para aprimorar a coleção *Janelas da arte,* na composição de uma próxima edição, como fornecer subsídios para arte-educadores e autores de materiais didáticos do componente Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando, em 2005, recebi o primeiro convite para integrar um grupo de autores de uma coleção didática, e nela desenvolver a linguagem Teatro da disciplina Arte, fiquei reticente. Não sabia nem como começar. Os LD de Arte que eu conhecia e os que encontrei tratavam da arte por um viés histórico e propunham práticas preponderantemente de artes visuais. Não encontrei LD que contivessem uma abordagem prática de teatro, tal qual era a minha formação. Era praticamente uma mata fechada.

Aos poucos, em parceria com colegas coautores das demais linguagens artísticas, fomos desbravando caminhos e abrindo trilhas. Desde esse início, sempre despendi especial dedicação à parte prática dos conteúdos que construíamos. Muito me atraía – e atrai – o desafio de compor propostas que estimulem e ofereçam ferramentas ao professor para que, junto com seus alunos, transponham a bidimensionalidade do LD.

De 2005 para cá, diante das transformações nos paradigmas de ensino de arte, que também se refletiram em mudanças legais, as linguagens artísticas e o LD de Arte conquistaram mais autonomia e espaço. Em sala de aula, o trabalho com Teatro, Dança, Artes Visuais e Música caminhava (e ainda caminha) no sentido de serem mais reconhecidos e valorizados em suas especificidades e relações. Nesse percurso, eu buscava um alinhamento cada vez maior às referências do ensino de arte e do teatro-educação, que compreendem a arte como um componente de natureza vivencial, no qual a experiência é premissa para a aprendizagem, algo que os documentos normativos também passaram a preconizar.

Olhando, agora, para esse trajeto, vejo que o embrião desta pesquisa sempre esteve latente: na preocupação em detalhar as práticas, no cuidado em orientar as etapas de encaminhamento e na proposição de reflexões após as atividades. Mentalmente, ao elaborar uma prática, procurava visualizar os detalhes e imaginar como seria realizada em sala de aula, desde o momento da apresentação da atividade pelo professor, da leitura pelos alunos, das possíveis dúvidas dos estudantes, da composição do espaço, até o momento no qual professor e alunos soltariam o livro, afastariam as carteiras e iriam para a ação. Assim, com o passar do tempo, vislumbrar um contato direto com esses momentos foi se tornando uma necessidade premente, que culminou na inquietação desta pesquisa: a investigação do LD de Arte em sua utilização prática no contexto da escola pública.

E cá estou, anos depois daquele primeiro convite e de aceitar me aventurar em um ambiente ainda pouco explorado, redigindo as considerações finais desse processo, no qual tive a oportunidade ímpar de transitar pelos cenários, observar as ações e dialogar com os meus

interlocutores, os professores e estudantes. Vi o livro ser distribuído, ser aberto, ter suas páginas viradas, ser lido e relido. Vi as carteiras afastadas, a roda formada, as cenas improvisadas. Ouvi os professores, li o que tinham a dizer, suas impressões sobre o LD de Arte e sobre a coleção, como gostariam que fosse. Pudemos analisar um recorte de como os professores utilizam as proposições de teatro da coleção, compreender como os estudantes recebem e realizam tais propostas e pontuar as indicações para posterior reelaboração da obra.

Agora, retornamos à pergunta que remete ao problema de pesquisa: as propostas teatrais presentes na coleção didática *Janelas da arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental? Considerando a manifestação da maioria dos respondentes *online*, instrumento que filtrou as impressões dos docentes que declararam realizar as práticas teatrais da coleção *Janelas da arte*, e acrescentando as relatadas e observadas que, mesmo de maneira transformada, foram realizadas ou nasceram dos temas e assuntos tratados no LD, avaliamos que as propostas teatrais presentes na coleção didática *Janelas da arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse processo, vi também o que não acontece, o que falta, o que não há. Uma gama de resultados sinaliza que o ensino de teatro nas escolas ainda engatinha, por vezes reproduzindo práticas defasadas, que envolvem estereótipos do fazer teatral – como visto na ainda recorrente subordinação de apresentações a datas comemorativas, na ênfase na "superação da timidez" ou em habilidades supostamente inatas –, e na hierarquização do texto dramático, ao priorizar-se a realização das atividades que contenham textos teatrais.

Somando a isso, destacamos a recorrente supressão das práticas processuais que, nesta pesquisa, convencionamos chamar de "gramática da linguagem teatral", nas quais se localizam boa parte dos jogos teatrais. Percebemos que alguns fatores exercem influência na subtração dessas atividades, principalmente: a compreensão tradicional do LD como suporte restrito aos conteúdos teóricos e a formação diferente da disciplina que se leciona ou insuficiente para a linguagem Teatro, aliada à falta de bagagem experiencial em relação à atividade teatral. Tais condições contribuem para que os professores não reconheçam em que essas propostas voltadas à "gramática da linguagem teatral" favorecem a construção dos saberes da linguagem Teatro.

Em contraponto, os docentes manifestaram que a coleção *Janelas da arte*, além de auxiliar nas aulas, contribui com suas formações. Nós, ainda que acreditemos no LD com esse potencial formativo (e autoformativo) para professores e que haja um visível e louvável esforço dos docentes em valorizar o componente Arte e adequar suas experiências às necessidades dele, vemos também necessário reconhecer que o LD favorece um processo continuado de formação

e não possui a capacidade de suprir uma formação inicial insuficiente ou inadequada ao componente e à linguagem Teatro.

No que compete ao LD, nos limites do PNLD e deste estudo, foram indicadas reformulações possíveis para posterior reelaboração da coleção *Janelas da arte*, relativas à inserção de sugestões de adaptações ao contexto local; de aprofundamentos sobre os espaços de realização e sobre as instruções e orientações; de maior número de propostas factíveis em tempo breve; e de peças curtas. Tais indicações visam favorecer a utilização do LD em toda a sua potencialidade formativa, e entendemos que podem contribuir não só com o aprimoramento da coleção utilizada neste estudo, como também para a composição de outros materiais didáticos da disciplina de Arte.

Considerando a inclusão recente do LD de Arte no PNLD, as transformações do próprio ensino de arte e a crescente solicitação dos editais pela presença de ações formativas direcionadas aos professores nos LD, ponderamos, como de fundamental importância, que pesquisas futuras investiguem de que maneira os LD de Arte atuam na formação continuada dos professores, especialmente no que diz respeito às especificidades das linguagens artísticas de obrigatoriedade mais recente, como o Teatro. Qual o papel formativo que um LD de Arte exerce para os docentes, com ou sem formação inicial em uma linguagem específica? Quais os limites dessa atuação? Estas são algumas questões que se desdobraram deste estudo e que podem compor análises futuras.

Por fim, após passar por uma vivência que eu não tinha até então – a pesquisa –, observar, dialogar e refletir sobre a concretude do cotidiano do uso do LD, sempre subsidiada por fundamentos teóricos, creio que transformo essa vivência em experiência, compondo com o meu próprio processo formativo, e abasteço-me de ferramentas reais de transformação da minha prática, que, esperamos, reverberem em outras práticas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. DOI: https://doi.org/10.14244/198271996. Disponível em: http://www.leg.uefs.br/arquivos/File/materiais/ARTIGOS_metod_pesq_educ/Marli_Andre_2007_Questoes_sobre_os_Fins_e_sobre_os_Metodos_de_Pesquisa_em_Educacao.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **REVISTA Art&** - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível em: http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. *In:* ABREU, Márcia (org). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado das letras, Associação de leitura do Brasil, Fapesp, 2002. (Coleção Histórias da Leitura)

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2020.

BIRCHE, Leonardo. **A compreensão de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o teatro na educação**. 2020. 296 fls. Trabalho final. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354935353_Dissertacao_A_compreensao_de_professoras_e_professores_dos_Anos_Iniciais_do_Ensino_Fundamental_sobre_o_teatro_na_educacao. Acesso em: 23 out. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, 2004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2126. Acesso em: 16 jun. 2023.

BLACK, Paul *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec| Nova série**, 2018, v. 8, n. 2. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429. Acesso em: 23 abr. 2022.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BOZZANO, Hugo Barbosa; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Arte em interação.** São Paulo: IBEP, 2016.

BOZZANO, Hugo Barbosa; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Janelas da arte.** São Paulo: IBEP, 2018a, Manual do professor, 6º ano.

BOZZANO, Hugo Barbosa; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Janelas da arte.** São Paulo: IBEP, 2018b, Manual do professor, 7º ano.

BOZZANO, Hugo Barbosa; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Janelas da arte.** São Paulo: IBEP, 2018c, Manual do professor, 8º ano.

BOZZANO, Hugo Barbosa; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Janelas da arte.** São Paulo: IBEP, 2018d, Manual do professor, 9º ano.

BRASIL. **Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro, p. 3474, v. 1, fasc. XI, 1890. n.p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pehtml. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Official de 1º de maio de 1931. Rio de Janeiro, 1931. n.p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, p. 51, vol. 7, 1961. n.p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL, Conselho de Segurança Nacional. **Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968.** Brasília: Conselho de Segurança Nacional. 1968. n.p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, p. 59, vol. 5, 1971. n.p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, p. 187 Vol. 6, 1985. n.p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. n.p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Congresso Nacional, 2008. n.p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras e coleções didáticas para o programa nacional do livro didático para educação de jovens e adultos** – PNLD EJA 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 set. 2009. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: Congresso Nacional, 2010a. n.p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 02/2012** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático para educação de jovens e adultos PNLD EJA 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 jul. 2012. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/513-pnld-eja-2014. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2013** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015. Brasília, DF: Ministério da Educação, 16 jan. 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 02/2014** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 fev. 2014. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 02/2015** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 30 jan. 2015a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 04/2015** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 14 dez. 2015b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Congresso Nacional, 2016a. n.p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Chamada pública SEB/MEC nº 42/2016.** Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2016-pdf/45601-chamada-publica-pnld2018-versao-atualizada-pdf/file. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Congresso Nacional, 2017a. n.p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 7, 2017b. n.p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Informe 38/2017 COARE/ FNDE.** Brasília: 6 de set. 2017c. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/escolha-pnld/38.2017%20-%20Cancelamento%20Escolha%20PNLD%202018%20Componente%20Arte2.pdf. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2017**– CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação, 27 jul. 2017d. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017e. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2018** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 03/2019** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. Brasília, DF: Ministério da Educação, 27 nov. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital do PNLD 2020** - Obras Didáticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 2/2020** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022. Brasília, DF: Ministério da Educação, 21 mai. 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2021** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 fev. 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-

editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023___2__Retificacao_08_07_2021.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Resumo técnico:** Censo escolar da educação básica 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2022** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 mar. 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/Edital_PNLD_2024___8__Retificacao.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Resumo técnico:** Censo escolar da educação básica 2021. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Resumo técnico:** Censo escolar da educação básica 2022. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRISOLLA, Livia Santos. **Prática reflexiva e trabalho pedagógico entre contornos e sombras de um livro didático de arte.** 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2808. Acesso em 5 dez. 2022.

BURGOS, Fernando *et al.* **Pesquisa sobre demanda e oferta de professores no Brasil:** relatório consolidado. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/OFERTA-E-DEMANDA-CONSOLIDADO.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

CAFEZEIRO, Edwaldo; GADELHA, Carmem. **História do teatro brasileiro:** um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: UFRJ/Eduerj/Funarte, 1996.

CAMELO, Natalia Beloti Dias. **Práticas teatrais na educação: será que dá jogo?**. 2015. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136791/000859951.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 set. 2022.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In:* **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957. Acesso em: 30 mar. 2022

COMPARATO, Fabiana. Freire e Boal: Uma conexão afetiva. **BOAL:** Blog. [*S. l.*], 13 nov. 2019. n.p. Disponível em: http://augustoboal.com.br/2019/11/13/freire-e-boal-uma-conexao-afetiva/. Acesso em: 11 dez. 2022.

COSTA, Jose Wilson da; PLACIDES, Fernando Mariano. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke.** v. 7, n. 2, p. 129-145, 2021. DOI: https://doi.org/10.5965/24471267722021129. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411. Acesso em: 21 nov. 2021

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

ESCOLANO, Agustín. **A Escola como Cultura:** experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

FARIA, Gabriel Duarte. **O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de História.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017. Disponível em: https://locus.ufv.br//handle/123456789/24335. Acesso em: 24 set. 2022.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero Siqueira. **Arte-educação:** Vivência, experienciação ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FONSECA, Ana Lara Vontobel. **Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino "tragédia" em livros didáticos de arte.** 2019. 305 fls. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO, 2019. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4450. Acesso em: 15 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores associados, 2021.

FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane; SILVA, Grasiele Sousa. ARTE. *In:* ABE, Mirtes Iamane *et al*. **Coleção Tempo de Aprender.** 2 ed. São Paulo: IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 2009.

GARCIA, Miliandre. **"Ou vocês mudam ou acabam":** teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). 2008. 420 f. Tese (Programa de Pós-graduação em História Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, RJ: 2008. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000706457&local_base=UFR01. Acesso em: 15 jun. 2023.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 mar. 2023.

GONDIM, Janedalva Pontes. **Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. 2016. 325f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia Doutorado em

Sociologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18488. Acesso em: 10 dez. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papirus, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAHAYE, Louise; LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2656561&forceview=1. Acesso em: 21 nov. 2021.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107. Acesso em: 7 mai. 2023.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In:* **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2009. p. 15-54.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022.

LOIOLA, Francisco Antônio; THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, [*S. l.*], ano XXII, n. 74, p. 143-160, abr. 2001. DOI https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5k4PWRZW6FwHFHVps6msyny/abstract/?lang=pt. Acesso em: 6 dez. 2022.

LOIOLA, Francisco Antônio; THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. **Educação em debate**, Fortaleza, ano 25, v. 1, n. 45, p. 96-106, 6 dez. 2003. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15170. Acesso em: 6 dez. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012a. DOI: http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008. Acesso em: 27 mar. 2022

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2012b. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828. Acesso em: 22 mar. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. Os padrões dos livros de lições de coisas. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7, n.19, p.91-103, maio/ago. 2017. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/7429. Acesso em: 16 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar.** Salvador: SEC/AIT, 2022. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

OLIVEIRA, Tania Amaral (Coord.). **Projeto Vida Nova - Coleção Integrada EJA.** 1 ed. São Paulo: IBEP, 2007.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Teoria e prática na educação linguística continuada.** 2002. 241 fls. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro.** São Paulo: Hucitec, 2015.

QUATTRER, Milena. **A cor no livro didático de arte: Color in art textbook.** 2019. 184 fls. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. DOI: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1127395. Disponível em: https://acervus.unicamp.br/index.html. Acesso em: 29 set. 2022.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, 2, 247-252, 2002. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252 Disponível em: https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/60086. Acesso em: 5 dez. 2022.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Sobre os CEUs**. [*online*] n.p. São Paulo, s.d. Disponível em: https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/. Acesso em: 4 dez. 2022.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em ação**, Secretaria e Estado da Educação. São Paulo: 2022. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/EF_AF_6AO9_CP_ARTE_Completo_12P.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Gisele Costa Ferreira da. **Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos.** 2009. 25 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2009_Gisele_Costa_Ferreira_da_Silva.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais, o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

SPOLIN, Viola. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VALARINI, Denise. **Livros didáticos de ensino de arte: avaliação e análise crítica = Textbooks art of teaching: evaluation and review.** 2016. 1 recurso *online* (99 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304762. Acesso em: 18 set. 2022.

VIEIRA, Karine. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Performance Cultural) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5071. Acesso em: 2 dez. 2022.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola:
Dia:
Horário:

Aula/Prática observada

Ano: Página: Nome:

1. Necessita de preparação/ material prévio? Qual?
2. É uma atividade de "palco e plateia"? ( ) sim ( ) não

Preparação

Espaço:

3. Em qual espaço a aula é realizada?
4. Ele oferece algum tipo de limitação física? Como, por exemplo, não ser possível mover as carteiras?
5. Oferece os recursos/materiais necessários a esta determinada aula/prática?

Professor:

6. É perceptível se o professor conhece, acessou ou planejou a aula/prática com antecedência? Ou toma conhecimento dela no momento da execução, na sala de aula com os alunos?
7. Como o professor organiza o espaço da sala de aula?
8. O professor segue a indicação de organização espacial da aula/prática?
9. Propõe outra forma de organização? Qual e por quê?

Estudantes:

10. Os alunos são convidados a participar dessa organização? Eles participam? Todos eles ou somente alguns?

Introdução

Professor:

11. Como o professor introduz a atividade/o conteúdo? Lê no livro, pede aos alunos para lerem ou explica com suas palavras?
12. Ele propõe as questões de conhecimentos prévios? Os conhecimentos e vivências prévios/comentários/reflexões dos alunos são valorizados e relacionados com o conteúdo ao longo da aula?
13. Ele antecipa alguma etapa que deve ser explorada ao longo da aula/prática?

14. Dá "respostas" a problemas sobre os quais os alunos devem solucionar na ação/reflexão?
15. Se a atividade é de palco e plateia, o professor orienta a plateia?

Estudantes:

16. Os estudantes recebem a proposta com disponibilidade ou resistência?
17. Demonstram compreendê-la? Expõem dúvidas iniciais?
18. Relatam tais experiências e conhecimentos prévios?

Desenvolvimento

Professor:

19. Como é explorado o conteúdo? O professor lê aos alunos? Eles lêem em voz alta ou em silêncio? O professor explica sem leitura? Ou mescla diversas formas?
20. O professor usa as propostas de reflexões, encaminhamentos e orientações ao longo do desenvolvimento do conteúdo? Propõe outras reflexões?
21. O professor usa as instruções relacionadas ao desenvolvimento ao longo da aula? De que forma?
22. Como o professor reage a possíveis dispersões?
23. Como retoma e/ou mantém o foco na proposta?

Estudantes:

24. Como os estudantes respondem a exploração de conteúdo proposta?
25. Como os estudantes recebem as instruções ao longo da prática (se aplicável)? Eles param o que estão fazendo para compreender a instrução?
26. De que forma a atividade flui?
27. Predomina concentração ou dispersão?
28. Eles mantêm o foco na proposta?
29. Há momentos de diálogo sobre o que estão explorando, expõe dúvidas, fazem relações com suas vivências? Respondem às reflexões propostas?
30. Se a atividade é de palco e plateia, a plateia mantém a atenção nos colegas que estão executando?

Avaliação

Professor:

31. Na aula/prática observada há proposta de avaliação?
32. O professor realiza a avaliação proposta?
33. Destina quanto tempo para isso?
34. É perceptível se o professor se apropriou dos principais conceitos norteadores sobre o ensino e avaliação em Arte, constantes no Manual Geral?
35. O professor se pauta por critérios subjetivos, relativos a gosto pessoal ou estereótipos na avaliação (e ao longo da aula)? Ou problematiza essa questão?
36. O professor direciona a avaliação para os objetivos da atividade?
37. Como é a mediação do professor a respeito dos comentários dos estudantes?
38. Que tipo de comentários avaliativos faz o professor?

39. Se a atividade é de palco e plateia, o professor orienta o momento de comentar o que foi feito e o que foi assistido?

Estudantes:

40. Qual a disposição da sala e dos alunos no momento da avaliação?
41. De que forma os estudantes são convidados a participar desse momento?
42. Como recebem a proposta? Com disponibilidade ou resistência?
43. Os estudantes participam desse momento? Todos ou somente alguns?
44. De que forma expressam seus comentários? Eles focam no objetivo da atividade?
45. Em algum momento, os estudantes se pautam por critérios subjetivos, relativos a gosto pessoal ou estereótipos na avaliação (ou ao longo da aula)? Se sim, qual a mediação do professor em relação a isso?
46. Se a atividade é de palco e plateia, os estudantes comentam suas percepções a partir dos dois pontos de vista?

Finalização

Professor:

47. Como a aula é finalizada?
48. Há a conclusão do tema inicialmente abordado?
49. Há proposta de continuidade? Atividade para casa?

Estudantes:

50. Como os alunos respondem/reagem às propostas de finalização?

APÊNDICE B – Matriz de primeiro contato com as escolas

Prezados, boa tarde.

Meu nome é Perla Frenda, sou uma das autoras da coleção didática *Janelas da arte*, do componente Arte, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, obra escolhida e adotada por esta escola na ocasião do PNLD 2020.

Atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli.

Com o intuito de aprimorar meu trabalho como autora de livros didáticos, corrigir rotas e oferecer materiais cada vez mais adequados à prática artística em sala de aula, desenvolvo, nesse programa de mestrado, um projeto de pesquisa, que tem como procedimento a interlocução com professores sobre a utilização prática da coleção *Janelas da arte.*

Assim, selecionei algumas escolas adotantes do material para estabelecer diálogos sobre a obra e compor a pesquisa. Dentre elas, a escola XXX.

Gostaria de confirmar se a escola atualmente utiliza ou já utilizou a coleção, e verificar a possibilidade de combinar uma conversa com a gestão e/ou com o(a) professor(a) de Arte, para expor a proposta da pesquisa e suas motivações, e detalhar a forma de participação. Essa conversa inicial pode ser da forma que melhor lhes convier: presencial, virtual, por telefone ou *e-mail*. Ressalto desde já que a identidade dos participantes será sigilosa.

Agradeço a atenção e me coloco inteiramente à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Aguardo retorno via *e-mail*, tel. ou WhatsApp.

Grata.

Perla Frenda
(11) 9 9888-0788

APÊNDICE C – Questionário geral

Página - Apresentação

Título: Questionário referente à pesquisa acadêmica As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte

Questionário direcionado aos professores e às professoras do componente curricular Arte, que utilizam a coleção didática Janelas da Arte, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental.

O tempo estimado de preenchimento é de 5 a 20 minutos.

E-mail: **(resposta aberta)**

Página - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte

Pesquisador: Perla Frenda

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa de mestrado. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante. Ao final do aceite e da realização da pesquisa, você receberá uma via em seu *e-mail*.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois do aceite, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode acessá-lo mais tarde e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo está sendo desenvolvido a partir de inquietações da pesquisadora, no que se refere à prática profissional do arte-educador/autor de livros didáticos do componente Arte, visando a um aprofundamento na investigação sobre essa ferramenta no contexto escolar.

O objetivo dessa pesquisa é avaliar se e como as práticas teatrais propostas na coleção didática *Janelas da Arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Procedimentos:

Ao aceitar participar desta pesquisa, o seu envolvimento se dará da seguinte forma:

- respondendo a este questionário *online*.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa não apresenta riscos aos participantes.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá com a minha prática profissional como pesquisadora e autora de livros didáticos do componente curricular Arte, bem como com o desenvolvimento de materiais didáticos mais qualificados à prática artística em sala de aula.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem quaisquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Perla Frenda. Rua Felício Elias, 88 - Aclimação, São Paulo - SP, CEP 01526-040, contato: (11) 99888-0788 \ *e-mail*: perlafrenda@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e *e-mail*: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Consentimento livre e esclarecido:

1. Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma cópia deste documento em meu *e-mail*.

Ao selecionar "Concordo", você declara estar de acordo com as informações anteriores.

( ) Sim, concordo. **(seguir para a próxima página)**

( ) Não estou de acordo. **(encerrar)**

2. Nome do(a) participante:

Seu nome é solicitado para fins de consentimento. Ele não será divulgado na pesquisa.

(resposta aberta)

3. Nome da escola:

O nome da escola é solicitado para fins de autorização da unidade escolar. Ele não será divulgado na pesquisa.

(resposta aberta)

Página - Confirmação

A pesquisa é direcionada aos professores e às professoras do componente curricular Arte, que utilizam ou utilizaram a coleção didática Janelas da Arte, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. Caso você responda que não leciona ou lecionou nos anos finais do Ensino Fundamental, que não ministra ou ministrou aulas do componente curricular Arte, ou que não utiliza ou utilizou a coleção didática Janelas da Arte, o questionário será automaticamente finalizado.

4. Você leciona ou já lecionou nos anos finais do Ensino Fundamental, ministrando aulas do componente curricular Arte?

( )Sim **(seguir para a próxima página)**
( )Não **(encerrar)**

5. Você utiliza ou já utilizou a coleção didática Janelas da Arte?
( )Sim **(seguir para a próxima página)**
( )Não **(encerrar)**

Página - Sobre a escolha e uso da coleção Janelas da Arte

6. Como foi escolhida a coleção Janelas da Arte na sua escola?
Marcar apenas uma alternativa.
( ) Discutindo coletivamente entre professores e gestão
( ) Discutindo coletivamente entre professores do componente curricular Arte
( ) Eu, professora(o) do componente Arte, escolhi
( ) A gestão escolheu
( ) Não sei, pois foi escolhida anteriormente a minha entrada na escola
( ) Não sei responder como foi escolhida
( ) Outro: **(resposta aberta)**

7. O que você considera importante observar ao escolher um livro didático de Arte para sua utilização?
É possível selecionar mais de uma opção.
( ) a proposta teórico-metodológica
( ) as proposições práticas
( ) os conceitos trabalhados
( ) a diversidade de linguagens artísticas
( ) as orientações ao professor
( ) o enfoque dado à uma linguagem específica
( ) as adequações à BNCC
( ) Outro: **(resposta aberta)**

8. Desde que ano você utiliza o livro Janelas da Arte?
Marcar apenas uma alternativa.
( )2020
( )2021
( )2022

9. De que forma você faz uso da coleção Janelas da Arte no seu cotidiano?
Marcar apenas uma alternativa.
( )de maneira linear e contínua, procurando seguir as sequências propostas.
( )de forma conjugada, mesclando com outros materiais didáticos.
( )de maneira pontual, conforme a necessidade.
( )Outro: **(resposta aberta)**

10. Por favor, comente sua resposta anterior. **(resposta aberta)**

11. Com qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental você utiliza a coleção didática Janelas da Arte?
Você pode marcar mais de uma alternativa.
( )6º ano
( )7º ano

( )8º ano
( )9º ano

Página - Sobre a realização da linguagem Teatro

12. Você realiza ou já realizou as propostas da linguagem Teatro presentes na coleção Janelas da Arte?
( )Sim **(pular para a pergunta 16)**
( )Não **(pular para a pergunta 14)**

13. Você realiza ou já realizou as atividades práticas da linguagem Teatro presentes na coleção Janelas da Arte? Ou somente a parte teórica?
( )Utilizo ou já utilizei as atividades práticas **(pular para a pergunta 16)**
( )Só utilizo a parte teórica **(seguir para a pergunta 14)**
( )Não utilizo nenhum conteúdo da linguagem Teatro. **(seguir para a pergunta 14)**

Página - Motivo

14. Qual(is) motivos te levam a não realizar as propostas de Teatro da coleção Janelas da Arte ou realizar somente a parte teórica?
Você pode assinalar mais de uma alternativa.
( )Ausência do espaço que considero adequado à atividade.
( )A indisciplina dos estudantes não propicia a realização desse tipo de atividade.
( )Considero que a carga horária é insuficiente para abranger tal linguagem.
( )Não é uma prática valorizada na escola.
( )Há a cobrança para o desenvolvimento de outras linguagens.
( )Considero que minha formação não é adequada para ministrar tal linguagem.
( ) As propostas da coleção não atenderam às minhas expectativas.
( )Outro. Descreva: **(resposta aberta)**

15. Por favor, comente sua resposta anterior. **(resposta aberta)**

(**pular para a pergunta 21**)

Página - Planejamento

A seguir, assinale a frequência (nunca; raramente; ocasionalmente; frequentemente; sempre) com que você realiza as seguintes práticas.
16. Leio as informações e orientações contidas no Manual Geral antes de iniciar o trabalho com o livro didático.

	1	2	3	4	5	
Nunca	( )	( )	( )	( )	( )	Sempre

17. Leio as informações referentes às necessidades de materiais e espaços das práticas teatrais antes de realizá-las, para planejar as atividades.

	1	2	3	4	5	
Nunca	( )	( )	( )	( )	( )	Sempre

18. Leio os objetivos e as etapas de desenvolvimento das práticas teatrais antes de realizá-las, para planejar seu encaminhamento e instruções.

	1	2	3	4	5	
Nunca	( )	( )	( )	( )	( )	Sempre

19. Leio a proposta de avaliação das práticas teatrais antes de realizá-las, para planejar a mediação delas.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

20. Se há algo na atividade teatral proposta que não se adequa ao meu contexto, procuro adaptá-la para ser realizada.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

(pular para a pergunta 26)

Página - Planejamento

A seguir, assinale a frequência (nunca; raramente; ocasionalmente; frequentemente; sempre) com que você realiza as seguintes práticas.

21. Leio as informações e orientações contidas no Manual Geral antes de iniciar o trabalho com o livro didático.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

22. Leio as informações referentes às necessidades de materiais e espaços das propostas antes de realizá-las, para planejar as atividades.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

23. Leio os objetivos e as etapas de desenvolvimento das propostas antes de realizá-las, para planejar seu encaminhamento e instruções.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

24. Leio as sugestões de avaliação das propostas antes de realizá-las, para planejar a mediação delas.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

25. Se há algo na proposta que não se adequa ao meu contexto, procuro adaptá-la para ser realizada.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

(pular para a pergunta 74)

Página - Prática cotidiana

26. Em qual espaço as práticas teatrais, em sua maioria, são realizadas?

( )Sala de aula
( )Sala ambiente
( )Teatro ou auditório
( )Outro: **(resposta aberta)**

27. Esse espaço oferece algum tipo de limitação física que atrapalhe a condução das práticas teatrais? Como, por exemplo, não ser possível mover as carteiras?
( )Não.
( )Sim.

28. Se sim, qual(is)?
(resposta aberta)

29. O espaço oferece recursos/materiais que eventualmente são necessários às práticas teatrais, como por exemplo equipamento de som e iluminação?
( )Não.
( )Sim.

30. Se sim, qual(is)?
(resposta aberta)

31. Você costuma seguir a indicação de organização espacial das atividades sugerida no livro?
( )Não.
( )Sim.

32. Se não, por quê?
(resposta aberta)

33. Propõe outras formas de organização do espaço?
( )Não
( )Sim

34. Se sim, quais e por quê?
(resposta aberta)

35. Os alunos são convidados a participar dessa organização?
( )Não
( )Sim

36. Se não, por quê? Se sim, eles participam?
(resposta aberta)

37. Como você costuma introduzir as atividades?
( )Lê aos alunos.
( )Pede aos alunos para lerem em silêncio.
( )Pede que algum aluno leia em voz alta.
( )Explica com suas palavras.
( )Outro: **(resposta aberta)**

38. Você se preocupa em não antecipar aspectos da prática que devem ser explorados ao longo dela?
( )Não.
( )Sim.

39. Se não, por quê?

(resposta aberta)

40. Se a atividade envolve um grupo que faz e outro que assiste, você costuma orientar a plateia antes de iniciar a prática?
( )Não.
( )Sim.

41. Se não, por quê? Se sim, de que maneira?
(resposta aberta)

42. Os estudantes geralmente recebem as propostas com disponibilidade ou resistência?
( )Disponibilidade.
( )Resistência.
( )Outro. **(resposta aberta)**

43. Eles costumam expor dúvidas iniciais sobre as propostas?
( )Não.
( )Sim.

44. Você usa as instruções relacionadas ao desenvolvimento ao longo da prática?
( )Não.
( )Sim.

45. Se não, por quê?
(resposta aberta)

46. Como os estudantes recebem essas instruções durante a prática?
( )Param o que estão fazendo para compreender a instrução.
( )Ouvem, sem parar a prática, e continuam a partir da instrução.
( ) Não consideram a instrução.
( )Outro: **(resposta aberta)**

47. Durante o desenvolvimento, os alunos costumam manter o foco na proposta da atividade?
( )Não.
( )Sim.

48. Se a atividade é dividida em grupos que executam e que assistem, os que assistem costumam manter a atenção nos colegas que estão executando?
( )Não.
( )Sim.

49. Em caso de dispersão, como você busca retomar o foco dos alunos para a proposta da atividade?
( )Paro a atividade para chamar a atenção dos alunos.
( )Chamo a atenção, sem parar a atividade.
( )Procuro incentivá-los a retomar a atenção, usando as próprias instruções da atividade.
( )Acolho a dispersão como parte do processo e naturalmente eles retornam a atividade.
( )Outro. **(resposta aberta)**

50. Nas práticas em que há proposta de avaliação ao final, você costuma realizá-las?

( )Não.
( )Sim.

51. Se não, por quê? **(resposta aberta)**

52. Os estudantes são convidados a participar desse momento?
( )Não.
( )Sim.
( )Não costumo fazer avaliação.

53. Como recebem a proposta?
( )Com disponibilidade.
( )Com resistência.
( )Não são convidados.
( )Não costumo fazer avaliação.
( )Outro. **(resposta aberta)**

54. Destina, em média, quanto tempo para isso?
( )Menos de cinco minutos.
( )Entre cinco e quinze minutos.
( )Mais de quinze minutos.
( )Não costumo fazer avaliação.

55. Qual é usualmente a disposição da sala e dos alunos no momento da avaliação?
( )Em roda.
( )Com as carteiras enfileiradas.
( )Semicírculo.
( )Não costumo fazer avaliação.
( )Outra. **(resposta aberta)**

56. Você costuma usar as questões do livro propostas para o momento de avaliação?
( )Não.
( )Sim.
( )Não costumo fazer avaliação

57. Se não, por quê? **(resposta aberta)**

58. Que tipo de comentários avaliativos você procura fazer?
Você pode assinalar mais de uma alternativa.
( ) menciono o que gostei e o que não gostei.
( ) aponto o que está certo e errado.
( ) indico o que foi completo e incompleto.
( ) não costumo fazer avaliação.
( ) Outro. **(resposta aberta)**

59. Que tipo de comentários avaliativos os estudantes costumam fazer?
Você pode assinalar mais de uma alternativa.
( ) mencionam o que gostaram e o que não gostaram.
( ) apontam o que entendem como certo e errado.
( ) indicam o que entenderam e o que não entenderam.

( ) não costumo fazer avaliação.
( ) Outro. **(resposta aberta)**

60. Você considera que os momentos de avaliação propostos nas práticas do livro contribuem para evidenciar as aprendizagens dos estudantes?
( )Não
( )Sim
( )Não costumo fazer avaliação

61. Por favor, comente sua resposta anterior. **(resposta aberta)**

(seguir para a pergunta 62)

Página - Avaliação

A seguir são apresentadas algumas afirmações. Em cada uma, marque o quanto você concorda ou discorda, sendo 1 - Discordo totalmente e 5 - Concordo totalmente

62. As informações e orientações gerais presentes no Manual Geral da coleção Janelas da Arte auxiliam no trabalho com as práticas teatrais do livro didático.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

63. As orientações propostas nas práticas teatrais da coleção Janelas da Arte ajudam na condução dessas atividades em suas diversas etapas.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

64. Na minha percepção, a experiência das práticas teatrais propostas na coleção Janelas da Arte é significativa para os alunos.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

65. Na minha percepção, as práticas teatrais propostas na coleção Janelas da Arte contribuem para a minha experiência enquanto professor.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

66. Se desejar, comente suas respostas desta página. **(resposta aberta)**

(seguir para a pergunta 67)

Página - Perfil e formação

67. Qual a sua idade? *Responder apenas com algarismos.* **(resposta aberta)**

68. Qual seu gênero?
( )Feminino
( )Masculino
( )Prefiro não responder
( )Outro: **(resposta aberta)**

69. Em qual cidade você leciona o componente Arte?

Caso atue em mais de um local, indique aquele em que há maior carga horária **(resposta aberta)**

70. Qual a sua escolaridade?
( ) Ensino fundamental completo
( ) Ensino médio completo
( ) Graduação interrompida
( ) Graduação em andamento
( ) Graduação concluída
( ) Especialização (Pós-graduação lato sensu) interrompida
( ) Especialização (Pós-graduação lato sensu) em andamento
( ) Especialização (Pós-graduação lato sensu) concluída
( ) Mestrado ou doutorado interrompido
( ) Mestrado ou doutorado em andamento
( ) Mestrado ou doutorado concluído

71. Qual o curso de sua formação inicial na graduação? *Marque a graduação que você cursou ou está cursando. Se tiver cursado mais de uma graduação, assinale a que terminou antes.*
( ) Licenciatura em Artes cênicas – teatro
( ) Licenciatura em Artes visuais
( ) Licenciatura em Dança
( ) Educação artística
( ) Licenciatura em Música
( ) Bacharelado em Artes cênicas – teatro
( ) Bacharelado em Artes visuais
( ) Bacharelado em Dança
( ) Bacharelado em Música
( ) Não tenho graduação
( ) Outro: **(resposta aberta)**

72. Em que ano você terminou a graduação?
Escreva, em algarismos, o ano em que terminou a primeira graduação. Caso esteja em andamento, escreva a previsão de conclusão.
(resposta aberta)

73. Você já participou de formações, oficinas, cursos, workshops relacionados a linguagem Teatro?
( )Sim.
( )Não.

(pular para a pergunta 81)

Página - Perfil e formação

74. Qual a sua idade?
Responder apenas com algarismos. **(resposta aberta)**

75.Qual seu gênero?
( )Feminino
( )Masculino
( )Prefiro não responder

( )Outro: **(resposta aberta)**

76. Em qual cidade você leciona o componente Arte?
Caso atue em mais de um local, indique aquele em que há maior carga horária **(resposta aberta)**

77. Qual a sua escolaridade?
( )Ensino fundamental completo
( )Ensino médio completo
( )Graduação interrompida
( )Graduação em andamento
( )Graduação concluída
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) interrompida
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) em andamento
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) concluída
( )Mestrado ou doutorado interrompido
( )Mestrado ou doutorado em andamento
( )Mestrado ou doutorado concluído

78. Qual o curso de sua formação inicial na graduação?
Marque a graduação que você cursou ou está cursando. Se tiver cursado mais de uma graduação, assinale a que terminou antes.
( )Licenciatura em Artes cênicas – teatro
( )Licenciatura em Artes visuais
( )Licenciatura em Dança
( )Educação artística
( )Licenciatura em Música
( )Bacharelado em Artes cênicas – teatro
( )Bacharelado em Artes visuais
( )Bacharelado em Dança
( )Bacharelado em Música
( )Não tenho graduação
( )Outro: **(resposta aberta)**

79. Em que ano você terminou a graduação?
Escreva, em algarismos, o ano em que terminou a primeira graduação. Caso esteja em andamento, escreva a previsão de conclusão. **(resposta aberta)**

80. Você já participou de formações, oficinas, cursos, workshops relacionados a linguagem Teatro?
( )Sim.
( )Não.

(pular para a pergunta 90)

Página - Formação continuada

A seguir são apresentadas algumas afirmações. Em cada uma, marque o quanto você concorda ou discorda, sendo 1 - Discordo totalmente e 5 - Concordo totalmente.

81. A graduação que cursei me preparou para lecionar a linguagem Teatro na escola.

1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

82. Recebo a oferta de formações que envolvem a linguagem Teatro com frequência.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

83. A formação continuada proporcionou que eu tivesse ou ampliasse meu contato com o teatro.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

84. A formação inicial e continuada me preparou para realizar práticas ou jogos teatrais na escola.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

85. Me interesso por formações, oficinas, cursos e workshops de teatro.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

86. Tenho o costume de assistir a peças de teatro.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

87. Mantenho contato com materiais diversos sobre teatro, como vídeos na TV e *internet*, *podcasts*, artigos em jornais e revistas, livros sobre o assunto, textos teatrais, entre outros.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

88. Mantenho contato com materiais diversos sobre o ensino do teatro ou sobre práticas e jogos teatrais na escola.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

89. Acredito que livros didáticos de Arte contribuem para a experiência teatral na escola.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

(pular para a pergunta 99)

Página - Formação continuada

A seguir são apresentadas algumas afirmações. Em cada uma, marque o quanto você concorda ou discorda, sendo 1 - Discordo totalmente e 5 - Concordo totalmente.

90. A graduação que cursei me preparou para lecionar a linguagem Teatro na escola.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

91. Recebo a oferta de formações que envolvem a linguagem Teatro com frequência.

1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

92. A formação continuada proporcionou que eu tivesse ou ampliasse meu contato com o teatro.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

93. A formação inicial e continuada me preparou para realizar práticas ou jogos teatrais na escola.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

94. Me interesso por formações, oficinas, cursos e workshops de teatro.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

95. Tenho o costume de assistir a peças de teatro.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

96. Mantenho contato com materiais diversos sobre teatro, como vídeos na TV e *internet*, *podcasts*, artigos em jornais e revistas, livros sobre o assunto, textos teatrais, entre outros.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

97. Mantenho contato com materiais diversos sobre o ensino do teatro ou sobre práticas e jogos teatrais na escola.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

98. Acredito que livros didáticos de Arte contribuem para a experiência teatral na escola.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

(pular para a pergunta 101)

Página - Finalização

99. Agora, colabore com a pesquisa discorrendo sobre o que você pensa das práticas artísticas na escola realizadas com a utilização de livros didáticos. **(resposta aberta)**

100. E especificamente sobre as práticas teatrais realizadas com a utilização da coleção Janelas da Arte? **(resposta aberta)**

Página - Finalização

101. Agora, colabore com a pesquisa discorrendo sobre o que você pensa das práticas artísticas na escola realizadas com a utilização de livros didáticos. **(resposta aberta)**
Mensagem de confirmação: *Agradeço a sua participação, de relevância fundamental para esta pesquisa e para meu desenvolvimento como pesquisadora, formadora e autora de materiais didáticos.*

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista

Apresentação

- Breve apresentação da pesquisa e de suas motivações.
- Breve apresentação da pesquisadora.
- Pedido de autorização para gravação da entrevista.

Sobre a escolha e uso da coleção *Janelas da arte*

1. Como foi escolhida a coleção *Janelas da arte* na sua escola?
2. O que você considera importante observar ao escolher um livro didático de Arte para sua utilização?
3. Desde que ano você utiliza o livro *Janelas da arte*?
4. De que forma você faz uso da coleção *Janelas da arte* no seu cotidiano?
5. Com qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental você utiliza a coleção didática *Janelas da arte*?

Sobre a realização da linguagem Teatro

6. Você realiza ou já realizou as propostas da linguagem Teatro presentes na coleção *Janelas da arte*?
7. Você realiza ou já realizou as atividades práticas da linguagem Teatro presentes na coleção *Janelas da arte*? Ou somente a parte teórica?
    a. Qual(is) motivos te levam a não realizar as propostas de teatro da coleção *Janelas da arte* ou realizar somente a parte teórica?

Planejamento

8. Como você costuma fazer o planejamento de uso do livro?
    a. Você costuma ler as informações e orientações contidas no Manual Geral antes de iniciar o trabalho com o livro didático?
9. E o planejamento das aulas nas quais você vai usar uma proposta\prática teatral do livro didático?
    a. Você costuma ler as informações referentes às necessidades de materiais e espaços das proposta/práticas teatrais antes de realizá-las, para planejar as atividades?
    b. Você costuma ler os objetivos e as etapas de desenvolvimento das propostas/práticas teatrais antes de realizá-las, para planejar seu encaminhamento e instruções?
    c. Você costuma ler a proposta de avaliação das propostas/práticas teatrais antes de realizá-las, para planejar a mediação delas?
10. Quando há a necessidade, você costuma adaptar as propostas/práticas teatrais ao seu contexto? De que forma? Poderia me dar um exemplo?

Prática cotidiana

11. Em qual espaço as aulas/práticas teatrais, em sua maioria, são realizadas?
12. Esse espaço oferece algum tipo de limitação física que atrapalhe a condução das propostas? Como, por exemplo, não ser possível mover as carteiras? Se sim, qual(is)?
13. O espaço oferece recursos/materiais que eventualmente são necessários às propostas, como por exemplo equipamento de som e iluminação? Se sim, qual(is)?
14. Você costuma seguir a indicação de organização espacial das atividades sugeridas no livro? Se não, por quê? Ou propõe outras formas de organização do espaço? Se sim, quais e por quê?

15. Os alunos são convidados a participar dessa organização? Se não, por quê? Se sim, eles participam?
16. Como você costuma introduzir as propostas?
    a. Você se preocupa em não antecipar aspectos da prática que devem ser explorados ao longo dela? Se não, por quê?
17. Se a atividade envolve um grupo que faz e outro que assiste, você costuma orientar a plateia antes de iniciar a prática? Se não, por quê? Se sim, de que maneira?
18. Os estudantes geralmente recebem as propostas com disponibilidade ou resistência?
19. Eles costumam expor dúvidas iniciais?
20. Você usa as instruções relacionadas ao desenvolvimento ao longo da proposta/prática? Se não, por quê? Se sim, como os estudantes recebem essas instruções durante a prática?
21. Durante o desenvolvimento, os alunos costumam manter o foco na proposta?
22. Se a atividade é dividida em grupos que executam e que assistem, os que assistem costumam manter a atenção nos colegas que estão executando?
23. Em caso de dispersão, como você busca retomar o foco dos alunos para a proposta?
24. Nas práticas em que há proposta de avaliação ao final, você costuma realizá-las? Se não, por quê?
    a. Os estudantes são convidados a participar desse momento?
    b. Como recebem a proposta?
    c. Destina, em média, quanto tempo para isso?
    d. Qual é usualmente a disposição da sala e dos alunos no momento da avaliação?
    e. Você costuma usar as questões do livro propostas para o momento de avaliação? Se não, por quê?
    f. Que tipo de comentários avaliativos você procura fazer?
    g. Que tipo de comentários avaliativos os estudantes costumam fazer?
        i. Você procura direcionar a avaliação para os objetivos da atividade?
        ii. Você acredita que seu gosto pessoal influencia no momento de avaliação?
        iii. Os estudantes se pautam por critérios subjetivos, relativos a gosto pessoal na avaliação? Se sim, como se dá sua mediação em relação a isso?
    h. Você considera que os momentos de avaliação propostos no livro contribuem para evidenciar as aprendizagens dos estudantes? Como você percebe isso? Por favor, comente sua resposta.

Avaliação

25. As informações e orientações gerais presentes no Manual Geral da coleção *Janelas da arte* auxiliam no trabalho com as propostas/práticas teatrais do livro didático? De que forma?
26. As orientações nas propostas/práticas teatrais da coleção *Janelas da arte* ajudam na condução dessas atividades? De que forma? Como poderia melhorar?
27. Na sua percepção, as experiências teatrais propostas na coleção *Janelas da arte* são significativas para os alunos? Como você percebe isso?
28. Na sua percepção, as propostas teatrais da coleção *Janelas da arte* contribuem para a sua experiência enquanto professor? Como você percebe que isso acontece?

Finalização

29. Agora, colabore com a pesquisa discorrendo sobre o que você pensa da prática artística na escola realizadas com a utilização de livros didáticos.
30. E especificamente sobre as propostas teatrais realizadas com a utilização da coleção *Janelas da arte*?

APÊNDICE E – Questionário complementar à observação

Página - Apresentação

Título: Questionário referente à pesquisa acadêmica As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte

Questionário direcionado aos professores e às professoras do componente curricular Arte, que utilizam a coleção didática Janelas da Arte, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental.

E-mail: **(resposta aberta)**

1. Nome do(a) participante:

Seu nome é solicitado para fins de consentimento. Ele não será divulgado na pesquisa. **(resposta aberta)**

2. Nome da escola:

O nome da escola é solicitado para fins de autorização da unidade escolar. Ele não será divulgado na pesquisa. **(resposta aberta)**

Página - Sobre a escolha e uso da coleção Janelas da Arte

3. Como foi escolhida a coleção Janelas da Arte na sua escola?

Marcar apenas uma alternativa.

( )Discutindo coletivamente entre professores e gestão
( )Discutindo coletivamente entre professores do componente curricular Arte
( )Eu, professora(o) do componente Arte, escolhi
( )A gestão escolheu
( )Não sei, pois foi escolhida anteriormente a minha entrada na escola
( )Não sei responder como foi escolhida
( )Outro: **(resposta aberta)**

4. O que você considera importante observar ao escolher um livro didático de Arte para sua utilização?

É possível escolher mais de uma opção.

( )a proposta teórico-metodológica
( )as proposições práticas
( )os conceitos trabalhados
( )a diversidade de linguagens artísticas
( )as orientações ao professor
( )o enfoque dado à uma linguagem específica
( )as adequações à BNCC
( )Outro: **(resposta aberta)**

5.Desde que ano você utiliza o livro Janelas da Arte?

Marcar apenas uma alternativa.

( )2020
( )2021
( )2022

6. De que forma você faz uso da coleção Janelas da Arte no seu cotidiano?

Marcar apenas uma alternativa.

( )de maneira linear e contínua, procurando seguir as sequências propostas.

( )de forma conjugada, mesclando com outros materiais didáticos.
( )de maneira pontual, conforme a necessidade.
( )Outro: **(resposta aberta)**

7. Por favor, comente sua resposta anterior. **(resposta aberta)**

8. Com qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental você utiliza a coleção didática Janelas da Arte? *Você pode marcar mais de uma alternativa.*
( )6º ano
( )7º ano
( )8º ano
( )9º ano

Página - Planejamento

A seguir, assinale a frequência (nunca; raramente; ocasionalmente; frequentemente; sempre) com que você realiza as seguintes práticas.

9. Leio as informações e orientações contidas no Manual Geral antes de iniciar o trabalho com o livro didático.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

10. Leio as informações referentes às necessidades de materiais e espaços das propostas antes de realizá-las, para planejar as atividades.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

11. Leio os objetivos e as etapas de desenvolvimento das propostas antes de realizá-las, para planejar seu encaminhamento e instruções.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

12. Leio as sugestões de avaliação das propostas antes de realizá-las, para planejar a mediação delas.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

13. Se há algo na proposta que não se adequa ao meu contexto, procuro adaptá-la para ser realizada.

1 2 3 4 5
Nunca( ) ( ) ( ) ( ) ( )Sempre

Página - Avaliação

A seguir são apresentadas algumas afirmações. Em cada uma, marque o quanto você concorda ou discorda, sendo 1 - Discordo totalmente e 5 - Concordo totalmente

14. As informações e orientações gerais presentes no Manual Geral da coleção Janelas da Arte auxiliam no trabalho com as práticas teatrais do livro didático.

1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

15. As orientações propostas nas práticas teatrais da coleção Janelas da Arte ajudam na condução dessas atividades em suas diversas etapas.

1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

16. Na minha percepção, a experiência das práticas teatrais propostas na coleção Janelas da Arte é significativa para os alunos.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

17. Na minha percepção, as práticas teatrais propostas na coleção Janelas da Arte contribuem para a minha experiência enquanto professor.
1 2 3 4 5
Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

18. Se desejar, comente suas respostas desta página. **(resposta aberta)**

Página - Perfil e formação

19. Qual a sua idade? *Responder apenas com algarismos.* **(resposta aberta)**

20. Qual seu gênero?
( )Feminino
( )Masculino
( )Prefiro não responder
( )Outro: **(resposta aberta)**

21. Em qual cidade você leciona o componente Arte?
Caso atue em mais de um local, indique aquele em que há maior carga horária **(resposta aberta)**

22. Qual a sua escolaridade?
Marcar apenas uma alternativa.
( )Ensino fundamental completo
( )Ensino médio completo
( )Graduação interrompida
( )Graduação em andamento
( )Graduação concluída
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) interrompida
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) em andamento
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) concluída
( )Mestrado ou doutorado interrompido
( )Mestrado ou doutorado em andamento
( )Mestrado ou doutorado concluído

23. Qual o curso de sua formação inicial na graduação?
Marque a graduação que você cursou ou está cursando. Se tiver cursado mais de uma graduação, assinale a que terminou antes.
( ) Licenciatura em Artes cênicas – teatro
( ) Licenciatura em Artes visuais
( ) Licenciatura em Dança
( ) Educação artística
( ) Licenciatura em Música

( ) Bacharelado em Artes cênicas – teatro
( ) Bacharelado em Artes visuais
( ) Bacharelado em Dança
( ) Bacharelado em Música
( ) Não tenho graduação
( ) Outro: **(resposta aberta)**

24. Em que ano você terminou a graduação?
Escreva, em algarismos, o ano em que terminou a primeira graduação. Caso esteja em andamento, escreva a previsão de conclusão.
(resposta aberta)

25. Você já participou de formações, oficinas, cursos, workshops relacionados a linguagem Teatro?
( ) Sim
( ) Não

Página - Formação continuada

A seguir são apresentadas algumas afirmações. Em cada uma, marque o quanto você concorda ou discorda, sendo 1 - Discordo totalmente e 5 - Concordo totalmente.

26. A graduação que cursei me preparou para lecionar a linguagem Teatro na escola.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

27. Recebo a oferta de formações que envolvem a linguagem Teatro com frequência.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

28. A formação continuada proporcionou que eu tivesse ou ampliasse meu contato com o teatro.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

29. A formação inicial e continuada me preparou para realizar práticas ou jogos teatrais na escola.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

30. Me interesso por formações, oficinas, cursos e workshops de teatro.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

31. Tenho o costume de assistir a peças de teatro.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

32. Mantenho contato com materiais diversos sobre teatro, como vídeos na TV e *internet*, *podcasts*, artigos em jornais e revistas, livros sobre o assunto, textos teatrais, entre outros.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

33. Mantenho contato com materiais diversos sobre o ensino do teatro ou sobre práticas e jogos teatrais na escola.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

34. Acredito que livros didáticos de Arte contribuem para a experiência teatral na escola.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

Página - Finalização

35. Agora, colabore com a pesquisa discorrendo sobre o que você pensa das práticas artísticas na escola realizadas com a utilização de livros didáticos. **(resposta aberta)**

36. E especificamente sobre as práticas teatrais realizadas com a utilização da coleção Janelas da Arte? **(resposta aberta)**

Mensagem de confirmação: *Agradeço a sua participação, de relevância fundamental para esta pesquisa e para meu desenvolvimento como pesquisadora, formadora e autora de materiais didáticos.*

APÊNDICE F – Questionário complementar à entrevista

Página - Apresentação

Título: Questionário referente à pesquisa acadêmica As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte

Questionário direcionado aos professores e às professoras do componente curricular Arte, que utilizam a coleção didática Janelas da Arte, voltada aos anos Finais do Ensino Fundamental.

E-mail: **(resposta aberta)**

1. Nome do(a) participante:

Seu nome é solicitado para fins de consentimento. Ele não será divulgado na pesquisa. **(resposta aberta)**

2. Nome da escola:

O nome da escola é solicitado para fins de autorização da unidade escolar. Ele não será divulgado na pesquisa. **(resposta aberta)**

Página - Perfil e formação

3. Qual a sua idade? *Responder apenas com algarismos.* **(resposta aberta)**

4. Qual seu gênero?

( )Feminino
( )Masculino
( )Prefiro não responder
( )Outro: **(resposta aberta)**

5. Em qual cidade você leciona o componente Arte?

Caso atue em mais de um local, indique aquele em que há maior carga horária **(resposta aberta)**

6. Qual a sua escolaridade?

Marcar apenas uma alternativa.

( )Ensino fundamental completo
( )Ensino médio completo
( )Graduação interrompida
( )Graduação em andamento
( )Graduação concluída
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) interrompida
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) em andamento
( )Especialização (Pós-graduação lato sensu) concluída
( )Mestrado ou doutorado interrompido
( )Mestrado ou doutorado em andamento
( )Mestrado ou doutorado concluído

7. Qual o curso de sua formação inicial na graduação?

Marque a graduação que você cursou ou está cursando. Se tiver cursado mais de uma graduação, assinale a que terminou antes.

( )Licenciatura em Artes cênicas – teatro
( )Licenciatura em Artes visuais
( )Licenciatura em Dança
( )Educação artística

( )Licenciatura em Música
( )Bacharelado em Artes cênicas – teatro
( )Bacharelado em Artes visuais
( )Bacharelado em Dança
( )Bacharelado em Música
( )Não tenho graduação
( )Outro: **(resposta aberta)**

8. Em que ano você terminou a graduação?
Escreva, em algarismos, o ano em que terminou a primeira graduação. Caso esteja em andamento, escreva a previsão de conclusão. **(resposta aberta)**

9. Você já participou de formações, oficinas, cursos, workshops relacionados a linguagem Teatro?
( )Sim
( )Não

Página - Formação continuada

A seguir são apresentadas algumas afirmações. Em cada uma, marque o quanto você concorda ou discorda, sendo 1 - Discordo totalmente e 5 - Concordo totalmente.

10. A graduação que cursei me preparou para lecionar a linguagem Teatro na escola.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

11. Recebo a oferta de formações que envolvem a linguagem Teatro com frequência.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

12. A formação continuada proporcionou que eu tivesse ou ampliasse meu contato com o teatro.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

13. A formação inicial e continuada me preparou para realizar práticas ou jogos teatrais na escola.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

14. Me interesso por formações, oficinas, cursos e workshops de teatro.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

15. Tenho o costume de assistir a peças de teatro.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

16. Mantenho contato com materiais diversos sobre teatro, como vídeos na TV e *internet*, *podcasts*, artigos em jornais e revistas, livros sobre o assunto, textos teatrais, entre outros.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo totalmente

17. Mantenho contato com materiais diversos sobre o ensino do teatro ou sobre práticas e jogos teatrais na escola.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

18. Acredito que livros didáticos de Arte contribuem para a experiência teatral na escola.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente( ) ( ) ( ) ( ) ( )Concordo totalmente

Mensagem de confirmação: *Agradeço a sua participação, de relevância fundamental para esta pesquisa e para meu desenvolvimento como pesquisadora, formadora e autora de materiais didáticos.*

APÊNDICE G – *E-mail* de envio do questionário

Prezado(a) gestor(a), bom dia

Meu nome é Perla Frenda, sou uma das autoras da coleção didática **Janelas da Arte**, do componente Arte, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, obra adotada por esta escola na ocasião do PNLD 2020.

Atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (**PUC-SP**), sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli.

Com grande entusiasmo, **convido** a sua escola a compor minha pesquisa de mestrado, intitulada "As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte", que tem como objetivo central compreender como se dá o uso da coleção *Janelas da Arte* na prática cotidiana da escola.

A pesquisa é composta por um questionário voltado aos(às) **professores(as) do componente ARTE** do segmento Ensino Fundamental 2 (6º a 9º anos). Para participar, favor encaminhar este *e-mail* aos referidos professores, solicitando que, por gentileza, respondam ao questionário. Ressalto que a identidade dos participantes **não** será divulgada na pesquisa.

Para **acessar** o questionário, basta clicar no link a seguir:
https://forms.gle/gg4vLUmxNiWiViwT7

A participação da sua escola é de **fundamental importância** no meu percurso, pois, por meio dela, será possível aprimorar meu trabalho como autora de livros didáticos, corrigir rotas e oferecer materiais cada vez mais adequados à prática artística em sala de aula.

Segue anexa carta de identificação firmada pela universidade.

Agradeço a atenção e me coloco inteiramente à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente.
Perla Frenda
(11) 9 9888-0788

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: As experiências teatrais mediadas pelo livro didático de Arte
Pesquisador: Perla Frenda

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa de mestrado. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo está sendo desenvolvido a partir de inquietações da pesquisadora, no que se refere à prática profissional do arte-educador/autor de livros didáticos do componente Arte, visando a um aprofundamento na investigação sobre essa ferramenta no contexto escolar. O objetivo dessa pesquisa é avaliar se e como as práticas teatrais propostas na coleção didática *Janelas da Arte* se revertem em experiência para estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Procedimentos:

Ao aceitar participar desta pesquisa, seu envolvimento se dará da seguinte forma:

- permitindo a observação de uma ou mais aulas da disciplina de Arte, nas quais utilize o conteúdo relacionado à linguagem Teatro da coleção *Janelas da Arte.* A quantidade de aulas observadas será previamente combinada entre o (a)participante e a pesquisadora; e/ou
- concedendo entrevista à pesquisadora; e/ou
- respondendo a um questionário *online*.

Desconfortos e riscos: A pesquisa não apresenta riscos aos participantes.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá com a minha prática profissional como pesquisadora e autora de livros didáticos do componente Arte, bem como com o desenvolvimento de materiais didáticos mais qualificados à prática artística em sala de aula.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem quaisquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Perla Frenda. Rua Felício Elias, 88 - Aclimação, São Paulo - SP, 01526-040, contato: (11) 99888-0788.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e *e-mail*: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____ *e-mail*:_____

Data: ____/_____/_____.

_____

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____

Perla Frenda

Data: ____/_____/_____.