

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**GIOVANA VICCHIONE MARIZ SARMENTO**

**TEATRO COM HISTÓRIA:**  
uma proposta interdisciplinar para o Ensino de História

Rio de Janeiro

2024



**GIOVANA VICCHIONE MARIZ SARMENTO**

**TEATRO COM HISTÓRIA:**

uma proposta interdisciplinar para o Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Martinelli e Barbosa

Rio de Janeiro

2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S246 Sarmiento, Giovana Vicchione Mariz

Teatro com história : uma proposta interdisciplinar para o ensino de história / Giovana Vicchione Mariz Sarmiento. - Rio de Janeiro, 2024.

73 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Roberta Martinelli e Barbosa.

1. História – Estudo e ensino. 2. Anos finais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 3. Jogos teatrais. 4. Interdisciplinaridade. I. Barbosa, Roberta Martinelli e. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**GIOVANA VICCHIONE MARIZ SARMENTO**

**TEATRO COM HISTÓRIA:**

uma proposta interdisciplinar para o Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 28 de março de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Martinelli e Barbosa

EEH / Colégio Pedro II

Orientadora

---

Prof. Dr. Júlio César Paixão Santos

EEH / Colégio Pedro II

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Alan dos Santos Ribeiro

Colégio Pedro II

*Aos meus professores e, sobretudo, professoras,  
da Educação Básica ao nível superior, que  
fizeram da sala de aula um lugar potente, como  
deve ser.*

## AGRADECIMENTOS

Pode ter sido quando eu era criança e colocava as bonecas enfileiradas no chão do quarto enquanto escrevia a matéria da escola no quadrinho branco que a mamãe me dera. Estudar costumava ser minha brincadeira favorita. Ou foi no Ensino Fundamental I, quando uma amiga me pediu ajuda antes da prova e os olhinhos brilharam ao explicar o que eu sabia. Talvez tenha sido quando eu fiz 17 anos e bati o pé diante de todos que me diziam o contrário: “eu vou fazer vestibular para Licenciatura em História e ponto!” Ou quando pisei na sala de aula como estagiária pela primeira vez. Pode ter sido quando me vi formada, perdida, insegura e cheia de medos, assumindo minha primeira turma como professora regente. Ou agora, em que estou prestes a começar em uma nova escola particular, depois de meses enfrentando, com afinco, diversos (e abusivos!) processos seletivos. Não sei direito quando começou, mas um dia me vi professora, tomei gosto pela coisa e, até hoje, não penso em largar. Agradeço, em primeiro lugar, a essa minha mania – meio burra, meio esperta – de insistir nos sonhos que defendo, embora isso me cause muitas dores pelo caminho.

À minha mãe, Elizabteh Vicchione Curvello, meu pai, Eduardo Sirhal Mariz Sarmento, e minha irmã, Gabriela Vicchione Mariz Sarmento, agradeço pelo apoio incondicional em todos os meus projetos de vida, ainda que a ansiedade materna muitas vezes grite mais alto. Eu sei que a minha escolha profissional te deixa preocupada, mamãe, em um mundo que cada vez mais trata a educação como mercadoria e a humanidade como produto descartável. Mas meu caminho não poderia ser diferente, se você mesma me ensinou a nadar remando contra certas correntezas.

Agradeço, também, à professora Roberta Martinelli e Barbosa, orientadora querida e atenciosa, que acreditou na minha ideia desde o início e me estimulou a seguir adiante, quando, por um lapso de insegurança, cogitei outra proposta de trabalho. Obrigada, Roberta, pelas aulas na Especialização, pela troca nas nossas reuniões e pelo espaço de experimentação no sábado letivo do Colégio Pedro II. Eu não poderia ter escolhido orientadora melhor para me ajudar a dar vida a este projeto!

Aos professores Alan dos Santos Ribeiro e Júlio César Paixão Santos, agradeço pela leitura minuciosa do trabalho e pelas contribuições valiosas de melhoria.

Também não poderia deixar de agradecer aos meus professores e, principalmente, às minhas professoras de História e de Teatro, da Educação básica à Especialização no Colégio Pedro II. Um agradecimento especial a Andrea Bacellar, professora e amiga querida, que me apresentou ao teatro em uma fase conturbada – a adolescência – e me

apoia nas iniciativas de integrar História com Teatro.

Aos meus amigos Fernanda Paes e Vinícius Potrich, agradeço pelas conversas íntimas sobre os percalços da fase adulta, os caminhos profissionais e outras dores e alegrias de estar no mundo. Sou mais feliz por tê-los em minha vida. Preciso agradecer, ainda, aos amigos-professores, meus pares de trocas e compartilhamento profissional – dos pesares às bonitezas da docência. Cito alguns deles: Bárbara Mariante, Bruna Dias, Eduardo Eugenio, Gabriela Calafate, João Pedro Barros, Júlia Alves e Pedro Bolini. Obrigada por persistirem na profissão junto comigo! Essa caminhada não seria a mesma sem vocês.

## RESUMO

SARMENTO, Giovana Vicchione Mariz. **Teatro com História:** uma proposta interdisciplinar para o Ensino de História. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

Neste trabalho, apresentamos o “Manual para teatralizar o Ensino de História”. Trata-se de uma proposta interdisciplinar, voltada aos professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que consiste na transposição das ferramentas dos jogos teatrais criados por Viola Spolin e Augusto Boal para o cotidiano das aulas do saber histórico escolar. Para isso, defende-se a interdisciplinaridade a partir das competências trabalhadas por cada disciplina, de modo a respeitar, por um lado, as particularidades “libertárias” e “espontaneísta” do Teatro, por outro, a epistemologia própria da História. Espera-se que a mobilização dos jogos teatrais nas aulas de História contribua para o desenvolvimento de procedimentos específicos do saber histórico definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como para o estímulo à construção de uma sala de aula como “sala de ensaio” e à efetivação de uma proposta de educação libertária.

**Palavras-chave:** Ensino de História; jogos teatrais; interdisciplinaridade; Anos finais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

SARMENTO, Giovana Vicchione Mariz. **Teatro com História:** uma proposta interdisciplinar para o Ensino de História. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

In this work, the “Manual for theatricalizing History Teaching” is presented. It is an interdisciplinary proposal, aimed at History teachers in the Final Years of Elementary School, which consists of transposing the tools of theatrical games created by Viola Spolin and Augusto Boal into the daily life of school historical knowledge classes. To this end, interdisciplinarity is defended based on the skills worked on by each subject, in order to respect, on the one hand, the “libertarian” and “spontaneous” particularities of Theater, on the other, the epistemology specific to History. It is expected that the mobilization of theatrical games in History classes will contribute to the development of specific procedures for historical knowledge defined in the National Common Curricular Base (BNCC), as well as to encourage the construction of a classroom as a “rehearsal room”.

**Keywords:** Teaching History; theatrical games; interdisciplinarity; Elementary School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Adaptações dos jogos do Manual para Teatralizar o Ensino de História .....	47
Quadro 2 - Fotografia-viva.....	50
Quadro 3 - Leitura com ação .....	54
Quadro 4 - Construção coletiva de História .....	57
Quadro 5 - Improvisação da História mediada pelo professor .....	61
Quadro 6 - Antes, durante e depois .....	63

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 REIVENTANDO A HISTÓRIA ENSINADA: A SALA DE AULA COMO SALA DE ENSAIO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Saberes docente e aprendizagem significativa .....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Para além dos fatos históricos: as múltiplas naturezas dos conteúdos .....	19
<b>2.2 História com Teatro: por quê e para quê?.....</b>	<b>21</b>
2.2.1 A sala de ensaio e a (re)invenção da sala de aula .....	25
<b>2.3 Uma proposta de educação libertária através do Teatro .....</b>	<b>27</b>
<b>3 O JOGO TEATRAL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Saberes integrados e postura cidadã: a interdisciplinaridade em foco .....</b>	<b>32</b>
3.1.1 Procedimentos do saber histórico escolar e dimensões da experiência artística na BNCC .....	35
<b>3.2 A estrutura do jogo teatral .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Por dentro do <i>Manual para Teatralizar o Ensino de História</i> .....</b>	<b>41</b>
3.3.1 Cinco jogos teatrais para aprender História.....	44
3.3.2 Dicas para superar possíveis contratempos .....	48
<b>4 MANUAL PARA TEATRALIZAR O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>50</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>70</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O início da idealização deste trabalho remonta a uma trajetória e a um esforço de integração de saberes e interesses muito particular. Era 2018, quando eu, há um ano na graduação de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), começava, também, a faculdade de Teatro da Casa das Artes de Laranjeiras (CAL). Desde então, essas duas áreas passaram a intercruzar meus caminhos de pesquisa e de atuação, mas, a avaliar por julgamentos terceiros, seria difícil conciliar as graduações. Algumas perguntas incômodas pareciam insistir na necessidade de escolha: “entre a História e o Teatro, qual área você prefere? Com qual das duas você quer trabalhar, efetivamente? E se você tivesse que optar por uma, qual seria?”.

A resposta para essas provocações se deu a partir da inclusão de mais um campo de estudos, que seria melhor conhecido ao final da graduação de História, com a disciplina de prática docente e com o envolvimento em atividades de estágio não-obrigatório: a área do Ensino. Seria possível construir um projeto educacional articulando o Teatro e a História e que, contrário às tendências disciplinares dos saberes escolares, mostrasse a viabilidade e potência da integração desses campos na educação básica, sobretudo, no Ensino de História?

Este trabalho, portanto, partiu de dois impulsos. Por um lado, ele é um esforço de resposta, na prática, às provocações de terceiros que, até hoje, entendem com dificuldades a interdisciplinaridade. Por outro lado, trata-se de uma vontade particular de unir, na rotina escolar, duas disciplinas pelas quais eu me interesso e acredito serem fortes aliadas no ensino e aprendizagem de História. É a partir dessas inquietações e desse lugar de estudos que proponho um manual, voltado para os professores de História do Ensino Fundamental II, apresentando as possibilidades de integração de cinco jogos teatrais (e suas respectivas variações) no cotidiano das aulas de História.

De inovador, o foco dessa proposta não está em compreender historicamente o Teatro, isto é, levar peças para serem contextualizadas nas aulas de História, ou analisar outros objetos cênicos e teatrais (máscaras, figurinos, depoimentos de artistas, fotografias, filmagens e críticas de espetáculos...) como fontes históricas. É claro que atividades como essas nos interessam e podem ajudar a engajar, em sala de aula, alunos inclinados às Artes, ou a “materializar” certo período histórico. Essa maneira de incluir o Teatro no Ensino de História, contudo, se não configura propriamente uma novidade, tão pouco se afasta da abordagem disciplinar da História escolar. Dificilmente poderíamos chamar de interdisciplinar um trabalho de História que, simplesmente, analisa fontes históricas em

sala de aula – ainda que esses documentos também sejam objetos de estudo das Artes Cênicas.

Em vez de pensar historicamente o Teatro, proponho o inverso: por que não compreender teatralmente o Ensino de História? Não objetivo, com este material, transformar os educandos e professores de História em atores, ou em especialistas de Teatro. Tão pouco se trata de formar professores de Teatro habilitados para dar aulas de História e vice-versa. Neste trabalho, proponho a apropriação de uma metodologia teatral – os jogos – para o dia a dia da sala de aula de História. Vale a ressalva: os jogos teatrais se diferenciam das propostas de dramatização. O jogo é coletivo, jogado sempre em grupo, consentido por uma regra também coletiva, pautado na espontaneidade e no improviso. Do jogo teatral, é possível criar um espetáculo dramático, ou seja, uma peça, mas não é esse nosso objetivo preliminar.

A montagem de uma peça de reconstituição histórica com os educandos é um projeto à longo prazo, o qual demandaria muito esforço e tempo do professor e da turma. O que fazer quando as horas de planejamento são escassas, o currículo é grande, a duração dos encontros com a turma é curta, os recursos são poucos e os alunos reclamam da monotonia e mesmice de todas as aulas? Ao elaborar o manual, pensamos em uma ferramenta que fosse simples, versátil e capaz de contornar os problemas imediatos intrínsecos ao cotidiano da atuação docente. Os jogos teatrais são uma metodologia “coringa”. Eles podem ser utilizados em qualquer aula de História, sobre qualquer assunto, podem ser inseridos em diversos momentos da sequência didática – da sensibilização para a aprendizagem à síntese dos conteúdos aprendidos. Sua aplicação é fácil, não exige materiais extras, apenas a presença do educador e dos educandos, e sua duração pode ser limitada ao tempo de um encontro do professor com a turma.

Apesar da versatilidade dos jogos teatrais, a construção do manual, contudo, não foi simples. Os jogos apresentam uma dinâmica particular que contrasta com a “racionalidade cartesiana” do saber histórico escolar. Como preservar a espontaneidade, a livre criação, o improviso, a prática de grupo e a agilidade do aqui-agora sem perder de vista a epistemologia própria da História? É possível ensinar uma disciplina essencialmente teórica – o saber histórico – a partir de exercícios teatrais práticos, que exploram, concomitantemente, a mente e o corpo dos educandos? Se sim, então como aliar o Teatro às técnicas de ensino do professor de História? O desafio, de natureza didático-metodológica, atravessou o processo de elaboração deste material e foi resolvido pela interdisciplinaridade a partir das competências trabalhadas por cada disciplina.

Nas aulas de História, os jogos teatrais estimulam o desenvolvimento de

habilidades valorizadas pelo Teatro, como a criação, a capacidade de expressão e de reflexão crítica, e também possibilitam a aquisição de conteúdos procedimentais e atitudinais do saber histórico escolar. A partir dos jogos teatrais, guardadas aos devidos graus de profundidade de cada série, do 6º ao 9º ano, defendemos ser possível analisar a construção de narrativas e personagens históricos, problematizar a idealização de “heróis nacionais”, compreender o conceito de temporalidade, investigar os conflitos de interesses entre os diferentes sujeitos históricos etc.

Outra preocupação norteadora deste trabalho foi a preservação da autonomia docente em sala de aula. Construímos o manual de modo a instrumentalizar o professor, para que ele possa compreender a lógica de aplicação dos jogos, se apropriar dessa metodologia e adaptá-la às especificidades da turma e aos objetivos de aprendizagem por ele definidos. Essa questão e o desafio da articulação de saberes perpassam o capítulo 2 deste trabalho, no qual discutimos o conceito de interdisciplinaridade; explicamos as integrações mais focalizadas nos procedimentos e habilidades fomentadas pelas disciplinas do que nas unidades temáticas do saber histórico escolar; definimos o jogo teatral, à luz de Viola Spolin (2010) e Augusto Boal (1982); e mostramos as adaptações dos jogos que constituem este material.

Já no primeiro capítulo, apresentamos as concepções de Educação e, especialmente, de Ensino de História que basearam a confecção do manual. Identificamos as potencialidades de integração do Teatro com a História escolar e defendemos a construção de uma sala de aula como “sala de ensaio”, aberta à experimentação, ao improviso e, principalmente, a uma prática educativa libertária, conforme concebeu Paulo Freire (1968 e 1996). Finalmente, na última parte, é possível conferir o *Manual para Teatralizar o Ensino de História*, no qual os jogos teatrais e suas variações são apresentados em quadros contendo a descrição da atividade, os procedimentos históricos trabalhados por cada jogo, a série indicada, observações para a atuação docente em sala de aula e exemplos de aplicação do jogo. Esperamos que as aulas de História teatralizadas dinamizem o processo de ensino-aprendizagem do saber histórico escolar e contribuam para evidenciar criativamente – mas sem correr em anacronismos – as conexões possíveis entre passados e presentes.

## **2 REIVENTANDO A HISTÓRIA ENSINADA: A SALA DE AULA COMO SALA**

## DE ENSAIO

Diversas perguntas antecedem o momento da sala de aula e acompanham o professor durante sua trajetória docente: afinal, o que é ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? E, principalmente, por que ensinar? Qual concepção pedagógica seguimos? Que projeto de educação objetivamos fomentar? No tempo-espço limitado de uma aula, é possível contribuir para a formação integral dos sujeitos, considerando os desafios individuais e coletivos que é estar no mundo no século XXI? Essas inquietações baseiam a iniciativa do manual. Para o professor de História, elas podem ser resumidas na seguinte provocação: como tornar as aulas de História significativas e libertárias para os educandos?

Neste capítulo, abordamos as concepções de ensino e, especialmente, de Ensino de História que fundamentaram a criação do manual. Partimos de uma análise sobre as especificidades dos saberes docentes para refletirmos sobre a aprendizagem significativa em História. Em seguida, apresentamos as vantagens da inserção do Teatro na escola e, sobretudo, nas aulas de História no âmbito da Educação Básica. Discutimos, enfim, a efetivação de uma proposta de educação libertária – compreendida enquanto atividades pedagógicas cotidianas fomentadoras da liberdade ao aprender e enquanto projeto educacional mais amplo, o qual, próximo das ideias de Paulo Freire, defende o engajamento dos estudantes para a transformação do mundo. Apostamos, para isso, em uma sala de aula aberta à experimentação e ao “improvisado”; uma sala de aula como “sala de ensaio”. Seria essa uma proposta possível?

### 2.1 Saberes docente e aprendizagem significativa

Ensinar é um verbo bitransitivo. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Ao ensinar, espera-se que esse alguém tenha aprendido o que foi ensinado. Afinal, o conhecimento não pode ser significativo apenas para quem ensina, mas, principalmente, para quem ocupa o lugar de objeto indireto da oração! Ensinar, portanto, é uma ação complexa, que pressupõe o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e das ferramentas possíveis para atingir a quem se ensina. Não é à toa que Ana Maria Monteiro e Fernando de Araújo Penna (2011, p. 192) definiram o Ensino de História como um campo que ocupa um lugar de fronteiras – entre as especificidades da prática pedagógica e as particularidades da disciplina ensinada, nesse caso, a História.

Em sala de aula, mobilizando recursos pedagógicos, o professor transforma o saber histórico em conteúdo de instrução, isto é, apropriado às demandas escolares

(Monteiro; Penna, 2001, p. 196). Através de analogias, metáforas, ilustrações, exemplos e outras ferramentas, o docente adapta o conhecimento em função da idade e das características gerais dos alunos e adequa-o às especificidades de cada turma. Nesse processo, o professor atua como um “negociador de distâncias”. Para tornar a aprendizagem significativa, ele age nas fronteiras entre a História e os alunos; o estranho e o familiar; o “conteúdo pedagogizado” e o conteúdo próprio da disciplina (Monteiro; Penna, 2011, p. 200).

É partir dessa “negociação de distâncias” que o professor de História realiza suas escolhas didático-pedagógicas: elege modelos explicativos, mescla diferentes concepções e teorias historiográficas, mobiliza (ou não) determinadas fontes, constrói um discurso envolvente, estabelece relações de temporalidade (curta, média e longa), entrelaça e elabora narrativas sobre os fatos históricos e suas interpretações (Monteiro; Penna, 2011, p. 192). Planejar e ministrar uma aula são ações que decorrem de um saber plural e heterogêneo; “um saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, do currículo e da prática cotidiana” – é assim que Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991, p. 231) definem o saber docente.

Por um lado, essa pluralidade se manifesta na ausência de um “repertório unificado”, pois o processo de transformação do conhecimento através da negociação de distâncias exige do professor a mobilização integrada de diversas habilidades, competências, teorias e conteúdos. Por outro lado, a heterogeneidade que estrutura o conhecimento docente visa a atender às próprias demandas escolares, de natureza e origens múltiplas. Na sala de aula, a ação do professor

é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc (Tardif, 2000, p. 15).

Não se trata, apenas, de transformar o conteúdo em conhecimento de instrução. No curto encontro do docente com a turma, diversos fatores atravessam a aula, fazendo com que a dinâmica escolar e a atuação do professor ultrapassem esse objetivo – por si só complexo. No meio da explicação, surgem dúvidas, falas nem sempre apropriadas e problemas relacionais entre os alunos. A coordenadora entra na sala para dar um aviso. A turma se dispersa, comentando entre si a informação dada pela coordenadora. Um aluno inquieto perturba a concentração dos demais. Alguém pergunta quanto tempo falta para a aula acabar. Repentinamente, inicia-se uma discussão sobre um conflito ocorrido no recreio. Alguns alunos exaustos, apáticos à explicação, abaixam a cabeça e tentam dormir.

O professor pede que a turma abra os livros. Nem todos levaram o material. O professor pede que duplas sejam formadas. Um novo burburinho se instaura.

Como lidar com os excessos e a diversidade de situações e demandas que aparecem repentinamente na sala de aula? As circunstâncias que se estabelecem inesperadamente convocam o professor a agir no aqui-agora e mobilizar seus saberes no instante presente. É nesse momento de ação, da prática cotidiana e do encontro com a turma que o professor se constrói e se define como tal. Duas outras características, portanto, especificam os saberes docente: além de fronteiriços e plurais, eles são situados e personalizados.

“Situados”, porque, nas palavras de Maurice Tardif (2000, p. 16), “os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender [isto é, a sala de aula e suas particularidades]”. Já “personalizados”, porque são “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (Tardif, 2000, p. 15). A individualidade docente caracteriza o saber do professor e sua relação com a turma. Embora o conteúdo da disciplina seja pré-definido por normativas institucionais, a experiência de aprendizagem é singular e o processo de ensinamento varia de acordo com as escolhas e percepções de mundo compartilhadas pelo regente.

Na sala de aula, a subjetividade do professor vai ao encontro das individualidades de cada aluno. É justamente nesta relação entre sujeitos, na conexão estabelecida entre educandos e educador que a ação de ensinar se completa. Nesse sentido, mais uma especificidade caracteriza os conhecimentos dos docentes: o seu objeto de trabalho são seres humanos “e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (Tardif, 2000, p. 16). É preciso sensibilidade para conhecer os educandos integralmente e conseguir engajá-los no processo de aprendizagem. A tarefa perpassa os problemas da motivação dos alunos e da identificação de seus pontos de melhoria. Como sensibilizá-los para o conhecimento? De que forma convidá-los a participar da aula? Ou, ainda, como propor desafios que provoquem suas dificuldades sem desanimá-los?

Como diria Flávia Caimi (2015, p. 111 e 117): “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Em outras palavras, além dos *saberes a ensinar* e dos *saberes para ensinar*, que demarcam a característica fronteira dos conhecimentos docente, outro tipo de saber atesta a pluralidade das competências do professor: os *saberes do aprender*. Não basta dominar os conteúdos da disciplina e as ferramentas pedagógicas; cabe ao docente provocar a “mobilização intelectual” do

educando, estimular sua capacidade de pensar historicamente. A preocupação com os saberes do aprender impele o professor à reflexão constante: afinal, por que os alunos não aprendem História?

A passividade dos estudantes em sala de aula, o desleixo, desatenção e o enfrentamento à autoridade docente podem ser sinais de que a forma como a disciplina vem sendo ministrada não é significativa para os alunos. Ao deslocar o saber histórico escolar das vivências prévias dos educandos, resta, apenas, a sobreposição de fatos, nomes e personalidades mortas e estranhas, sem aparente vinculação com o presente. Como tornar a aprendizagem instigante para João? A resposta começa por uma investigação de seus próprios interesses. Quais são suas perguntas, suas curiosidades, suas histórias, suas necessidades, seus afetos e paixões? O que o mobiliza para a aprendizagem? O interesse alimenta a energia humana de movimento. Como destaca Flávia Caimi (2007, p. 24):

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens.

Engajar intelectualmente o educando é estimular e significar a compreensão e o exercício do pensamento histórico. Assim, a reflexão sobre o “por que os alunos não aprendem História” pressupõe o revisionismo em três níveis da disciplina: *o que, como e por que* ensinar o que ensinamos em História? À parte da memorização dos fatos e personalidade, uma aula de História significativa busca promover o ensinamento de conceitos históricos de primeira ordem (democracia, feudalismo, revolução etc.) e de segunda ordem (fato, evidência, processo etc.), além de fomentar a aprendizagem de procedimentos próprios da disciplina, como a representação do tempo e a solução de problemas históricos, a elaboração de inferências, a análise de fontes, a construção de identidades e de narrativas históricas (Caimi, 2015, p. 118-119). Enfim, trata-se de fomentar, no estudante, uma atitude historiadora.

Em plena Era da Tecnologia e Informação, uma aula de História reduzida à repetição das biografias de Estados e às provas “decorebas” é, no mínimo, anacrônica ao novo século. Conforme destacado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 398), os objetivos pedagógicos do docente de História se voltam aos “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto”. O saber histórico escolar deve, assim, “estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem,

de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas”. A disciplina História deve evidenciar as conexões temporais possíveis, para que os sujeitos, a partir da análise sobre os passados, compreendam melhor o presente e atuem criticamente sobre suas realidades.

Aqui, vale uma crítica. Se o texto introdutório da BNCC aposta em uma concepção menos conteudista para o Ensino de História, enfatizando as habilidades adquiridas e as possibilidades de conexão entre temporalidades, sua estruturação interna evidencia uma contradição. Na contramão de uma proposta curricular inovadora, o documento define e se baseia em uma lista extensa de objetos do conhecimento que devem ser abordados pelo docente de História em cada etapa escolar<sup>1</sup>. Isso torna seu discurso introdutório vazio e pouco aplicável efetivamente. Entre os objetivos do saber histórico ressaltados na introdução da Base e o predomínio dos conteúdos factuais norteadores da sala de aula, transparece uma incongruência: como construir uma prática pedagógica significativa e renovada se, na prática, o currículo permanece centralizado em uma narrativa histórica tradicional, eurocêntrica, quadripartite e conteudista?

O problema da inconsistência da BNCC instiga, mais uma vez, a capacidade de negociação de distâncias própria do saber docente. Reconhecer o currículo como um produto atravessado por mediações sócio-políticas e lidar, no cotidiano da sala de aula, com as limitações dos documentos oficiais são desafios que fazem parte da dinâmica escolar. É negociando distância que conseguimos assumir uma postura crítica diante das contradições da BNCC, bem como declarar a concepção de História a qual defendemos e objetivamos fomentar no espaço escolar, apesar dos contrapontos de diversas naturezas, inclusive, normativa. Neste trabalho, longe de uma perspectiva ingênua sobre os problemas da Base, objetivamos tornar efetivos, na prática, os princípios enunciados na introdução da BNCC, com os quais concordamos.

A concepção de História ensinada mais voltada para a perspectiva de seus conceitos, procedimentos e intenções pedagógicas do que para a reprodução de fatos históricos valoriza a formação integral de sujeitos. Nesse caso, compromete-se não apenas com a aprendizagem dos temas da disciplina, mas também com o desenvolvimento de habilidades específicas da prática historiadora. Compreende-se,

---

<sup>1</sup> O processo de escrita da BNCC, inscrito no contexto de polarização política e ideológica do segundo governo Dilma, atravessou uma série de debates e disputas públicas e acadêmicas, que culminaram na revisão de sua primeira e inovadora proposta e na vitória do projeto conservador. A versão preliminar formulava uma Base Nacional efetivamente comprometida com os princípios enunciados na introdução do atual documento, dentre eles: ausência dos tradicionais conteúdos disciplinares, direito à diversidade, autonomia docente etc. Desqualificada como “brasilcêntrica”, a proposta foi retrocedida pelos defensores do currículo disciplinar e suas especificidades, os quais insistiam nas perdas de conteúdos supostamente evidentes na versão preliminar (Silva, Júnior, Cunha, 2022, p. 56-57 e 62).

assim, a diversidade dos objetivos e demandas escolares, que reforçam a exigência de saberes docentes plurais e heterogêneos. Da mesma maneira que não cabe ao professor atuar como mero “transmissor de dados”, uma sala de aula verdadeiramente empenhada em desenvolver a consciência cidadã dos indivíduos não se limita à aquisição de informações por parte dos estudantes, mas considera a aprendizagem de diferentes tipos de conteúdo: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

### 2.1.1 Para além dos fatos históricos: as múltiplas naturezas dos conteúdos

Em *A prática educativa: como ensinar*, Antoni Zabala (1998, p. 41-48) define a natureza de cada tipo de conteúdo. Para o pesquisador, o primeiro deles se refere ao conhecimento dos “fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (Zabala, 1998, p. 39). Nesse caso, a aprendizagem pode ser atestada pela reprodução literal do fato, sem que a capacidade de compreensão seja exigida. Considera-se que um conteúdo factual foi aprendido quando a pessoa é capaz de recordá-lo e exprimi-lo. Assim, em uma aula de História sobre a Proclamação da República, o aluno conheceria os fatos se pudesse, por exemplo, narrar, cronologicamente, os acontecimentos em torno do golpe republicano.

Já o conteúdo conceitual é de natureza abstrata, relativo à apreensão de *conceitos*, isto é, o “conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns”, e *princípios*, ou seja, “as mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação”. A sua aprendizagem deve coincidir com a promoção de experiências significativas e impactantes para os educandos, já que a apreensão dos conteúdos conceituais depende da elaboração e construção pessoal do conceito. É preciso que o aluno seja capaz de relacionar o novo conteúdo às suas vivências e contexto. No caso da aula sobre a Proclamação da República, por exemplo, uma proposta seria a de iniciar o encontro por uma discussão acerca da República brasileira contemporaneamente, debatendo os significados em torno do conceito de “republicanismo”.

O conteúdo procedimental diz respeito às “regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias, procedimentos – são um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo”. Isso inclui, por exemplo a capacidade de ler, observar, classificar, inferir, analisar, comparar etc. A aprendizagem dos conteúdos procedimentais pode ser atestada pela habilidade de praticar a ação que pressupõe o procedimento, bem como pela capacidade de reflexão sobre a própria

atividade e pela aplicação da ação em diferentes contextos. Na aula sobre Proclamação da República poderia se esperar que os alunos fossem capazes de comparar diferentes narrativas históricas sobre esse acontecimento.

Finalmente, o conteúdo atitudinal se refere aos valores, atitudes e normas. Trata-se tanto dos princípios e ideias éticas quanto da conduta individual dos alunos e de suas inclinações às regras sociais. A aprendizagem de uma atitude envolve não a aceitação e incorporação passiva de um comportamento, mas a reflexão crítica sobre ele, por meio da qual é possível identificar a vinculação entre certas normas e condutas com determinados valores. Na aula sobre a Proclamação da República, ao propor uma atividade em pequenos grupos, o professor poderia estimular o trabalho coletivo como uma atitude a ser desenvolvida.

Ao considerar a diversidade tipológica dos conteúdos no planejamento e execução da aula, o professor atende aos objetivos pedagógicos esperados do saber histórico escolar, ultrapassando a mera memorização de fatos. Os educandos também são percebidos como sujeitos integrais, já que, nesse caso, as aulas visam desenvolver diferentes processos cognitivos, para além da aquisição de informações. Pensar, concomitantemente, nos comportamentos, procedimentos, conceitos e fatos intencionados para a aprendizagem da atitude historiadora é, ainda, uma maneira de responder, na prática, ao revisionismo proposto para a disciplina em parágrafos anteriores: *como, o que e por que* ensinamos o que ensinamos em História?

Mais uma vez, a efetivação de um processo de aprendizagem significativa atravessa a capacidade de negociação de distâncias por parte do professor, que age nas fronteiras entre o conhecimento histórico, a escolha das ferramentas pedagógicas, as normas estatais e institucionais, a dinâmica escolar cotidiana, as individualidades de cada educando e a preocupação com a formação cidadã e integral dos sujeitos. *O Manual para teatralizar o Ensino de História* é o resultado materializado das negociações de distâncias empreendidas pelo docente dentro e fora de sala.

Antoni Zabala (1998, p. 39) defende que o reconhecimento da tipologia de conteúdos contribui para evidenciar as intenções educativas de cada disciplina, facilitando, inclusive, a interdisciplinaridade entre elas por meio de métodos, atitudes e procedimentos semelhantes. É exatamente essa maneira de integração entre disciplinas que escolhemos ao construir o manual. Na medida em que se estreitam as distâncias entre a História e o Teatro, identifica-se e valoriza-se as habilidades e procedimentos trabalhados por cada uma dessas matérias, conforme veremos no capítulo seguinte. Os jogos teatrais representam, assim, a ferramenta a partir da qual se aprende os

procedimentos, conceitos, comportamentos e fatos históricos, mas também o meio pelo qual se desenvolvem habilidades e atitudes próprias do Teatro e necessárias à formação integral e cidadã de sujeitos. Nesse sentido, Teatro com História constituem uma integração, no mínimo, potente.

## **2.2 História com Teatro: por quê e para quê?**

O Teatro é uma linguagem artística e, como toda expressão de arte, é uma das maneiras mais genuínas de humanização dos indivíduos. A Arte é a criação interna que se exterioriza para o mundo em forma de pintura, escultura, dança, música, desenhos, cenas, poesias etc. Baseada na liberdade e na espontaneidade individual, a Arte é, provavelmente, a mais particular expressão de consciência da nossa própria humanidade. De diferentes jeitos, seja produzindo-a ou apreendendo-a, ela escancara nossas limitações e potencialidades, rompe fronteiras entre o “eu” e o “nós”, desmascara nossos fracassos e celebra nossas conquistas, instiga nossos sonhos e nos leva a refletir sobre os caminhos escolhidos até o presente e as possibilidades de futuros para a sociedade. Ela desestabiliza e (re)constrói; a Arte transforma através de inquietações.

De particular, a linguagem teatral se configura em torno das noções de ação, personagem e espaço cênico. É por meio desses três eixos que o Teatro não só comunica uma informação ao público, como explora as finalidades da Arte destacadas acima. Desses elementos básicos que fundamentam a expressão teatral, revelam-se as primeiras habilidades estimuladas por essa prática: empatia e convivência. Fazer Teatro de maneira significativa exige do praticante uma capacidade aguçada de escuta e de disponibilidade integral para que seja possível transformar, metaforicamente, objetos, seres e o próprio corpo às imprevisibilidades da cena (Pupo, 2010 p. 14-15).

Quando o assunto é o Ensino de História, em quais circunstâncias personagens, ações e espaço cênico podem ser úteis à aprendizagem desse saber? Para Maria Helena Almeida (2016, p. 65), a linguagem teatral é, naturalmente, histórica, já que as referências para a construção de uma dramaturgia ou de uma cena partem da compreensão dos sujeitos-criadores sobre seu próprio tempo. Ainda que essa interpretação ocorra em menor ou maior grau de profundidade, os indivíduos – consciente ou inconscientemente – inventam a partir de suas visões sobre o mundo presente e passado, sobre as realidades de “ontem” e de “hoje”. A afirmação faz sentido se pensarmos, como Rose Meri Trojan (1996, p. 89), que a Arte é, concomitantemente temporal – na medida em que “a obra se manifesta historicamente, numa determinada época, de acordo com os seus costumes,

com as suas possibilidades, condicionada pelo desenvolvimento científico e tecnológico do seu tempo” – e universal – pois seus significados e sentidos são capazes de ultrapassar o tempo de sua criação, perdurar e sensibilizar diferentes gerações.

Se a Arte, no geral, e o Teatro, em particular, apresentam vinculação estreita com a História, então a aposta na integração entre esses saberes na sala de aula parece potente. Maria Helena Almeida (2016, p. 65) argumenta que o uso do Teatro como ferramenta nas aulas de História possibilita a apreensão individual do conhecimento, estimula a elaboração de conexões temporais e a formulação de hipóteses autorais. Ao propor, como avaliação da aprendizagem, a construção de uma peça baseada em fatos históricos, o professor incentiva que os educandos pensem, discutam e reflitam coletiva e criticamente sobre as informações debatidas em sala. Ao mesmo tempo, a mobilização da linguagem teatral pelo educador instiga o “faz de conta” e a imaginação criativa dos estudantes. O Teatro como recurso pedagógico explora a ludicidade e fomenta a autonomia no processo de aprendizagem. Nas palavras de Almeida (2016, p. 67), a linguagem teatral deve ser pensada como

um caminho, ou seja, uma ferramenta pedagógica que pode ser mais prazerosa para o ensino e a aprendizagem, entendendo que não basta ao aluno ler e confrontar documentos, mas formular hipóteses e visualizar o conhecimento da História como construção, podendo, também, ter a oportunidade de representar a história teatralmente, de forma a expressar sua compreensão e entendimento do conteúdo em relação à sua realidade individual.

Os argumentos da autora são comprovados, na prática, pela atividade por ela desenvolvida com alunos do 8º e 9º ano, na Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, em Minas Gerais. Maria Helena Almeida (2016, p. 90) conta que, sob uma perspectiva interdisciplinar entre História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes, os estudantes se envolveram na criação de uma peça – da adaptação do texto à confecção de cenário, figurino e elaboração de coreografias. Na ocasião, o tema que orientou a montagem teatral foi o absolutismo e o poder monárquico, com ênfase na corrupção política e nas relações de poder. Baseados no texto *A Lei e o Rei*, de Teresa Frota (1998), os alunos e professores interessados no projeto – conduzido em caráter extracurricular – se engajaram na produção do espetáculo, cujo um dos principais êxitos foi a capacidade de evidenciar as conexões entre presente e passados.

Segundo Almeida (2016, p. 99-101), esse processo de aprendizagem permitiu aos alunos se apropriarem dos conteúdos do saber histórico trabalhados em sala de aula. As mudanças e permanências da História foram, ainda, relacionadas com as vivências dos

próprios estudantes. Durante o projeto, os alunos criaram cenas autorais; inventaram coreografias; construíram cenário e figurino ressaltando conexões entre o governo monárquico e o sistema republicano presidencialista brasileiro; e elegeram uma trilha sonora focalizada em músicas críticas de artistas nacionais sobre a realidade do nosso país.

É possível dizer que a atividade desenvolvida pela professora estimulou, de maneira lúdica e significativa, a capacidade de os alunos “pensarem historicamente”, como diria Flávia Caimi (2015, p. 18-19). Ao longo do trabalho, o grupo foi convidado a analisar fontes históricas, elaborar inferências e relações sobre o passado, discutir conceitos da disciplina, construir narrativas históricas e se reconhecer como sujeitos produtores de e atravessados pela História. A integração da disciplina com o Teatro também contribuiu para a discussão sobre a construção da cultura histórica entre os estudantes.

Para Fernando Sánchez Marcos (2009, p. 1), esse conceito “expresa una nueva manera de pensar y comprender la relación efectiva y afectiva que un grupo humano mantiene con el pasado, con su pasado. La perspectiva de la cultura histórica propugna rastrear todos los estratos y procesos de la conciencia histórica social”. Nesse sentido, a cultura histórica não é, apenas, as representações que certos grupos fazem sobre o passado. Para além disso, o termo compreende um processo dinâmico de diálogos, por meio dos quais se negociam e se discutem as interpretações do passado e os usos que são atribuídos a ele. Trata-se, assim, do “modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado”.

Evidenciar as compreensões acerca da cultura histórica é uma maneira de interferir no desenvolvimento da consciência histórica dos educandos. Essa expressão denota a capacidade que os indivíduos têm de articular temporalidades. A consciência histórica nos permite reconhecer, no presente, as permanências e rupturas em relação ao passado, bem como projetar caminhos possíveis para o futuro. É a partir dela, também, que somos capazes de promover diferentes usos sobre o passado e criar narrativas históricas que legitimem (ou excluam) determinadas identidades do presente. As interconexões entre temporalidades elaboradas pelos estudantes na criação da peça é exemplo materializado de como sua consciência histórica está sendo desenvolvida e, ainda, de como ela se projeta em cultura histórica – a peça em si.

Outro ganho educacional possibilitado pelo projeto da professora Maria Helena Almeida foi a preocupação com a formação integral dos estudantes, os quais atravessavam uma fase de vida conturbada, repleta de inquietações e descobertas: a

adolescência. Almeida (2016, p. 96) relata que a montagem do espetáculo foi antecedida da aplicação de diversos jogos teatrais, cujo objetivo consistia em fomentar a criatividade, observação, imaginação, integração, consciência corporal e capacidade de comunicação do grupo. Definiremos melhor a estrutura do jogo teatral no capítulo seguinte, por ora, cabe destacar que o jogo não existe sem o coletivo e, portanto, tão pouco se sustenta sem a empatia, o aguçamento da escuta e do respeito mútuo.

Ao explorar diferentes habilidades individuais e coletivas, a integração do Teatro com o Ensino de História valorizou a aquisição dos vários tipos de conteúdo destacados por Antoni Zabala (1998). A proposta revelou-se, assim, uma aprendizagem realmente significativa, voltada não para a memorização de fatos históricos, mas sim à compreensão dos educandos como sujeitos e cidadãos. Integrar a linguagem teatral ao cotidiano da escola pode ser uma maneira de viabilizar o reconhecimento dos próprios educandos em suas trajetórias educacionais, uma forma de significar o ensino e a aprendizagem; de valorizar suas identidades; e de contribuir para que eles se desenvolvam como seres humanos livres, críticos e criativos. Seja como jogo ou peça, o Teatro permite que o aluno descubra a si mesmo enquanto cria coletivamente. A diferença está na flexibilidade do jogo teatral, o qual pode ser mobilizado em qualquer aula, sobre qualquer tema, sem incorrer ao esforço demorado de um projeto extraclasse – caso da peça de reconstituição histórica.

De qualquer forma, o Teatro, em específico, e as Artes, no geral, atuam no terreno da criação, no qual as possibilidades são infinitas e a única certeza sobre o futuro é a de que ele é um tempo em permanente construção pela humanidade. Como professores de História, a capacidade de explorar essas potencialidades das Artes em nossa disciplina comprova, por um lado, a pluralidade dos saberes docentes. Em uma aula de História teatralizada, não nos atemos às metodologias próprias do saber histórico, mas recorreremos a autores e ferramentas de outras disciplinas. Como vimos, os saberes do professor são heterogêneos e fronteiriços a fim de atender às diversas demandas da sala de aula. Nesse sentido, é nosso dever buscar pela formação continuada, pela atualização e aprendizado diversificado.

Por outro lado, a aposta na integração do Teatro com a História abre margem para a construção de uma sala de aula cada vez mais livre, horizontal e propensa ao diálogo entre alunos e professores, o que coloca em cheque certas convenções do modelo de educação tradicional. Como educadores, estamos preparados para “descermos do pedestal do conhecimento” ao qual o título de professor costuma nos alçar? Estamos prontos para uma sala de aula mais flexível à possibilidade do erro e ao improvisado – não no sentido da

ausência de planejamento, mas em referência ao estado de presença no aqui-agora, à abertura sincera a toda e qualquer dúvida e situação que possam ocorrer? Enfim, estamos disponíveis para (re)inventar a sala de aula e propor um espaço como no Teatro, uma sala de aula como sala de ensaio?

### 2.2.1 A sala de ensaio e a (re)invenção da sala de aula

No artigo *Formar professores como profissionais reflexivos*, o pedagogo Donald Schön (1992) questiona o modelo educacional centrado no professor, que tem como função principal a mera "transmissão do conhecimento" ao aluno. Schön argumenta que esse formato de aula se baseia em uma premissa restritiva: a concepção de que existem verdades absolutas, cujas respostas para as dúvidas dos estudantes são pré-determinadas e já dominadas pelos docentes. Nesse cenário, não há espaço para a construção conjunta nem para as surpresas, dúvidas e curiosidades individuais que estimulam nossos interesses. Em última análise, esse formato escolar limita os professores, sobrecarregados pela obrigação de "saber tudo", e os alunos, relegados à posição de "não saber".

Em oposição a esse modelo educacional, Schön defende a formação de professores e alunos reflexivos, isto é, capazes de refletir na própria ação. Um professor reflexivo não é aquele que domina integralmente o conteúdo e se diz preparado para qualquer situação. Pelo contrário, estar aberto à *reflexão-na-ação* é analisar cada momento por si mesmo, compreender os estudantes individualmente, dar razão ao aluno em suas dúvidas e, sobretudo, encorajar e valorizar sua própria confusão. O pedagogo argumenta, portanto, em favor de uma educação aberta ao erro, às surpresas que irrompem das cabeças pensantes dos alunos e à escuta ativa de suas falas e comportamentos.

Para Schön (1992, p. 85), antes de negar uma resposta supostamente equivocada elaborada pelo educando e antes de acusar a lentidão do seu processo de aprendizagem, é preciso buscar compreender seu raciocínio. “Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem, (...) então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação”. Admitindo a possibilidade da confusão interior, constrói-se, assim, uma sala de aula que não se prende à imposição do conteúdo pelo professor, mas que valoriza a reelaboração do conhecimento pelo próprio educando.

Engajado em reinventar o modelo tradicional de escola, o pedagogo defende uma aproximação do ensino com a aprendizagem típica dos ateliers. Nas faculdades de design e arquitetura, por exemplo, esse processo ocorre na prática, enquanto os estudantes

constroem desenhos ou maquetes. Os alunos aprendem fazendo e são encorajados a compreender o conteúdo em meio às dúvidas e confusão de manipulação das tintas, rabiscos e traçados. A proposta de Schön não consiste em abandonar a teoria da aprendizagem, mas de reconhecer que, na dimensão prática do atelier, é possível “fazer experiências, cometer erros, tomar consciência de nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira” (Schön, 1992, p. 89). Em outras palavras, é possível aprender na reflexão-ação.

O pedagogo destaca, ainda, que a observação do desempenho prático do aluno transmite informação muito mais fiável ao professor do que as suas próprias palavras. É possível que um aluno diga que aprendeu o conteúdo, no entanto, isso só será comprovado quando ele for capaz de mostrar que aprendeu, ou seja, quando ele puder elaborar internamente o conhecimento ao ponto de aplicá-lo na prática, embora, nesse processo, ele atravesse erros e confusões interiores. É nesse momento que a aprendizagem do atelier converge com o aprender por meio dos jogos teatrais.

Aplicado à educação, o Teatro é uma ferramenta que ensina pela prática. Enquanto o arquiteto usa o atelier para inventar projetos, o artista de teatro cria na sala de ensaio. É nesse espaço, livre de julgamentos e aberto à experimentação do corpo, voz e cena, que treinam os atores e constroem-se espetáculos. A sala de ensaio, como o atelier, é um local que encoraja o erro e o improviso, no sentido de valorizar a espontaneidade. Acrescenta-se a isso o fato de a sala de ensaio ser espaço de cooperação mútua, onde atores e diretores criam coletivamente.

Na sala de aula como sala de ensaio, na qual os jogos teatrais são metodologia cotidiana para o Ensino de História, a educação ocorre de maneira *praticum-reflexiva*. Isso porque o envolvimento dos estudantes no jogo expõe suas reelaborações internas sobre o conteúdo discutido previamente com o professor. O jogo teatral é, também, a ferramenta prática a partir da qual o professor pode verificar, individualmente, as dificuldades de cada aluno no processo de aprendizagem. Através do jogo é possível avaliar, por exemplo, se a mobilização dos conhecimentos históricos pelos alunos é coerente ou se os estudantes estão desenvolvendo a consciência histórica.

Além disso, por ser uma linguagem que admite a confusão, o erro e o improviso, no Teatro, a aprendizagem se baseia na espontaneidade e fomenta a liberdade consciente dos educandos. Para Schön (1992, p. 88), contudo, com o qual concordamos, não basta ao professor transformar a sala de aula em um espaço prático-reflexivo, é da responsabilidade docente o compromisso com a revolução institucional como um todo. Nas palavras do pedagogo: “Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser

olhados como inseparáveis”.

Estendendo a reflexão para o contexto social, defendemos que a proposta de educação prático-reflexiva, estimuladora da liberdade, não pode se restringir ao espaço de uma única escola, mas deve se ampliar para todas as instituições enquanto projeto pedagógico estatal. Não se trata, apenas, da liberdade para experimentar em sala de aula – condição sem a qual não se pode pensar em uma pedagogia libertária – mas na efetivação da liberdade macro contextual, a liberdade da própria humanidade.

### **2.3 Uma proposta de educação libertária através do Teatro**

Levar o Teatro para o espaço escolar é, como vimos, uma maneira de fomentar a liberdade individual dos alunos e do conjunto da turma. No entanto, para além das atitudes diárias que envolvem a escolha das ferramentas didáticas, uma pedagogia libertária apresenta intenções a longo prazo, as quais, em última instância, objetivam a transformação social, o fim de toda e qualquer opressão entre seres humanos e a (re)humanização de todos os indivíduos. Em outras palavras, objetivos relacionados à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos violenta. É esse o parâmetro que pensamos ao mencionar a preocupação com a formação integral e cidadã dos sujeitos. Fazemos referência a uma proposta de educação radicalmente libertária, aproximando-nos, para isso, de parte substancial da teoria formulada por Paulo Freire em suas *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

A Pedagogia do Oprimido freiriana se justifica, primeiramente, pelo reconhecimento da desumanização como realidade histórica e, em seguida, pela necessidade de enfrentamento crítico das diferentes experiências de violência que cindem os indivíduos em dois grupos: os oprimidos e os opressores. Para Freire (2023, p. 40-41), enquanto aqueles têm sua humanidade extirpada, isto é, são levados à alienação e à revelia de seus próprios direitos como pessoas, se aproximando e se identificando, em muitos aspectos, da condição de animais, esses se desumanizam na medida em que roubam a humanidade alheia e dificultam a possibilidade dos oprimidos de serem livres como sujeitos.

À leitura de Freire (2023, p. 71-72 e p. 76), compreendemos *liberdade* como a vocação do ser humano *ser mais*, ou seja, o estado em que o indivíduo é capaz de pensar *por e para si*, sem aderir à ideologia imposta pelos opressores, que estabelece uma política necrófila e de desamor em relação à vida. A verdadeira libertação consiste em ultrapassar a convivência com as estruturas hegemônicas. Trata-se de uma luta permanente a favor da

humanização, pela superação da contradição oprimido-opressor. Individualmente, cada ser humano deve ser livre para “criar e construir, para admirar e aventurar-se”, para idealizar e intervir em novas e mais justas possibilidades de futuro. Coletivamente, os seres humanos devem se engajar na transformação da realidade histórica de opressão, contribuindo para o desenvolvimento de um “novo sujeito”, o “libertando-se” (Freire, 2023, p. 60).

Para Paulo Freire, a libertação da humanidade seria responsabilidade conduzida pelos oprimidos. Apenas eles, que vivenciaram na pele as violências impostas pelos opressores, seriam capazes de, conscientizando-se das realidades de opressão a que estavam submetidos, superá-las e subvertê-las. Portanto, Freire (2023, p. 43) defende uma pedagogia “forjada *com* eles [oprimidos] e não *para* eles”. No nosso caso, contudo, enquanto professores de História atuantes em turmas diversas, inscritas em diferentes contextos sócio-políticos, é, no mínimo, desafiador considerar uma pedagogia fabricada, apenas, com o grupo compreendido como oprimido. É tarefa docente viabilizar que todos os educandos, independentemente da posição social que ocupam, questionem e, se possível, interfiram criticamente nos cenários de opressão que os atravessam. Nesse sentido, destacamos, sobretudo, a finalidade da pedagogia freiriana como o ponto de interesse do nosso trabalho: engajar, pela reflexão crítica e pela ação, de maneira dialógica, todos os educandos na luta pela libertação da humanidade.

Dois movimentos dialéticos subscrevem esse caminho: a conscientização da realidade concreta do mundo – contraditória e opressiva – e o comprometimento, na prática, com sua transformação (Freire, 2023, p. 57). Reflexão e ação são, portanto, atitudes intimamente conectadas. É preciso reconhecer a situação presente para problematizar o futuro e construir alternativas de mundo que não incorram pela repetição de realidades opressivas. A busca pela libertação deve ser acompanhada da certeza de que a mudança é possível. Nas palavras freirianas, “saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como *possibilidade* e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 2013, p. 74).

Já a escola, nesse processo, se configura como espaço privilegiado de conscientização e de esperança crítica – não no sentido de espera ingênua, mas sim, com o significado de “esperançar”, de acreditar na e se engajar com a transformação social. Quando a educação se efetiva como prática de liberdade, o conhecimento ocorre de maneira dialógica e é, justamente, no diálogo que os seres humanos se encontram, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo* (Freire, 2023, p. 109). Pronunciar é um verbo cujos significados passam tanto a atitude de “expressar ou emitir uma opinião”

quanto a ação de “rebelar-se e insurgir” (Dicionário Priberam online, 2024). Pronunciar o mundo corresponde, portanto, a exprimi-lo, repensá-lo e transformá-lo através da ação-reflexão.

Não à toa, Freire (2023, p. 108) afirma que “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. No diálogo, os seres humanos vislumbram e constroem, em comunhão, caminhos futuros para a humanidade; pronunciam e repronunciam a realidade. A tarefa do professor comprometido com uma educação libertária é dialógica. Não se trata de impor, de forma autoritária, a mudança, mas de apresentar leituras de mundo e de problemas, desconstruir a ideia de que o contexto é pré-determinado; trata-se de um convite à rebeldia dos educandos, na medida em que mostra: “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2013, p. 77). Em síntese,

educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (2023, p. 78).

Após breve digressão sobre princípios da teoria freiriana, é possível que algumas dúvidas apareçam. Afinal, qual a relação do *Manual para Teatralizar o Ensino de História* com a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Autonomia* aqui debatidas? Por um lado, as ideias freirianas retomam as especificidades dos saberes docentes discutidas na primeira seção deste capítulo. Freire mostra que ser professor é assumir, constantemente, escolhas ideológicas. Entre as diversas demandas institucionais e políticas que perpassam o Ensino e entre os esforços de negociação de distâncias empreendidos pelo docente, ressaltam-se as seguintes questões: o que ensinamos, por que ensinamos e para quem ensinamos? A aposta em um projeto de educação libertária revela uma decisão precisa: o compromisso com a conscientização dos estudantes e o esforço em engajá-los na luta pela transformação das opressões do mundo. É essa a ideologia que baseou a iniciativa do manual.

Por outro lado, a teoria de Freire apresenta ligação estreita com as intenções pedagógicas dos jogos nas aulas de História. Primeiramente, porque, como veremos no capítulo seguinte, a estrutura do jogo é, integralmente, dialógica. O jogo teatral é coletivo – da integração do grupo que efetivamente constrói a cena à relação entre mediador, “educandos-plateia” e “educandos-atores”; todas as partes são indispensáveis para a aplicação da atividade. E, depois, porque o jogo teatral é uma linguagem a partir da qual

os educandos *pronunciam* o mundo. No jogo, entre o improviso e a sistematização dos conteúdos históricos, o grupo reflete sobre o passado e o presente; compreende as opressões como realidade historicamente construída; identifica os conflitos de interesses entre diferentes atores sociopolíticos; desenvolve a empatia e a tolerância; e concebe, criativamente, alternativas de leituras sobre e para a sociedade.

A sala de aula como sala de ensaio é baseada na ação-reflexão. Livre de qualquer julgamento e convidativa à exploração da liberdade individual e coletiva, nela se experimenta a construção de uma pedagogia libertária e “ensaia-se” a intervenção crítica na realidade. É utópico pensar que todos os alunos são atingidos de forma proporcional pelos jogos teatrais e que a turma, na sua integralidade, se engaja na luta pela transformação social. Tão pouco seria essa nossa pretensão, que foge ao controle do professor. Antes, é do nosso alcance e responsabilidade docente oportunizar a todos esse tipo de experiência educativa, viabilizar que os educandos conheçam um processo de aprendizagem em História significativo e crítico. Fornecemos ferramentas para que os estudantes possam decidir e agir no mundo conscientes do impacto de suas ações individuais.

Os jogos teatrais nas aulas de História possibilitam uma aprendizagem voltada para a aquisição dos procedimentos e habilidades da disciplina, em vez de priorizarem a memorização e reprodução alienada dos fatos históricos. É educação libertária, na medida em que estimula o processo de conhecimento criativo, espontâneo, significativo, emancipatório e coletivo, como no Teatro, mas também, na medida em que contribui para a reflexão-ação das situações do presente da humanidade como um todo, ou seja, na medida em que provoca perguntas: quais opressões, enquanto realidades históricas, estruturam o mundo? Como combatê-las? De que maneira pronunciamos novas possibilidades de futuro através da criatividade que o Teatro nos permite alçar?

Ao fim e ao cabo, a interdisciplinaridade proposta neste trabalho, baseada nas competências de cada área, valoriza a formação integral e cidadã dos sujeitos. Restam, contudo, algumas indagações. Afinal, o que entendemos por interdisciplinaridade baseada nas competências? Como definir, concretamente, os jogos teatrais apropriados de Viola Spolin e Augusto Boal? Quais jogos estão inscritos no manual? Qual a estrutura interna deste produto pedagógico? E de que maneira, objetivamente, podemos integrar os jogos nas aulas de História? Se, nesse capítulo, defendemos a potencialidade de fomentar uma sala de aula como sala de ensaio, as respostas para essas perguntas ficam à cargo das próximas páginas.

### **3 O JOGO TEATRAL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

No capítulo anterior, discutimos as especificidades dos saberes docentes e defendemos a construção da sala de aula como sala de ensaio, isto é, um espaço aberto ao imprevisto e propulsor de uma prática educativa libertária. Analisamos, ainda, a potencialidade de se construir uma educação associada às Artes e, especialmente, ao Teatro. Na sala de aula como “sala de ensaio”, o processo de ensino-aprendizagem estimula a construção da liberdade e da autonomia dos indivíduos, desenvolve a percepção do coletivo, a consciência corporal, a oratória, a leitura crítica do mundo e a postura cidadã. Neste capítulo, retomamos essas qualidades aplicando-as, de maneira objetiva, à integração com o saber histórico escolar. Analisamos, enfim, o conceito de interdisciplinaridade baseada nas competências de cada área, discutimos o que são os

jogos teatrais e como integrá-los ao cotidiano das aulas de História, bem como apresentamos a estrutura do manual e a escolha dos cinco jogos que o compõe.

### **3.1 Saberes integrados e postura cidadã: a interdisciplinaridade em foco**

A ideia do produto pedagógico que ora apresentamos partiu de uma pergunta ousada: seria possível, no cotidiano da sala de aula, integrar internamente Teatro e História, sem anular a particularidade “espontaneísta” e libertária do primeiro, mas respeitando a epistemologia do segundo? Trata-se de um desafio didático-metodológico, o qual nos coloca diante do problema da interdisciplinaridade na escola e da indefinição desse conceito. Interdisciplinaridade: um neologismo historicamente recente para debater uma demanda antiga – a busca pela unidade do saber, atualmente, denunciadora da fragmentação do conhecimento promovida pelo cientificismo oitocentista.

O caminho para a discussão da interdisciplinaridade perpassa, antes, pela análise do conceito de disciplina. Segundo Edgar Morin (2009, p. 15), o termo deve ser compreendido interna e externamente. Enquanto saber autônomo, a disciplina apresenta uma fronteira bem delimitada, que a identifica por linguagem, organização, método e dinâmica própria. Da mesma forma, ela se vincula a um contexto específico, no qual, entre disputas sócio-política, é reconhecida e institucionaliza.

A organização por disciplinas, devido às tendências à especialização do trabalho difundidas desde o final do século XIX, orienta a maior parte da documentação brasileira sobre a educação escolar, inclusive, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental – para o qual nosso produto pedagógico se volta com prioridade. Nesse documento, História aparece como uma das disciplinas obrigatórias da área de Ciências Humanas, enquanto Teatro é apresentado como uma das expressões da matéria de Artes<sup>2</sup>, associada à área de Linguagens. Ambos os saberes são introduzidos por objetivos pedagógicos específicos.

No entanto, quando analisadas as competências que cada disciplina traça como meta para os estudantes, é possível entrever uma proposta de integração. Tanto a disciplina de Artes quanto a de História destacam, por exemplo, a necessidade de se compreender a construção de diferentes narrativas, que expressam visões diversas de sujeitos históricos<sup>3</sup>. Da mesma forma, ambas estimulam o senso crítico sobre as estruturas

---

<sup>1</sup>Além de Teatro, a disciplina de Artes compreende as seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança e Música.  
<sup>3</sup> “Competência Específica de Artes para o Ensino Fundamental: 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo” (Brasil, 2018, p. 198). “Competência específica de História para o Ensino Fundamental: 4. Identificar

de poderes dominantes, bem como incentivam o engajamento dos estudantes na realidade que os cerca e os atinge<sup>4</sup>. Além disso, em relação, especificamente, ao contexto dos anos finais do Fundamental, o texto de Artes aponta para a interdisciplinaridade, destacando o comprometimento da disciplina com o “aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 205).

Para Ivani Fazenda (2014, p. 10), duas ordens distintas, porém complementares, constituem a interdisciplinaridade: uma científica e outra social. A primeira contempla a interação entre disciplinas apresentada no parágrafo anterior: sem anular a organização, conceitos, dinâmica e postulados particulares de cada matéria, a interdisciplinaridade, em sua dimensão científica, reconhece a possibilidade de aproximação entre elas pelas competências exigidas e mobilizadas por cada uma. Essa integração, inevitavelmente, expande as fronteiras epistemológicas, na medida em que a disciplina passa a ser percebida “não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade [escolar], mas nos saberes que contempla, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *locus* de cientificidade”.

Já a ordem social está relacionada à aprendizagem em função da intervenção ativa e prática na sociedade. Ela busca o desdobramento dos saberes interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Ao reconhecer que a produção das ciências deve atender às solicitações da sociedade, tal concepção “ênfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas” (Fazenda, 2014, p. 10). Nesse sentido, o conhecimento ultrapassa a dimensão meramente contemplativa ou de formação integral de sujeitos isolados e passa a ser valorizado como instrumento para construção de atitude cidadã, isto é, para o desenvolvimento de indivíduos integrantes da sociedade, que refletem sobre ela e atuam em sua melhoria.

A dimensão social abordada por Ivani Fazenda também se aproxima das análises desenvolvidas pelo físico Basarab Nicolescu. A preocupação com a tendência autodestrutiva da humanidade derivada, segundo o autor, do cientificismo disciplinar,

---

interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico” (Brasil, 2018, p. 402).

<sup>4</sup> “Competência Específica de Artes para o Ensino Fundamental: 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas” (Brasil, 2018, p. 198). “Competência Específica de História para o Ensino Fundamental: 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 402).

alicerçado na ideia de progresso, fez com que Nicolescu (1999, p. 16) defendesse uma postura de mundo transdisciplinar. Para o autor, a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina”, ou seja, a maneira em que se encontram dispostos e deveriam ser tratados todos os problemas da realidade. Já a interdisciplinaridade estaria relacionada “à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (Nicolescu, 1999, p. 15) – de certa forma, é o que propomos nesse trabalho, ao nos apropriarmos dos jogos teatrais para o ensino-aprendizagem de História.

Embora diferencie a inter da transdisciplinaridade, Nicolescu (1999, p. 2) concorda que a integração entre os saberes é a única solução adequada às demandas de uma realidade cada vez mais multifacetada e autodestrutiva, que subjuga a natureza e catalisa as desigualdades. Na contramão de um estilo de vida catastrófico, a transdisciplinaridade resgata a “esperança no *autonascimento*” da humanidade, ao atuar nas problemáticas ignoradas pelas disciplinas em seus saberes especializados. Em outras palavras, o físico converge com Ivani Fazenda sobre a necessidade de articular o conhecimento à prática social. Os dois autores defendem que a integração das disciplinas deve contribuir para a formação de uma postura cidadã. Em última instância, a interdisciplinaridade sob essa perspectiva pode fomentar a educação libertária, conforme discutimos no capítulo anterior à luz de Paulo Freire.

A concepção integradora dos saberes como prática de intervenção ativa na realidade recupera, ainda, a diversidade de tipos de conteúdo admitidos pelos professores no planejamento de aula e definidos por Antoni Zabala em *A prática educativa* (1998), como analisamos previamente. Uma sala de aula interdisciplinar está preocupada não apenas com a explicação de conteúdos conceituais ou factuais, mas também com o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vivência em sociedade: os conteúdos relativos aos procedimentos e, especialmente, às atitudes.

A interdisciplinaridade atravessadora desse trabalho se estrutura, sobretudo, a partir da articulação das competências – e não dos objetos do conhecimento – próprias da História e do Teatro. Assim, apesar de sugerirmos unidades temáticas da História nas quais os jogos podem ser mobilizados, o esqueleto desse manual foi baseado no texto introdutório da BNCC de ambas as disciplinas e enfatizou a aquisição de procedimentos do saber histórico escolar através de certas habilidades estimuladas pela prática artística.

### 3.1.1 Procedimentos do saber histórico escolar e dimensões da experiência artística na BNCC

Na seção da BNCC *História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades* são destacados os três procedimentos que pautam o ensino e a aprendizagem da disciplina História nessa etapa escolar. Eles são relativos ao/à: 1) capacidade de contextualização espaço-temporal; 2) compreensão e análise dos documentos históricos; 3) construção e comparação de diferentes narrativas históricas (Brasil, 2018, p. 416). Integrados, os três possibilitam o desenvolvimento de uma cultura/consciência histórica sobre a qual discorreremos no capítulo anterior.

O primeiro procedimento consiste na sistematização dos eventos, o que implica na compreensão das noções de tempo e de espaço. Espera-se que os educandos sejam capazes de compreender a complexidade do processo histórico, identificar suas rupturas e permanências, bem como analisar as intervenções e embates entre os múltiplos sujeitos históricos. Para atender a esses objetivos, propõe-se o desenvolvimento das seguintes habilidades: contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções (Brasil, 2018, p. 416-417).

Já o segundo procedimento diz respeito ao “exercício de transformar um objeto em documento” (Brasil, 2018, p. 418), reconhecendo a centralidade das fontes históricas para a produção do saber histórico. Espera-se que os educandos compreendam que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que o historiador faz às fontes e que praticamente toda produção humana pode ser indagada como documento (Alberti, 2019, p. 108). “Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu” (Brasil, 2018, p. 418).

A partir desse entendimento, é esperado que os educandos dominem as técnicas básicas de trato com a documentação. Isso significa que eles devem ser capazes de, inicialmente, identificar as propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.) e, sempre que possível, as informações básicas relacionadas ao seu contexto de produção (autor, local e data). Em seguida, é necessário estimulá-los a investigar as intencionalidades da fonte: por que o documento foi produzido?; para quem foi produzido?; e como foi produzido? (Alberti, 2019, p. 108). Em síntese, a aproximação com um documento em sala de aula pode ser feita a partir da reflexão de quatro níveis de inferências: “o que o documento diz? O que podemos inferir? O que ele não diz? O que e onde podemos saber mais?” (Alberti, 2019, p. 110). Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de “identificar, interpretar, analisar, criticar e

compreender as formas de registro” (Brasil, 2018, p. 418).

Finalmente, o terceiro procedimento se relaciona às “versões” da historiografia. As narrativas sobre o passado mantêm relação direta com o presente. Enquanto um constructo ideológico, a historiografia está sendo constantemente reformulada pelas demandas da contemporaneidade, ampliando as interpretações que engendram nosso olhar “caleidoscópico” sobre o passado. Nesse sentido, é importante que o educando compreenda que a História se faz com perguntas e que, para aprendê-la, é preciso saber produzi-las (Brasil, 2018, p. 419): quais atores sociais determinada narrativa sobre o passado contempla? Que exclusões ela promove? Quais os significados dessa narrativa historicamente?

Já o texto introdutório da BNCC de Artes destaca seis dimensões do conhecimento as quais, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. São elas: 1) criação – se refere à complexidade e inquietação do fazer artístico pelos sujeitos; 2) crítica – relacionada às percepções do indivíduo sobre o mundo, as quais o impulsiona a intervir e transformar artisticamente a realidade na qual se inscreve; 3) estesia – relativa às experiências sensíveis do sujeito-criador; 4) expressão – refere-se à possibilidade de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas; 5) fruição – compreende o prazer, estranhamento, deleite e abertura à sensibilização durante as práticas artísticas; 6) reflexão – é a atitude de analisar e interpretar diferentes manifestações artísticas e culturais, seja como criador, ou como consumidor (Brasil, 2018, p. 194-195). Todas essas seis dimensões da experiência artística atravessam a prática dos jogos teatrais.

No *Manual para Teatralizar o Ensino de História*, de modo interdisciplinar, esperamos estimular a aprendizagem dos procedimentos históricos destacados pela BNCC a partir das dimensões da experiência artística ressaltadas no mesmo documento. Na sala de aula de História como sala de ensaio, os jogos teatrais extrapolam a sensibilização, síntese e/ou avaliação do conhecimento do saber histórico, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos, empáticos, com senso de coletivo e compartilhadores de uma atitude colaborativa e cidadã. Se as potencialidades da integração de História com Teatro parece clara, nos resta, ainda, compreender o que, afinal, é um jogo de teatro.

### **3.2 A estrutura do jogo teatral**

O jogo dramático é uma brincadeira natural do ser humano, que nos acompanha desde a infância. Através dele, apreendemos, deciframos e reproduzimos os códigos do

mundo sociocultural. Basta observar as brincadeiras de faz-de-conta de uma criança pequena. De maneira intuitiva, ela mobiliza os símbolos conhecidos para atender a ligação no celular imaginário, preparar um bolo com ingredientes “de mentirinha” ou imitar um animal qualquer. O jogo dramático estimula o desenvolvimento cognitivo pela assimilação de novas experiências e imitação delas (Koudela, 2013, p. 30-32 e p. 43-44). Ele é lúdico, imaginativo, imediato e livre.

No faz-de-conta da criança pequena, não há julgamentos nem repressões individuais. Ainda que nenhum elemento exista concretamente, a criança cria e acredita na sua fantasia: inventa o interlocutor e o diálogo da ligação no celular em formato de dedos próximos à orelha e se imagina como chef de cozinha premiada enquanto prepara o bolo de pano no forminho de plástico. A liberdade é inata à capacidade de expressão humana, faz parte do jogo dramático e é central quando pensamos em Artes.

No caso do jogo teatral, a dramatização se torna socializada. Sem anular a liberdade própria do faz-de-conta infantil, o jogo de teatro compreende, também, o *trabalho em grupo, regras, foco, instrução e avaliação*. É impossível dissociá-lo do seu caráter colaborativo (Koudela, 2017, p. 21). O jogo propõe problemas cênicos aos participantes, os quais só podem ser solucionados coletivamente, a partir da escuta ativa e da percepção do outro. Por exemplo, no jogo original “construção coletiva da história”, o problema está em criar e narrar uma história improvisada a partir da seguinte regra: cada jogador, na sua vez, deve partir do ponto da história entregue pelo jogador anterior e assim sucessivamente.

Ao entrar na brincadeira, nenhum jogador sabe como a história começará e, muito menos, qual será seu fim. A narrativa inventada é uma construção em coautoria, fruto do esforço coletivo para torná-la coerente e coesa. É preciso estar muito atento e aceitar os fatos narrados pelos participantes anteriores para que a história não corra em contradição. Da mesma forma, é necessário uma engenhosidade e esperteza para agir no aqui-agora e continuar a narrativa sem *scripts*, do momento em que um dos membros do grupo a entregou.

Nesse contexto, além das habilidades de assimilação e imitação próprias do jogo dramático, um esforço de acomodação das experiências passa a ser exigido dos participantes. Não se trata mais, como no faz-de-conta infantil, de imitar os códigos conhecidos, mas de mobilizá-los conscientemente para comunicar informações à plateia (Koudela, 2013, p. 44-45). É esperado que os jogadores interfiram e transformem criativamente a realidade.

Além disso, se o jogo dramático se desenvolve por meio de ações livres, o jogo

de teatro é fruto da ação espontânea. A espontaneidade integra os níveis físico, emocional (ou intuitivo) e cerebral (ou intelectual), é um momento de liberdade pessoal em interação com a realidade que nos rodeia. Somos espontâneos quando nos colocamos disponíveis para a descoberta da experiência e para a evasão da expressão criativa (Spolin, 2010, p. 4-5). O estado de espontaneidade aflora a atitude intuitiva necessária para a brincadeira e para o improviso. Diferentemente da ação livre, a espontaneidade está condicionada ao objetivo do jogo, ao esforço coletivo para a resolução dos problemas estabelecidos pelas regras. Em outras palavras, enquanto a liberdade é livre, a ação espontânea não existe sem regra, sem foco e sem instrução (Koudela, 2013, p. 51).

A regra determina o objetivo comum, o problema a ser solucionado pelo grupo (Koudela, 2013, p. 48). Já o foco é o nível de concentração dos jogadores, o que permite o movimento da brincadeira. O jogo exige dos participantes a capacidade de agir na urgência e de encontrar alternativas imediatas para as situações do “aqui-agora”. Quando todos passam a cooperar em prol de um objetivo em comum, como contar a narrativa improvisada, aprofunda-se a conexão entre os jogadores, amplia-se a escuta ativa e reforça-se a atitude colaborativa, pois a energia do grupo é canalizada pelo foco em resolver o problema. O foco estimula, inclusive, a autodisciplina, já que todos os participantes, quando imersos na atividade, passam a se concentrar para manter-se com foco, sem que o professor tenha que implorar constantemente pela atenção do educando-jogador (Spolin, 2017, p. 32-33; p. 40).

No teatro, se o foco contribui para que os jogadores mais dispersos aprendam a controlar e canalizar energia, ele igualmente pode auxiliar os alunos mais tímidos na expressão da espontaneidade. Isso porque, quando nos concentramos no objetivo em comum esquecemos, momentaneamente, as condutas sociais de aprovação e desaprovação que costumam inibir nossos gestos espontâneos. Permitimos, por um instante, a evasão da liberdade pessoal, que caracteriza a espontaneidade. Guiados pelo foco, tendemos a ser mais espontâneos e, logo, intuitivos (Spolin, 2017, p. 32). É claro que dificilmente conseguiremos alcançar integralmente a todos os estudantes. Os possíveis desafios que envolvem a aplicação dos jogos, como a questão da timidez, da falta de interesse e indisciplina, serão abordados na seção “desafios para superar possíveis contratempos”.

Durante o jogo, contudo, apesar do esforço em manter o foco, é comum haver momentos de desvio. Cabe ao professor, enquanto parceiro dos jogadores, guiá-los à permanência no foco por meio de instruções claras e diretas. No caso do jogo “criação coletiva da história”, os educandos devem se concentrar para contar uma narrativa coesa

e coerente. Se perceber que os jogadores estão fugindo do objetivo em comum ou perdendo o foco, sem interromper o jogo, o professor pode intervir como uma “voz em off”, com direcionamentos objetivos: “criem uma história única”; “não abandonem os fatos inventados pelos colegas anteriores” etc. (Spolin, 2017, p. 33-34).

No jogo teatral, jogadores da cena, professor e plateia fazem parte da brincadeira. Os primeiros se concentram na resolução do objetivo em comum; o segundo contribui para a manutenção do foco; e o último atua como observador, ocupando espaço central na etapa de avaliação do jogo. Solucionado o problema por meio do improviso, cabe ao professor indagar a plateia sobre a maneira pela qual a mensagem comunicada pelos jogadores da cena foi apreendida por quem assistia. A avaliação, no Teatro, não tem o sentido de julgamento ou crítica. Tão pouco se trata de validar o “certo” e o “errado” – em um contexto delicado, de evasão da liberdade pessoal, é importante, inclusive, evitar essas palavras (Spolin, 2017, p. 34-36).

“Avaliar”, no ambiente teatral, se relaciona à discussão sobre a execução do jogo, ao debate sobre se o problema foi ou não solucionado e à análise sobre as alternativas encontradas e inventadas pelos jogadores no improviso. No exemplo do jogo “criação coletiva da história”, o professor poderia propor as seguintes perguntas à plateia: “o grupo conseguiu inventar uma história única e coerente?”; “houve uma escuta ativa e atenta entre os jogadores?”; “a narrativa teve início, meio e fim?”. A resposta da plateia pode, enfim, ser confrontada pela opinião dos jogadores que estiveram em cena: “você concordam com o público?”; “a mensagem apreendida pela plateia foi a mesma que vocês quiseram transmitir?”.

De certa forma, a avaliação no jogo teatral compreende um papel semelhante àquele que ela deveria desempenhar no ambiente escolar, quando se constitui como prática de investigação. Nessa circunstância, como no jogo de teatro, “avaliar” é interrogar: o que o educando já sabe? O que ele ainda não sabe? Por que ele não sabe? E o que/como pode ser feito para ele vir a saber?. O “não saber ainda” substitui o caráter negativo e estático do erro, já que passa a descrever uma situação provisória e integrante do processo de aprendizagem (Esteban, 1999, p. 23).

A avaliação reflexiva como prática de interrogação rompe as barreiras entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem e entre os próprios conhecimentos presentes no contexto escolar. Avaliar a partir de interrogações permite ao professor identificar as dificuldades (desconhecimentos) e potencialidades (conhecimentos prévios) de cada aluno, bem como refletir sobre a sua própria prática, adaptando-a conforme as necessidades dos educandos (Esteban, 1999, p. 24).

Assim, é possível dizer que a avaliação reflexiva reposiciona o educando como protagonista do seu processo de aprendizagem. O aluno passa a ser avaliado não *pelo* professor, mas *com* o professor. Como no Teatro, todos os participantes – professor, jogadores da cena e da plateia – refletem sobre a construção do jogo. Trata-se, como vimos no capítulo anterior, da concepção de um espaço educacional como nos ateliers, ou como em uma sala de ensaio teatral. No jogo “criação coletiva da história”, por exemplo, o grupo poderia interrogar e ser interrogado: “conseguimos criar uma história improvisada respeitando as regras do jogo? Se não, por que não conseguimos?”.

Em síntese, *coletividade/socialização, regra, foco, instrução, avaliação e espontaneidade* são os elementos fundamentais e constituintes do jogo teatral. Nas palavras de Viola Spolin (2010, p.4), o definiríamos como “uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar”. Há foco quando canalizamos nossa concentração para o objetivo comum do grupo, estabelecido pela regra do jogo, e quanto maior o foco, mais espontâneos somos. A ação espontânea aflora a intuição para improvisar e agir no aqui-agora. Quanto mais imersos no jogo, melhor comunicamos a mensagem para a plateia.

Nesta seção, portanto, apresentamos a estrutura dos jogos teatrais e indicamos algumas pistas de como eles podem ser mobilizados no contexto escolar: descentralização do processo de aprendizagem a partir da integração com o grupo de educandos e com os educadores, estímulo à escuta-ativa e planejamento de uma avaliação continuada como prática de interrogação. Essas “pistas” não se distanciam da estrutura interdisciplinar a qual destacamos na seção anterior. Sem dúvidas, os elementos basilares do jogo teatral favorecem o desenvolvimento de conteúdos atitudinais e procedimentais que interessam à construção da cidadania. Mas a pergunta permanece: objetivamente, como mobilizar os jogos no cotidiano das aulas de História?

### **3.3 Por dentro do *Manual para Teatralizar o Ensino de História***

A estrutura deste material considerou e priorizou a manutenção da autonomia do professor na sala de aula. Tal como Ilmar Rohloff de Mattos (2006, p. 12), concebemos a aula como um texto, isto é, um instrumento de criação, simultaneamente, individual e coletivo, na qual educandos e educadores são, concomitantemente, autores e leitores. Essa concepção converge com as ideias defendidas pela professora Maria do Céu Roldão (2007, p. 100) sobre a especificidade do saber docente. Segundo Roldão, a ação de ensinar

deve ser compreendida como um conhecimento profissional que comporta uma capacidade analítica, interpretativa, técnica e criativa. Em outras palavras, na sala de aula, o professor não realiza uma mera transposição de conteúdos acadêmicos, mas sim assume um papel de autoria, na medida em que constrói um saber escolar específico para seus educandos – qualidade essa que já debatemos em outras páginas.

A interdisciplinaridade a partir das competências integradas do Teatro e da História e das seis dimensões da expressão artística descritas na BNCC de Artes conserva a liberdade docente na criação do planejamento de aula, já que os jogos teatrais podem ser mobilizados para o ensino de praticamente qualquer assunto do conhecimento histórico, a depender dos objetivos didático-pedagógicos do professor. O *Manual para Teatralizar o Ensino de História* contém ferramentas que possibilitam ao docente compreender a lógica de aplicação dos jogos teatrais. A partir desse entendimento, o educador poderá criar a sua aula-texto, apropriando-se dos jogos da maneira que julgar necessária, viável e condizente ao seu contexto de trabalho, mesmo que, para isso, seja necessário inventar novas regras e variações de atividades.

Sem anular os saberes docentes mobilizados na ação de ensinar, sugerimos a aplicação dos jogos em uma das seguintes etapas da aprendizagem: sensibilização para o conhecimento, elaboração da síntese e/ou avaliação do conhecimento. A primeira etapa é definida por Celso Vasconcelos (1992, n.p) como um momento de “provocar, acordar, desequilibrar” o educando, tornando o objeto em questão um objeto de conhecimento para o sujeito. Esse processo compreende a investigação dos saberes prévios dos estudantes sobre o tema, a fim de facilitar a aproximação do objeto à realidade dos educandos. Da mesma forma, a sensibilização atua na motivação dos alunos, isto é, na carga energética depositada no ato de conhecer. Para que o educando consiga estabelecer uma relação significativa com o objeto, é preciso que ele sinta necessidade – afetiva, física, intelectual, política, econômica, social, lúdica, cultural etc. – de aprender.

Por fim, nessa etapa, cabe ao educador apresentar o tema de modo sincrético, seja por meio de uma experimentação inicial, ou por uma breve contextualização, por exemplo. No manual, alguns jogos desempenham exatamente essas funções: ao mesmo tempo em que permitem ao educador analisar as imaginações prévias dos alunos sobre o passado, instigam nos estudantes a vontade de conhecer determinado tema, além de introduzirem, panoramicamente, o assunto da aula, uma vez que os alunos se submetem a uma experimentação lúdica e concreta – o jogo.

Já a etapa de elaboração da síntese do conhecimento se refere à sistematização dos conhecimentos processualmente adquiridos e à expressão, pelo educando, dos objetos

apreendidos. A síntese compreende o momento de generalização e consolidação dos conceitos construídos durante as aulas. A aprendizagem é materializada quando o aluno expõe os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto do conhecimento e aplica-o em situações diferentes das estudadas. Em outras palavras, o conhecimento é consolidado quando o educando assimila e acomoda as experiências, quando ele é capaz de articular os objetos à realidade, no sentido de sua transformação (Vasconcellos, 1992, n.p). Os jogos propiciam a sistematização dos objetos na medida em que os educandos devem mobilizar os conteúdos e habilidades adquiridas durante o fazer artístico. A partir dos jogos, os alunos não só expressam e exteriorizam o que foi aprendido, como interferem, criam e elaboram algo novo e transformado.

Os jogos sugeridos para a elaboração da sistematização do conhecimento também podem ser empregados na avaliação processual da aprendizagem, sobretudo nos contextos em que ela se caracteriza como prática interrogativa e reflexiva, conforme vimos em seções anteriores. O fazer artístico empreendido pelos estudantes nos jogos confere indícios para o educador sobre o processo de aprendizagem dos alunos, ressalta os saberes que foram realmente consolidados e aqueles que não foram aprendidos ainda. A partir dos jogos, o educador pode indagar a si e a turma: de que maneira os conteúdos factuais e conceituais construídos em sala foram expressados e mobilizados pelo grupo de jogadores?

No manual, os jogos são apresentados em quadros contendo as seguintes linhas: indicação (refere-se à série escolar a partir da qual o jogo pode ser melhor aproveitado); etapa da aprendizagem (o momento no qual o jogo deverá ser encaixado na sequência didática, isto é, sensibilização para o conhecimento ou síntese/avaliação da aprendizagem); tempo sugerido de preparo (combinações prévias entre os educandos) ou tempo sugerido de execução (exibição da cena); descrição (apresentação das regras da atividade); exemplo (apesar de contextualizarmos o jogo em determinado objeto do conhecimento histórico, os temas indicados são meramente sugestivos); procedimento do saber histórico segundo a BNCC (relativo à capacidade de contextualização espaço-temporal, compreensão e análise dos documentos históricos e/ou construção e comparação de diferentes narrativas históricas); conteúdos atitudinais (abrange as habilidades gerais que são desenvolvidas no jogo); perguntas e provocações (compreende a etapa de avaliação do jogo); e observações para o educador (refere-se às instruções, sugestões extras, atenções ou cuidados que o educador deve ter ao aplicar o jogo).

O grande desafio deste trabalho consistiu em transpor os jogos teatrais para o cotidiano escolar de História sem anular a essência da metodologia aplicada ao Teatro: o

foco e, principalmente, a espontaneidade e improvisação. Afinal, como conciliar os procedimentos fundamentais do saber histórico escolar, que normalmente exigem do aluno a prática de um pensamento racional, reflexivo e analítico, com as seis dimensões da experiência artística indicadas na BNCC e exploradas por todos os jogos de teatro?

A pergunta é o motivo porque decidimos pela execução dos jogos sempre em sala de aula, com intermédio do professor, e nunca fora dela, como trabalho de casa, ou como atividade estendida. A ideia não é apenas dinamizar o cotidiano da História ensinada na escola, mas garantir a exteriorização, pelo menos em parte, da espontaneidade dos educandos. Se o professor define o tema e a regra do jogo em uma aula e marca a apresentação para outro dia, é possível que o grupo ensaie a atividade, desqualificando o improviso característico do jogo. Os assuntos históricos que serão mobilizados na brincadeira podem ser desenvolvidos em aulas anteriores ou subsequentes, mas o jogo, do momento de explicação das regras à avaliação das cenas, deve compreender o tempo de duração de um encontro.

Apesar do esforço em respeitar a dinâmica do improviso teatral, foi inevitável estabelecer certos limites para a espontaneidade do fazer artístico. Por exemplo, se no jogo original “criação coletiva da história” os jogadores inventariam uma narrativa qualquer, sem combinações prévias sobre o local ou acontecimentos da trama, na adaptação para as aulas de História foi necessário destinar algum tempo para que os educandos debatessem antecipadamente sobre o enredo e os personagens. Isso porque, é durante a discussão e criação prévia da narrativa que os estudantes sistematizam os conteúdos factuais e conceituais aprendidos nas aulas. Deixar o enredo completamente livre e improvisado poderia ser um desafio inatingível para alunos do Ensino Fundamental, que estão experimentando uma primeira aproximação com os jogos e com o objeto histórico trabalhado.

Isso não significa, contudo, o abandono integral da dimensão artística. A espontaneidade, o imprevisto e o foco para agir no aqui-agora, próprios do jogo teatral, são mantidos na forma de contar a narrativa. De antemão, o grupo conhece o início, o meio e o fim do enredo, mas o desenrolar da história, isto é, a experiência prática do jogo permanece. Os jogadores continuam sem saber os detalhes da narrativa que o colega anterior inventará, também permanecem na expectativa sobre o momento da trama que será entregue aos narradores seguintes.

Para equilibrar a balança entre espontaneidade e construção do pensamento racional, o tempo destinado às combinações prévias dos alunos deve ser escolhido com cuidado. Ele não pode ser nem tão longo, a ponto de permitir que os alunos ensaiem os

detalhes da resolução do problema do jogo, nem tão curto, que prejudique a sistematização dos conteúdos. Pensando nisso, o tempo sugerido no manual a todos os jogos indicados à etapa de síntese/avaliação do conhecimento diz respeito, apenas, ao momento de diálogo entre os grupos, isto é, ao preparo prévio dos estudantes em cada jogo. Isso não inclui a explicação do professor sobre as regras da atividade ou sobre o objeto do conhecimento histórico que servirá de estímulo ao jogo, também não abrange a própria apresentação ou avaliação do jogo. Já o tempo sugerido aos jogos de sensibilização para o conhecimento indicam a duração da atividade em si, ou seja, a execução do jogo.

### 3.3.1 Cinco jogos teatrais para aprender História

Os jogos descritos neste manual são adaptações dos exercícios de improvisação propostos pela diretora norte-americana Viola Spolin (1906-1994) e pelas atividades e método construído pelo diretor carioca e suburbano Augusto Boal (1931-2009). A escolha de ambos os pensadores/artistas está relacionada à importância dos dois não apenas para o campo teatral, mas também para a área da Educação, já que tanto Spolin como Boal consideraram formas de articular o Teatro à prática pedagógica.

Viola Spolin foi uma das pioneiras na criação de técnicas de jogos de improviso para o Teatro. Nos Estados Unidos, dos anos 1930 até a década de 1980, Spolin construiu seu método de improvisação teatral a partir do trabalho com imigrantes e, especialmente, com crianças e adolescentes. Ainda que sua técnica tenha servido – e sirva até hoje – à formação de atores profissionais, seus objetivos com os jogos teatrais ultrapassavam o espaço formal de graduação em Artes. Para a diretora de Teatro, o foco dos jogos estava na exteriorização da criatividade dos indivíduos e no fortalecimento da energia coletiva necessária ao próprio jogo. Nas palavras da autora (2017, p. 3): “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar”.

Nos anos 1960, Spolin publicou seu primeiro livro, *Improvisation for the Theater* (1963), no qual definiu os fundamentos do Teatro improvisacional a partir dos jogos teatrais. Algumas décadas depois, a diretora escreveu sobre a articulação dos jogos ao contexto escolar. A obra *Theater Games for the Classroom* (1986) funciona como um guia para professores de diferentes áreas explorarem os exercícios teatrais na sala de aula. Neste livro, Spolin não só apresenta os fundamentos dos jogos para leigos, como também explica e direciona a aplicação de cada jogo, além de oferecer exemplos de estruturas para a criação de oficinas teatrais, sequências didáticas e possibilidades de integração de certos

jogos com outras disciplinas, como Ciências, História e Matemática. No texto introdutório, Spolin escreve:

Destinado a professores que tenham pouco ou nenhum treinamento em teatro, este livro é um guia passo a passo para a organização da oficina de jogos teatrais na sala de aula [...]. Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos. [...] As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver as habilidades dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (Spolin, 2017, p. 29).

Já Augusto Boal foi o idealizador do Teatro do Oprimido – um teatro combativo, que tem como objetivo a libertação de toda e qualquer forma de opressão e a restituição ao povo das origens populares do teatro. O trabalho de Boal apresenta interface com as ideias defendidas por Paulo Freire, seu contemporâneo. Não à toa, é possível identificar uma semelhança entre o título do livro do artista – *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas* (1975) – e a *Pedagogia do oprimido* freiriana.

Para Boal, nas raízes do Teatro, essa expressão artística possuía uma unidade, a qual não diferenciava espectadores e atores, nem hierarquizava os personagens entre protagonistas e coadjuvantes. As fronteiras criadas entre o público, passivo, que apenas assiste ao espetáculo, e artistas profissionais, que dominam as técnicas de interpretação, bem como as diferenciações que cindiram a coletividade característica dos primórdios da manifestação teatral seriam marcas da apropriação dessa linguagem artística por grupos dominantes. A *Poética do Oprimido* subverte a forma de teatro à serviço das hegemonias e consolida, ao povo, a “conquista dos meios de produção teatral” (1975, p. 14).

Na *Poética do Oprimido*, os espectadores não são passivos, mas intervêm diretamente na ação dramática, seja através do Teatro-Imagem ou do Teatro-Fórum<sup>5</sup>. Todos são convidados a criar e a se expressar artisticamente. Boal compreende o Teatro como uma linguagem e, como tal, ela pode ser aprendida e utilizada por qualquer pessoa, tenha ela ou não atitudes artísticas. O letramento teatral possibilita a apropriação dessa linguagem por grupos oprimidos, viabilizando que eles a mobilizem em proveito próprio (Boal, 1975, p. 138). Baseado nessa compreensão e em sua prática como diretor no Teatro de Arena, Boal sistematizou um conjunto de *200 exercícios e jogos para o ator e para o*

---

<sup>5</sup> O Teatro do Oprimido formulado por Boal compreende, em linhas gerais, duas outras formas de teatro: Teatro-Imagem e Teatro-Fórum, que se ramificam em uma série de sistematização de métodos teatrais, como o teatro-jornal e teatro invisível.

*não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* – o título do seu livro é, por si só, esclarecedor. Na página inicial da obra, Boal (1982, p. 9) a apresenta como

...o terceiro [livro] de uma série que começa com *Teatro do Oprimido*, onde apresento a teoria de um teatro que seja realmente libertador e que comece por libertar o espectador da sua passividade, da sua condição de testemunha, e que o converta em ser ativo, em protagonista do fenômeno teatral [...]. Finalmente, [este livro] completa o ciclo, oferecendo exercícios e jogos que ajudem o não-ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos) a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas cotidianas da sociedade capitalista.

A partir das ideias apresentadas por Viola Spolin em *Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor* (2017) e por Augusto Boal em *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1982), criamos cinco jogos, com suas respectivas variações, para compor o *Manual para Teatralizar o Ensino de História*. São eles: 1) *Fotografia-viva* (com as variações *Fotografias-vivas que contam histórias* + *Fotografias-vivas e as versões da História*); 2) *Leitura com ação* (com a variação *Leitura com ação e reação em coro grego*); 3) *Construção coletiva de História* (com a variação *Construção coletiva de História com desafio narrativo*); 4) *Improvisação da História mediada pelo professor* (com a variação *Improvisação da História mediada pelos educandos*); 5) *Antes, durante e depois*.

Vale lembrar que os jogos não seguem estritamente as instruções concebidas por seus autores/artistas, uma vez que a própria finalidade de utilização dessas técnicas é outra muito específica: o ensino- aprendizagem de História. As ideias de Spolin e Boal foram apropriadas, transformadas e adaptadas. Às criações de ambos os pensadores, acrescentei reformulações por mim experimentadas na minha prática como atriz, estudante de Teatro e professora de História. A associação entre os jogos teatrais do nosso manual e seus equivalentes extraídos das propostas originais de Spolin e Boal pode ser consultada no quadro a seguir. Nela, cada jogo possui uma divisão específica por cores – mantidas na estrutura do manual. A marcação de “x” representa a ausência de referenciais diretos e específicos entre os jogos do manual e os jogos de Boal e Spolin.

#### **Quadro 1 - Adaptações dos jogos do *Manual para Teatralizar o Ensino de História***

<b>ADAPTAÇÃO</b> <i>Manual para Teatralizar o Ensino de História</i>	<b>ORIGINAL DE AUGUSTO BOAL</b> <i>200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro</i>	<b>ORIGINAL DE VIOLA SPOLIN</b> <i>Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor</i>
<b>FOTOGRAFIA-VIVA</b>	Imagem do grupo (p. 82) + variações da escultura (p. 82)	x
1) Fotografias-vivas que contam histórias	x	x
2) Fotografias-vivas e as versões da História	x	Três mudanças (p. 104)
<b>LEITURA COM AÇÃO</b>	x	Blablação vender (p. 184) + Pregão (p. 248) + Ação interior (p. 261)
1) Leitura com ação e reação em coro grego	Interrogação (p. 115)	Coro grego (p. 208)
<b>CONSTRUÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIA</b>	História contada por muitos atores (p. 111)	Construindo uma estória (p. 227)
1) Construção coletiva de história com desafio narrativo	x	Leitura coral (p. 213)
<b>IMPROVISAÇÃO DA HISTÓRIA MEDIADA PELO PROFESSOR</b>	Ilustrar uma história (p. 88)	Contação de estórias (p. 231)
1) Improvisação da História mediada pelos educandos	x	Teatro de estórias (p. 234)
<b>ANTES, DURANTE E DEPOIS</b>	Antes e depois (p. 116)	Que horas são? (p. 136)

Fonte: Vicchione, 2024

### 3.3.2 Dicas para superar possíveis contratempos

Ao propormos atividades que rompem com a rotina previamente conhecida pelos

estudantes é comum que haja certo estranhamento inicial da turma. A princípio, identificamos dois contratempos diretos que poderiam dificultar a aplicação dos jogos teatrais nas aulas de História: timidez dos alunos ou resistência do grupo em acreditar no potencial de metodologias pouco habituais, o que pode levar à desordem ou indisciplina da turma, seguida de frustração do professor nas primeiras tentativas de aplicação dos jogos.

Uma sala de aula abrange alunos que possuem interesses e habilidades diversas. Enquanto os jogos teatrais podem ser atrativos imediatos para os estudantes mais desinibidos, os alunos mais tímidos talvez encontrem certa dificuldade, o que não significa, necessariamente, desinteresse pela atividade. É importante que o professor encoraje a participação de todos e todas, lembrando que se trata de um trabalho pedagógico como outro qualquer, mas, igualmente, é preciso que o educador respeite os limites de cada aluno.

Nos jogos em que há destaque maior para alguns indivíduos em específico, como a *Leitura com ação*, por exemplo, pode ser interessante optar pela participação voluntária dos educandos. No momento da experimentação, é crucial que o professor repreenda qualquer tipo de julgamento, crítica ou “brincadeiras” que contribuam para inibir a expressão artística dos jogadores. A sala de aula como sala de ensaio deve ser espaço livre, seguro e protegido para todos e todas. Vale lembrar, ainda, que o jogo e sua etapa de avaliação devem ser conduzidos pelo foco no objetivo em comum – é ele quem permite o afloramento da ação espontânea e intuitiva.

Em algumas turmas de adolescentes, é possível que os alunos, por vergonha ou rejeição imediata às propostas dos professores, ridicularizem ou resistam, inicialmente, à aplicação da atividade. Cabe ao professor acreditar e insistir nos jogos e, sobretudo, no foco. Comece por uma atividade simples ou selecione apenas grupos de voluntários para jogar um dos exercícios. Ao perceber que outros alunos estão se divertindo e participando do jogo sem julgamentos da turma, espera-se que os educandos mais tímidos e/ou desinteressados se sintam encorajados a entrar na brincadeira.

Quanto à desordem e à frustração do professor na aplicação dos exercícios teatrais, o primeiro passo é entender e aceitar que, muito provavelmente, as tentativas iniciais de realização dos jogos não devem funcionar conforme o planejado. Afinal, estamos lidando com alunos e educadores os quais, na sua maioria, não só desconhecem os jogos, como, geralmente, estão habituados com o formato tradicional de aula – limitador da expressividade dos corpos e da criatividade dos sujeitos. Escola é construção de hábitos e rotinas. É preciso desenvolver o costume dos jogos teatrais nos estudantes até que eles

entendam, através da experimentação, a lógica de funcionamento por trás dessa metodologia.

Assim, ainda que no manual sejam sugeridas variações mais complexas para o 8º e 9º ano, inicie, sempre, pela estrutura mais simples de cada jogo, até que a turma alcance um amadurecimento viável para, em outras ocasiões, trabalhar com modalidades mais desafiadoras. A ideia é que os jogos possam ser aplicados e repetidos em diferentes contextos ao longo do ano letivo. Uma mesma atividade pode ser mobilizada para encerrar uma sequência didática de Egito Antigo e outra de Idade Média, por exemplo. A repetição, especialmente dos jogos preferidos pela turma, é uma maneira de explorar, profundamente, as habilidades desenvolvidas pelo exercício teatral, além de gerar cada vez mais confiança do grupo para “mergulhar na brincadeira”. Ao longo do ano, espera-se que seja possível ver a ampliação dos estudantes em relação ao conhecimento dos conteúdos factuais da História, à mobilização dos procedimentos próprios do saber histórico escolar e à evasão da espontaneidade e expressão criativa.

A sala de aula como sala de ensaio está sempre aberta ao imprevisto e imprevisto. Não sabemos, ao certo, o que virá da “espontaneidade socializada e historicizada” dos educandos e educandas. Os jogos teatrais poderiam, para além de qualquer teoria, contribuir para o ensino-aprendizado cotidiano do saber histórico escolar? A resposta, caros professores e professoras, nós só descobriremos jogando! No próximo capítulo, apresentamos, enfim, o *Manual para Teatralizar o Ensino de História*.

#### 4 MANUAL PARA TEATRALIZAR O ENSINO DE HISTÓRIA

##### Quadro 2 - Fotografia-viva

<b>Indicação</b>	A partir do 6º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Síntese e/ou avaliação do conhecimento
<b>Tempo sugerido de preparo</b>	7 a 10 minutos

<p><b>Descrição</b></p>	<p>Neste jogo, os educandos, em grupos de no mínimo 3 integrantes, devem criar “fotografias-vivas”, isto é, uma espécie de “cena congelada”. Para isso, é preciso que o grupo converse entre si, decida os personagens que integrarão a imagem, bem como a relação entre eles e a ação que cada um executa na cena. Os educandos se colocam no espaço realizando a “pose” em que pensaram. A fotografia total deve comunicar alguma informação para a plateia/turma.</p>
<p><b>Exemplo</b></p>	<p><b>(EF06HI18)</b> <i>Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</i></p> <p>Supomos que um grupo de três integrantes, educandos do 6º ano, quis representar uma fotografia-viva de uma cerimônia de vassalagem intermediada pela igreja. Assim, um educando representou o suserano. Para isso, ele sentou em uma cadeira e estendeu as mãos. Outro educando, representando o vassalo, se ajoelhou próximo à cadeira e segurou as mãos do suserano. Finalmente, o terceiro educando desempenhou o papel de um bispo, se colocando entre os demais personagens, com as mãos estendidas para o alto, como se estivesse orando. Ao final, teremos uma espécie de “cena-congelada”, como se fosse um quadro ou uma fotografia.</p>
<p><b>Procedimentos do saber histórico</b></p>	<p>Contextualização espaço-temporal; Construção e comparação de diferentes narrativas históricas</p>
<p><b>Conteúdos Atitudinais</b></p>	<p>Criatividade; Expressão corporal; Percepção visual; Integração com o grupo</p>
<p><b>Perguntas e provocações para a turma</b></p>	<p><b>Para a turma:</b> Quais personagens aparecem na fotografia-viva e quais as relações estabelecidas entre eles? Que indícios (posição dos jogadores, gestuais...) nos permitem chegar a essas respostas? A fotografia-viva do grupo está de acordo com as informações que discutimos nas nossas aulas?</p> <p><b>Para o grupo:</b> Vocês concordam com as respostas dos seus colegas? A mensagem que vocês queriam transmitir realmente foi comunicada?</p>
<p><b>Observações para o Educador</b></p>	<p>Na aula anterior à formação das fotografias-vivas, é possível pedir para os educandos procurarem, em casa, objetos e adereços que possam contribuir para a construção da imagem, que deve ser realizada em sala.</p>

	<p>Pode ser interessante registrar, isto é, fotografar as fotografias-vivas dos alunos. A partir dessas imagens, é possível organizar uma galeria de fotos para ser exibida no mural da escola.</p>	
<b>VARIAÇÕES DO JOGO</b>		
	<b>FOTOGRAFIAS-VIVAS QUE CONTAM HISTÓRIAS</b>	<b>FOTOGRAFIAS-VIVAS E AS VERSÕES DA HISTÓRIA</b>
<b>Indicação</b>	A partir do 6º ano	A partir do 8º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Síntese e/ou avaliação do conhecimento	Síntese e/ou avaliação do conhecimento
<b>Tempo sugerido de preparo</b>	10 a 15 minutos	8 a 12 minutos
<b>Descrição</b>	<p>Neste modo de aplicação do jogo, o professor pede que o grupo de alunos crie de 3 a 5 fotografias, as quais, em ordem, devem contar uma história sobre algum conteúdo trabalhado em sala.</p>	<p>Nesta variação, é preciso que o educador tenha analisado alguma fonte iconográfica previamente com os estudantes. Como ressalta Lilia Schwarcz (2021), as ilustrações criam “imaginação histórica”, estão carregadas de concepções, valores e ideais do autor, que infligem na realidade, interferem e orientam a forma pela qual apreendemos o mundo. Ao interpretar uma fonte iconográfica com a turma, é necessário, portanto, esclarecer, para os educandos, o contexto de produção da obra, bem como os grupos sociais que são privilegiados na imagem, a narrativa criada sobre o fato histórico, os interesses político-sociais que motivaram a criação e/ou a divulgação da iconografia em questão. Após essa análise, o professor deve pedir que o grupo de alunos crie 2 fotografias-vivas: uma que reproduza, isto é, copie a imagem examinada em sala de aula e outra que apresente uma interpretação</p>

		<p>diferente, que compreenda as demandas de atores sociais diversos, sobre o fato histórico representado na fonte iconográfica discutida em conjunto. Assim, o professor estará trabalhando a construção de narrativas históricas com os educandos. É interessante perceber que, ao elaborarem suas próprias fotografias-vivas, os educandos recriam a “imaginação histórica” sobre determinado processo histórico, isto é, também eles interferem nas tonalidades, cores e traçados que delineiam nossas impressões sobre o passado.</p>
<p><b>Exemplo</b></p>	<p><b>(EF06HI12)</b> <i>Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</i></p> <p>Após uma sequência didática sobre Roma antiga, em que a transição da Monarquia para a República foi focalizada, o professor solicita que os alunos do 6º ano criem 3 fotografias-vivas que narrem as conquistas plebeias nesse contexto.</p>	<p><b>(EF08HI11)</b> <i>Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</i></p> <p>Ao explicar o processo de proclamação da independência, o professor pode levar para a sala de aula do 9º ano a pintura de Pedro Américo – <i>Independência ou morte</i>. É importante que o professor apresente o contexto de produção desse quadro e analise a narrativa histórica sobre a independência que foi construída. Algumas perguntas devem ser colocadas aos educandos, como: Quais sujeitos históricos são representados? Como eles estão posicionados na imagem? Que ações eles desempenham na cena? Enfim, qual é a percepção de independência que está sendo explorada por Pedro Américo? Em seguida, o professor deve pedir que o grupo de alunos crie duas fotografias-</p>

		vivas: uma copiando o quadro de Pedro Américo e outra ressaltando uma visão alternativa do processo de independência do Brasil, a qual abarque outros sujeitos históricos ou que estabeleça outras relações entre os sujeitos destacados na fonte iconográfica.
<b>Procedimentos do saber histórico</b>	Contextualização espaço-temporal; Construção e comparação de diferentes narrativas históricas	Compreensão e análise dos documentos históricos e/ou construção; Construção e comparação de diferentes narrativas históricas
<b>Conteúdos atitudinais</b>	Criatividade; Expressão corporal; percepção visual; Construção de narrativa; Integração com o grupo	Criatividade; Expressão corporal; percepção visual; Senso crítico; construção de narrativa; Integração com o grupo
<b>Perguntas e provocações</b>	<p><b>Para a turma:</b> Qual foi o enredo da história contada, através de imagens, pelo grupo? Quais personagens apareciam nessa narrativa e como eles se posicionavam diante do público (frontalmente, de perfil, de costas...)? De que forma essas escolhas de posição ajudavam a reforçar as ideias do grupo? Quais as relações estabelecidas entre cada personagem? A narrativa parece coerente com as informações que debatemos nas nossas aulas?</p> <p><b>Para o grupo:</b> Vocês concordam com as respostas dos seus colegas? A mensagem que vocês queriam transmitir realmente foi comunicada?</p>	<p><b>Para a turma:</b> Quais diferenças podemos identificar entre a segunda fotografia-viva e a primeira? Qual é a narrativa sobre o fato histórico construída pelo grupo? Que elementos (relações entre as personagens, posições dos jogadores em cena, gestual...) permitiram que vocês chegassem a essa conclusão? Essa narrativa parece coerente com as informações que estudamos e debatemos nas nossas aulas?</p> <p><b>Para o grupo:</b> Vocês concordam com as respostas da turma? A interpretação que vocês construíram sobre o processo histórico realmente foi comunicada?</p>

Fonte: Vicchione, 2024.

### Quadro 3 - Leitura com ação

<b>Indicação</b>	A partir do 6º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Sensibilização para o conhecimento
<b>Tempo sugerido de preparo</b>	1 a 3 minutos
<b>Descrição</b>	<p>Este é um jogo simples, que pode ser utilizado como artifício para o professor captar a atenção e curiosidade dos estudantes no início e/ou no meio da aula. O educador deverá disponibilizar para a turma, em slide ou papel impresso, um trecho de alguma fonte primária escrita. Um educando será escolhido para realizar a leitura neutra em voz alta. Em seguida, o professor contextualizará a documentação, destacando o autor que a produziu e os interesses políticos, sociais, econômicos, intelectuais e culturais que esse indivíduo representava em sua época. Após a análise, o professor pedirá que o educando realize uma nova leitura em voz alta da fonte, dessa vez, dramatizada. A ideia é que se “reconstitua historicamente” a cena em que as palavras escritas poderiam ter sido ditas, evidenciando, sobretudo, a intenção do autor ao escrevê-las. Em consenso com a turma, o educador deverá estabelecer o local da cena, o personagem que falará o texto (o autor da fonte), para quem ele falará (será o personagem desempenhado pela turma) e, principalmente, o “como” o texto será dito. É essa a indicação que orientará a ação verbal da leitura. Qual é o verbo de ação que melhor traduz a intenção do autor? Alguns exemplos poderiam ser: vender, pregar, impor, dominar, disfarçar, amenizar, defender etc. O debate para ajustar esses detalhes da cena pode durar cerca de 2 minutos. À leitura com ação do educando, a turma deverá reagir de acordo com as opiniões de seu personagem.</p>

<b>Exemplo</b>	<p><b>(EF07HI05)</b> <i>Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</i></p> <p>O professor poderá levar algumas teses de Martinho Lutero para serem discutidas por uma turma de 7º ano. Ao final da análise da fonte, a turma decide “reconstituir historicamente” as palavras escritas de Lutero considerando a porta de uma igreja católica como o local da cena e a ação verbal de “pregar” para orientar a nova leitura dramatizada. É também definido o papel de “teóricos humanistas” para o grupo dos demais alunos, com o qual Lutero contracena. Espera-se que a reação da turma à pregação do educando que desempenha o papel de Lutero seja de aprovação, já que as teses escritas pelo monge convergiam com os ideais da maioria dos humanistas.</p>
<b>Procedimentos do saber histórico</b>	Contextualização espaço-temporal; Compreensão e análise dos documentos históricos
<b>Conteúdos atitudinais</b>	Oratória
<b>Perguntas e provocações para a turma</b>	<p><b>Para a turma:</b> Quais as alterações identificadas na expressividade do educando-jogador entre a primeira leitura (neutra) e a segunda (com ação)? Por que vocês, turma, desempenhando o personagem de “pensadores humanistas”, tiveram essa reação e não outra?</p>
<b>Observações para o Educador</b>	<p>É possível que mais de uma ação verbal seja adequada a uma mesma situação. Isso não é um problema, pelo contrário, é uma maneira de evidenciar as múltiplas intenções que, muitas vezes, estão por trás da produção de um discurso. Nesses casos, o professor poderá realizar mais de uma leitura dramatizada, com ações verbais diferentes, dando a oportunidade para mais de um educando desempenhar o papel principal. É provável que a reação da turma se altere de acordo com cada ação-verbal, permitindo que o educador compare as diferentes repercussões que um discurso tem em determinado contexto, dependendo da intenção que é compartilhada.</p>

	<p>Na leitura com ação, é interessante que o educador estimule a expressividade do educando, fazendo com que ele comunique não apenas com as palavras, mas também com o corpo, mobilizando gestuais que contribuam para realçar a ação verbal escolhida.</p>
<b>VARIAÇÃO DO JOGO</b>	
<b>LEITURA COM AÇÃO E REAÇÃO EM CORO GREGO</b>	
<b>Indicação</b>	A partir do 7º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Síntese e/ou Avaliação do conhecimento
<b>Tempo sugerido de preparo</b>	5 a 8 minutos
<b>Descrição</b>	<p>As regras iniciais do jogo permanecem as mesmas. A mudança está na reação da turma, que, agora, em vez de representar um único ator social, será dividida em pequenos grupos, cada qual responsável por desempenhar um agente / instituição histórica diferente. Após a análise da fonte, em vez de partir imediatamente para a leitura com ação, o professor dividirá a turma em grupos e distribuirá um personagem para cada um (igreja católica, burguesia, nobreza, monarcas absolutistas, membros das camadas populares...). Em seguida, cada grupo deve criar e escrever uma frase de reação à fonte analisada e decidir a ação verbal que será mobilizada pelo grupo ao dizer a frase inventada. O educando que desempenha o papel principal, então, realizará a leitura com ação, a que cada grupo responderá em uníssono, como um coro grego, com a frase criada. Ao final da atividade, será possível perceber a multiplicada de agentes históricos que estão envolvidos nas narrativas sobre o passado. É uma oportunidade de identificar as diferentes repercussões que um discurso tem em determinada época, considerando os interesses políticos de cada grupo/sujeito histórico.</p>

<b>Exemplo</b>	<p><b>(EF08HI01)</b> <i>Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.</i></p> <p>Em uma turma do 8º ano, o professor pode levar para a sala de aula uma frase de Voltaire sobre a liberdade, ou alguns escritos de Montesquieu sobre a necessidade de tripartição do poder político. Em seguida, o professor divide a turma em 3 grupos, representando as seguintes instituições/agentes históricos: 1) monarcas absolutistas, 2) burguesia; 3) jacobinos. Espera-se que o grupo representante dos monarcas absolutistas crie uma frase que rechace as ideias iluministas, evidenciando os motivos dessa opinião política, bem como uma ação verbal próxima do enfrentamento ou rejeição ao iluminismo. Já os grupos responsáveis pelos burgueses e jacobinos devem criar uma frase de aprovação aos ideais de Voltaire ou Montesquieu, mas destacando seus verdadeiros interesses, que não necessariamente respondem às mesmas intenções econômicas, culturais, sociais e/ou políticas.</p>
<b>Procedimentos do saber histórico</b>	Contextualização espaço-temporal; Compreensão e análise dos documentos históricos e/ou construção; Comparação de diferentes narrativas históricas
<b>Conteúdos atitudinais</b>	Oratória; Integração com o grupo; Senso crítico
<b>Perguntas e provocações</b>	<p><b>Para a turma:</b> A reação de cada grupo correspondia aos interesses sociais, econômicos ou políticos dos atores sociais representados? Por que sim ou por que não?</p>

Fonte: Vicchione, 2024.

#### Quadro 4 - Construção coletiva da História

<b>Indicação</b>	A partir do 6º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Síntese e/ou avaliação da aprendizagem
<b>Tempo sugerido de preparo</b>	10 a 15 minutos

<p><b>Descrição</b></p>	<p>Neste jogo, os educandos devem criar e contar uma história que se passe em determinado contexto estudado em sala de aula. O professor definirá a conjuntura histórica e o local em que a trama deverá se desenrolar. Ele pode, ainda, solicitar que o enredo contenha outras informações específicas, como personagens de determinadas classes sociais, leis, conflitos, características culturais, ou eventos políticos analisados previamente. Em seguida, um tempo será destinado para que, em grupos de 3 a 5 integrantes, os educandos inventem uma narrativa curta, com início, meio e fim. Trata-se de uma trama ficcional, mas coerente com a temporalidade histórica e com os eventos estudados em sala. Finalmente, o grupo contará a história para a turma da seguinte forma: o primeiro integrante inicia a narrativa e, depois de apresentar uma parte, para no meio de uma frase, deixando que o próximo jogador a complete, continuando a narração, e assim sucessivamente, até que o último integrante finalize a história. Vale lembrar que, apesar da narrativa ter sido combinada previamente, como em todos os jogos, há espaço para improvisos. Os educandos sabem por onde a história deve passar, mas eles só saberão o resultado na hora de contá-la para a turma.</p>
<p><b>Exemplo</b></p>	<p><b>(EF06HI03)</b> <i>Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</i></p> <p>Em uma turma de 6º ano, buscando aproximar os educandos de um passado muito distante e abstrato, o professor poderia pedir que cada grupo criasse uma história ficcional sobre um personagem que viveu há 100 mil anos, nos primórdios da ocupação da Terra pelos <i>Homo sapiens sapiens</i>. Os alunos deverão, então, imaginar como seria o cotidiano de alguém que viveu nessa época. É possível, ainda, que o professor solicite a inclusão de detalhes extras para cada grupo. Por exemplo, alguns educandos deveriam centrar sua história na relação do personagem principal com o fogo, já outro grupo focalizaria a narrativa na diferenciação entre os povos nômades e os sedentários, enquanto outros alunos abordariam a prática das pinturas rupestres.</p>
<p><b>Procedimentos do saber histórico</b></p>	<p>Contextualização espaço-temporal, Comparação de diferentes narrativas históricas</p>
<p><b>Conteúdos atitudinais</b></p>	<p>Escuta ativa; Integração com o grupo; Criatividade; Construção de narrativa</p>

<p><b>Perguntas e provocações para a turma</b></p>	<p><b>Para a turma:</b> O grupo articulou todos os elementos solicitados na narrativa? Quais personagens podemos identificar na trama? O enredo possui um início, meio e fim? A história é coerente e verossímil com as informações que estudamos em sala de aula?</p> <p><b>Para o grupo:</b> Vocês conseguiram comunicar a ideia inicial formulada pelo grupo? Que caminhos a história foi tomando enquanto vocês a improvisavam?</p>
<p><b>Observações para o Educador</b></p>	<p>A criação de narrativas baseadas em contextos históricos é uma maneira de avaliar a forma pela qual os educandos relacionam e articulam as informações construídas em sala de aula. É, ainda, uma maneira de aproximá-los do passado, recuperando a vivacidade, cores e tonalidades de épocas remotas. Ainda que a narrativa seja ficcional, isso não invalida a objetividade do saber histórico-escolar. Afinal, o passado não é formado apenas pelas mobilizações das massas ou grupos unificados, ele também é composto por trajetórias individuais, de sujeitos que estiveram envolvidos nos conflitos que estudamos de forma tão pragmática nos livros didáticos, de pessoas que tiveram suas vidas impactadas pelas leis e políticas de Estado e pelas transformações culturais reduzidas a nomes de pensadores nas aulas de História. Imaginar o cotidiano desses “fantasmas” do passado pode ser uma maneira dos educandos se perceberem como sujeitos históricos, os quais também têm suas trajetórias individuais atravessadas pelos conflitos, leis, políticas de Estado e transformações culturais.</p> <p>Esse jogo e sua variação apresentam uma proximidade estreita com a disciplina de Língua Portuguesa, já que exploram os elementos narrativos e a habilidade de construir uma história coesa e coerente.</p>
<p><b>VARIAÇÃO DO JOGO</b></p>	
<p><b>CONSTRUÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIA COM DESAFIO NARRATIVO</b></p>	
<p><b>Indicação</b></p>	<p>A partir do 8º ano</p>
<p><b>Etapa da Aprendizagem</b></p>	<p>Síntese e/ou avaliação do conhecimento</p>
<p><b>Tempo sugerido de preparo</b></p>	<p>12 a 15 minutos</p>
<p><b>Descrição</b></p>	<p>As regras e orientações do jogo permanecem as mesmas, mas alguns desafios narrativos são acrescentados. A turma é dividida em grupos de 4 a 5 integrantes, que devem criar e contar uma história que se passe em determinada conjuntura</p>

	<p>histórica proposta pelo professor. No entanto, cada componente do grupo ficará responsável por um elemento específico da narrativa. Um integrante se dedica a narrar a história, como um narrador observador, ele conta os fatos da trama. Outro componente deve realizar a descrição do ambiente, do clima, das características físicas do local e da personagem, de suas roupas, de seus sentimentos e de qualquer outra informação relacionada à tarefa de descrever, que não deve ser confundida com a de narrar os fatos. Um terceiro integrante se responsabiliza pela confecção dos sons da trama. O narrador pode, por exemplo, sugerir que um personagem abriu a porta, cujo som deverá ser reproduzido pelo integrante do grupo responsável por essa tarefa. Já os demais membros representam os personagens da história, eles criam os diálogos e dizem as falas. A alternância entre os integrantes do grupo, na hora da apresentação, inicialmente, deverá ser guiada pelo narrador. Ele inicia a história e conduz a “passagem da vez” para os demais componentes com frases que sugerem a continuidade da história de outras formas, como: “então, o personagem disse:” – para indicar que o desdobramento da narrativa deve ser conduzido pelos membros do grupo responsáveis por criar os diálogos. Ou então, o narrador poderia sugerir que a personagem pensou no clima, “que tinha as seguintes características:”</p> <p>– indicando que o responsável pela descrição da história deveria seguir com a narrativa. O único integrante que pode interromper o narrador é o jogador-sonoplasta, já que o narrador pode ter dado indícios de sons presentes na cena. É preciso, portanto, que todos os jogadores exercitem a escuta ativa e estejam em prontidão para “entrar na história” quando convocados. Se esse jogo for desenvolvido com os educandos em várias oportunidades ao longo do ano letivo, espera-se que eles aperfeiçoem suas escutas ativas, tornando a passagem entre os componentes do grupo mais fluida, minimizando, aos poucos, a “hierarquia” do narrador.</p>
<p><b>Exemplo</b></p>	<p><b>(EF09HI01)</b> <i>Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</i></p> <p>Em uma turma de 9º ano, o professor poderia pedir que os alunos criassem uma história de um eleitor na Primeira República. Alguns elementos, como voto de cabresto, fraude eleitoral, coronelismo e política do café-com-leite poderiam ser adicionados. É possível, ainda, explorar os movimentos sociais (Revolta da Vacina, Contestado, Canudos e Revolta da Chibata) desse período, solicitando que cada grupo mobilize um desses movimentos como contexto histórico.</p>

<b>Procedimentos do saber histórico</b>	Contextualização espaço-temporal; Comparação de diferentes narrativas históricas
<b>Conteúdos atitudinais</b>	Escuta ativa; Integração com o grupo; Criatividade; construção de narrativas
<b>Perguntas e provocações</b>	<p><b>Para a turma:</b> O grupo articulou todos os elementos solicitados na narrativa? Quais personagens podemos identificar na trama? O enredo apresenta um início, meio e fim? A história é coerente e verossímil com as informações que estudamos em sala de aula? As tarefas de cada integrante foram desempenhadas considerando a conjuntura histórica proposta pelo professor?</p> <p><b>Para o grupo:</b> Vocês conseguiram comunicar a ideia inicial formulada pelo grupo? Que caminhos a história foi tomando enquanto vocês a improvisavam? O grupo conseguiu se ouvir, permitindo que cada componente desempenhasse sua função sem ser interrompido?</p>

Fonte: Vicchione, 2024.

#### Quadro 5 - Improvisação da História mediada pelo professor

<b>Indicação</b>	A partir do 6º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Sensibilização para o conhecimento
<b>Tempo sugerido de execução</b>	5 a 8 minutos
<b>Descrição</b>	<p>Neste jogo, ao início da aula, o professor deve escolher de 1 a 4 educandos para participarem de uma encenação improvisada, conduzida pelo educador. A ideia é que o professor inicie o encontro narrando alguma história (fictícia ou não) relacionada ao conteúdo que ele pretende explorar com os alunos ao longo da aula.</p> <p>O educador pode inventar um enredo sobre algum sujeito que viveu em determinada temporalidade histórica, ou pode se basear em fatos escritos em fontes primárias, como diários pessoais, cartas, anúncios nos jornais etc. À medida que o professor for contando a história, como um narrador-observador, os alunos agem como se fossem os personagens dela. É importante que a narração do professor seja clara e conduzida com calma, dando espaço e pequenas pausas para que os alunos possam improvisar as ações e acontecimentos indicados pelo mediador.</p>

<b>Exemplo</b>	<p><b>(EF06HI07)</b> <i>Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</i></p> <p><b>(EF06HI09)</b> <i>Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</i></p> <p>Em uma turma de 6º ano, o professor poderá utilizar esse jogo para explorar as crenças e mitologias de diferentes sociedades da antiguidade. É possível que o educador inicie a aula narrando um mito da cultura indígena, africana, romana ou grega, por exemplo.</p>
<b>Procedimentos do saber histórico</b>	Contextualização espaço-temporal, Compreensão e análise dos documentos históricos e/ou construção
<b>Conteúdos atitudinais</b>	Expressão corporal; Escuta ativa
<b>Perguntas e provocações</b>	<p>Como este jogo ocorre na etapa de sensibilização para o conhecimento, as perguntas elaboradas sobre o exercício podem ser propostas para a turma aos poucos, ao longo da explicação do conteúdo. É uma forma do educador, durante a exposição do tema, recuperar a narrativa e a improvisação, problematizando, desconstruindo, ou reforçando as escolhas dos personagens da trama e dos jogadores na cena.</p>
<b>Observações para o Educador</b>	<p>Aplicado no início de uma sequência didática, na etapa de sensibilização para o conhecimento, este jogo engaja e atrai os alunos, além de estimular a capacidade imaginativa da turma sobre determinado período histórico. É uma forma, ainda, do educador identificar quais são as impressões e conhecimentos prévios que o grupo tem de certo contexto, isto é, de sondar a “imaginação histórica” da turma sobre conjunturas e/ou eventos do passado. Ao identificar estereótipos utilizados na representação de certo personagem, por exemplo, o professor pode orientar sua explicação no sentido de desconstruí-los.</p>

	<p>Inicialmente, nas primeiras aplicações do jogo, pode ser interessante proibir o uso da fala pelos educandos que desempenham os personagens na cena, estimulando a improvisação da história através de gestuais e ações físicas. Assim, mostraremos aos educandos que a capacidade comunicativa não se restringe à palavra, mas também se dá por meio da expressão corporal. Nesse caso, é importante que o educador evite a presença de diálogos na história, focalizando sua narração apenas nas ações da personagem e no desenrolar dos fatos da trama. Se o jogo for aplicado em outras oportunidades com a turma, é possível torná-lo mais desafiador, explorando algumas falas improvisadas. Assim, ao narrar a história, o professor pode sugerir que um personagem disse algo a outro personagem, dando uma pausa para que os jogadores improvisem o diálogo.</p>
<b>VARIAÇÃO DO JOGO</b>	
<b>IMPROVISAZÃO DA HISTÓRIA MEDIADA PELOS EDUCANDOS</b>	
<b>Indicação</b>	A partir do 6º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Sensibilização para o conhecimento
<b>Tempo sugerido de preparo</b>	10 a 12 minutos
<b>Descrição</b>	<p>As regras do jogo permanecem as mesmas. A diferença é que, agora, em vez da improvisação ser mediada pelo professor, são os próprios alunos que conduzirão a narrativa para outros educandos. O professor deve separar a turma em grupos de 3 a 5 integrantes. Assim como no jogo “criação coletiva da história”, cada grupo deverá criar uma narrativa ficcional plausível, baseada em algum contexto histórico. Essa narrativa poderá ser criada a partir de uma documentação histórica específica. Em seguida, o grupo 1 narra uma história para o grupo 2, que deve improvisá-la. Depois, as posições se alteram e o grupo 2 narra a sua história para o grupo 1, que a encena.</p>

<b>Exemplo</b>	<p><b>(EF07HI15)</b> <i>Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</i></p> <p><b>(EF07HI16)</b> <i>Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</i></p> <p>Em uma turma de 7º ano, o professor poderá pedir que os grupos se baseiem em histórias de lideranças negras que lutaram contra a escravidão, como Dandara, Zumbi dos Palmaras, Aqualtune, Esperança Garcia e Luiza Mahin. É uma oportunidade de discutir o protagonismo e resistência negra na História. O livro <i>Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis</i>, da Jarid Arraes (2017) pode ser utilizado como base.</p>
<b>Procedimentos do saber histórico</b>	Contextualização espaço-temporal; Compreensão e análise dos documentos históricos e/ou construção; Comparação de diferentes narrativas históricas
<b>Conteúdos atitudinais</b>	Expressão corporal; Construção de narrativa; Escuta ativa; Integração com o grupo
<b>Perguntas e provocações</b>	<b>Para a turma:</b> Quais semelhanças podemos perceber nessas narrativas? Os grupos conseguiram ter uma escuta ativa, com os narradores respeitando as pausas para a improvisação dos jogadores que atuavam como personagens?

Fonte: Vicchione, 2024.

#### Quadro 6 - Antes, durante e depois

<b>Indicação</b>	A partir do 8º ano
<b>Etapa da Aprendizagem</b>	Síntese e/ou avaliação do conhecimento
<b>Tempo sugerido de preparo</b>	12 a 18 minutos

<p><b>Descrição</b></p>	<p>O objetivo deste jogo é que os educandos possam compreender a História enquanto processos, envolvidos em relações de causalidade e também propulsores de novos desdobramentos. Em outras palavras, com esse exercício, será possível analisar as causas e repercussões de determinadas ideias, fatos históricos, decisões políticas etc. Para isso, o professor dividirá a turma em grupos de 4 a 6 integrantes. O educador, então, estabelecerá uma conjuntura ou evento histórico específico, que, no jogo, representará o “durante”. A partir desse contexto pré-estabelecido, os educandos deverão se reunir nos grupos e pensar em fatores, circunstâncias, fatos ou eventos que ocasionaram a conjuntura histórica definida pelo professor e em desdobramentos dessa conjuntura. É possível que mais de uma causa e mais de um desdobramento sejam lembrados na discussão de cada grupo. No entanto, é preciso que os alunos cheguem a um consenso e escolham apenas uma causa para ser o “antes” e uma decorrência para ser o “depois” no jogo. Ao final do debate, espera-se que os alunos criem e apresentem 3 cenas curtas e semi-improvisadas: 1) “durante” (a conjuntura histórica estabelecida pelo professor); 2) “antes” (uma causa que explica a ocorrência da conjuntura histórica estabelecida); 3) “depois” (um desdobramento, repercussão da conjuntura histórica estabelecida).</p>
<p><b>Exemplo</b></p>	<p><b>(EF08HI04)</b> <i>Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.</i></p> <p>Em uma turma do 8º ano, o professor estabeleceu a Revolução Francesa como a conjuntura histórica parâmetro para a cena da temporalidade “durante”. Baseados nesse contexto, os alunos devem escolher um momento desse período para ser encenado. Já no debate com o grupo, os educandos lembraram de algumas causas que explicam a eclosão da Revolução Francesa, como a propagação de ideais iluministas, o fortalecimento da burguesia e a tomada de consciência do terceiro estado sobre os privilégios da nobreza. Entre esses fatores, supomos que os educandos escolheram a divulgação de ideias iluministas para ser o “antes” no jogo. Já como desdobramentos da Revolução Francesa, o grupo levantou as seguintes repercussões: independência do Haiti, independência da América Espanhola e desmantelamento de monarquias absolutistas na Europa. Entre essas possibilidades, o grupo escolheu a independência do Haiti. Assim, fixadas as temporalidades, o grupo apresenta as cenas curtas e semi-improvisadas nessa ordem: durante, antes e depois.</p>

<b>Conteúdos atitudinais</b>	Criatividade; causalidade e desdobramentos em História
<b>Procedimentos do saber histórico</b>	Contextualização espaço-temporal; Comparação de diferentes narrativas históricas
<b>Perguntas e provocações para a turma</b>	<p><b>Para a turma:</b> Quais fatos históricos o grupo escolheu para ser o “antes” e o “depois”? Essas escolhas são coerentes com a causa e os desdobramentos da conjuntura histórica que estabelecemos como o “durante” no início do jogo?</p> <p><b>Para o grupo:</b> Vocês conseguiram comunicar o que pensaram inicialmente?</p>
<b>Observações para o Educador</b>	<p>É importante deixar claro para a turma que a elaboração das cenas não precisa representar a conjuntura histórica em sua integralidade, o que nem sequer seria possível. No caso da Revolução Francesa enquanto o “durante” do jogo, por exemplo, os alunos poderiam escolher improvisar esse processo pela tomada da Bastilha, pelas ações de Napoleão ou por qualquer outra imagem que foi apreendida por eles sobre esse processo histórico. Essas escolhas, inclusive, quando percebidas pelo professor, oferecem uma avaliação do trabalho docente. O educador é capaz de perceber quais as impressões de cada processo histórico estão sendo construídas e sintetizadas pelos alunos. Um grupo que representa a Revolução Francesa pela tomada da Bastilha elaborou e se apropriou de uma concepção desse processo histórico de modo diferente do grupo que “personalizou” essa conjuntura na figura de Napoleão Bonaparte.</p>

Fonte: Vicchione, 2024.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas linhas finais deste trabalho, é preciso mencionar, ainda que brevemente, a primeira experiência de aplicação dos jogos teatrais em uma aula de História, ocorrida no dia 18 de novembro de 2023, em um sábado letivo do Colégio Pedro II, com alunos do 8º e 9º ano, a convite e sob orientação da professora Roberta Martinelli. Por se tratar de um encontro isolado, em caráter de oficina, optamos por discutir uma temática ampla – mas não menos importante – e já debatida previamente em sala de aula: a escravidão no Brasil, com ênfase nas diferentes vivências de escravizados.

Iniciamos o encontro lembrando a história de algumas personalidades brasileiras negras, escravizadas e/ou libertas. Analisamos e refletimos sobre as semelhanças e diferenças das trajetórias de Zumbi dos Palmares, Esperança Garcia, Aqualtune e Luísa Mahin. Destacamos as estratégias de resistência empreendidas por cada liderança, recuperamos a diversidade de religiões, culturas e etnias entre os negros que chegaram ao

país e abordamos, ainda, as violências físicas e simbólicas que atravessavam a experiência do tráfico negreiro e da própria escravidão. Em seguida, a turma foi dividida em grupos de 5 a 6 integrantes para a aplicação do jogo “construção coletiva da história”. Inspirados nas vivências dos sujeitos históricos recuperados no início da oficina, cada grupo foi convidado a elaborar uma narrativa fictícia, mas plausível, sobre algum(a) escravizado(a) ou liberto(a) que vivera em terras brasileiras.

Para mobilizar os estudantes na discussão preliminar sobre o enredo, foram realizadas certas perguntas-provocadoras, como: qual o nome desse personagem? Quantos anos ele tem? Em que ano essa história se passa? Esse personagem já nasceu em terras brasileiras ou ele vivenciou o tráfico transatlântico? Onde ele trabalha – na zona rural ou urbana? Trata-se de um escravizado doméstico, de ganho, ele trabalha nas minas, em um engenho de cana-de-açúcar ou em uma lavoura de café? Como é o cotidiano desse escravizado? Há outros escravizados no lugar em que ele vive? Como ele se integra ao grupo? Como ele enfrenta as violências cotidianas? No tempo em que ele vive, já existia alguma lei abolicionista? Como a história desse personagem termina?

O tempo de preparo da narrativa em grupo, conforme estabelecido no manual, foi curto, a fim de que a espontaneidade e o improviso característicos do jogo teatral fossem respeitados. Após 12 minutos de conversa, debatendo, apenas, o início, meio e fim do enredo, começamos as apresentações das histórias. Cada grupo pôde escolher a disposição interna de seus membros, isto é, a ordem de quem abriria a quem fecharia a narrativa, embora todos tivessem que participar da contação. Para estimular a livre – mas coerente – criação de detalhes no momento da apresentação, concentrei a função de conduzir a passagem da vez entre os integrantes do grupo. Essa estratégia desestabilizou os educandos, que foram obrigados a pensar, no aqui-agora, em informações extras sobre a vivência da personagem.

De forma geral, ao contar a história, os estudantes se atinham, apenas, aos fatos da narrativa, ignorando a riqueza de detalhes que aguçam a imaginação histórica e contribuem para a materialização do passado. Quanto mais eu prolongava a vez de um aluno contar a história, mais esse aluno e o restante do grupo ficavam ansiosos e inquietos, pois percebiam que os fatos do enredo estavam acabando e, assim, dificilmente sobriam a narração para o último componente concluir a história. Para auxiliar o grupo, conforme orientou Viola Spolin, forneci certas instruções, propondo perguntas que, durante o jogo, os mantivessem no foco: contar uma história fictícia sobre um contexto real.

Se o educando dizia, por exemplo, que o personagem da história era um escravizado de ganho, eu perguntava o que ele vendia, onde ele vendia, que roupas ele

usava, em que ano a história se passava e como ele era tratado nas ruas. Questionava, ainda, se o seu senhor deixava que ele guardasse parte do dinheiro para comprar a alforria futuramente, ou se ele fazia isso de maneira escondida. Se um estudante de outro grupo abordasse a fuga de escravizados de um engenho de cana-de-açúcar, eu perguntava sobre a organização do movimento. Indagava, por exemplo, se a fuga havia sido consensual entre os escravizados, se havia membros de diferentes etnias, que falavam línguas diversas, e se as lideranças do motim haviam recebido auxílio de algum quilombo.

Quando o educando começava a responder as perguntas, inventando as novas informações no mesmo instante em que era indagado, eu passava a vez para o próximo componente do grupo. A estratégia gerava certo desconforto positivo no aluno, que era cortado, justamente, no momento em que, de fato, entrara no jogo. Naturalmente, percebia-se a risada da turma e do próprio aluno, o qual saía da brincadeira com o “gostinho de quero mais”. Da mesma forma, essa maneira de conduzir o jogo garantia que os demais componentes do grupo permanecessem atentos às novas informações trazidas pelos seus antecessores, a fim de que a história se mantivesse coesa e coerente.

As instruções, durante o próprio desenrolar do jogo, contribuíam para ativar a imaginação histórica dos educandos. Ao contar a narrativa, para preenchê-la de detalhes e impedir que a história se esgotasse antes de chegar no último componente do grupo, os educandos tinham que recuperar e relacionar informações aprendidas em sala de aula. Dos mínimos detalhes – como as descrições físicas de um personagem trajando farrapos, com as costas marcadas por chicotadas e as mãos com cicatrizes do trabalho na lavoura – às relações macro contextuais – como a participação de um escravizado islâmico fictício, mas muito possível, na Revolta dos Malês, na Bahia.

Ao final de cada apresentação, algumas provocações foram colocadas para a turma: a narrativa foi plausível com o contexto da escravidão? A história teve início, meio e fim coerentes? Quais experiências e trajetórias particularizam cada história criada? O que há de diferente e de semelhante entre as narrativas elaboradas por cada grupo? Quais informações trazidas pelo grupo se relacionam, diretamente, a movimentos político-econômicos da época (leis abolicionistas, revoltas específicas, chegada da Corte, tráfico transatlântico...).

Além de materializar o passado, o jogo permitiu que os alunos identificassem a agência dos sujeitos históricos ao longo do tempo, recuperando os personagens, ideias, trajetórias e cotidianos que constituem a História. A atividade também contribuiu para que os alunos compreendessem a complexidade da escravidão, particularizando as diversas experiências que marcaram esse sistema – visto, muitas vezes, de maneira

reducionista. Nos enredos inventados por cada grupo, os escravizados não se limitavam à condição de objetos indiscriminados, mas se apresentavam como indivíduos com nome e passado próprio, dotados de sentimentos, culturas, pensamentos e capazes de intervir sobre o tempo-espaço.

Caso o jogo estivesse inscrito em uma sequência didática, seria possível analisar previamente variada documentação sobre a trajetória de escravizados: a carta de Esperança Garcia, anúncios de “procura-se”, charges de Angelo Agostini, depoimentos escritos por Luiz Gama, pinturas de Debret, Rugendas e outros artistas, fotografias de Marc Ferrez, crônicas de Machado de Assis etc. A investigação de múltiplas fontes contribui para corporificar, com minúcias e riqueza de detalhes, as narrativas fictícias inventadas pelos educandos. As imagens, relatos e outros documentos históricos aproximam os alunos do passado, ampliando a imaginação histórica e a capacidade de criar a partir de dados, informações, sutilezas e meandros reais.

De todo modo, a aplicação do jogo, ainda que em caráter de oficina, comprovou, na prática, a teoria que debatemos ao longo deste trabalho, desde o primeiro capítulo. Em sala de aula, os objetivos pedagógicos são de natureza variada, obrigando o professor a mobilizar diferentes tipos de saberes, o que caracteriza o conhecimento docente como plural e heterogêneo. Ao propor o jogo teatral para a turma, parte dos alunos se anima; outros permanecem apáticos; alguns, cheios de medos e inseguranças, imploram para se manterem ausentes, mas, ao entrarem na brincadeira, se surpreendem consigo mesmo; uns assumem a liderança do grupo e se contorcem nervosos quando não conseguem controlar integralmente a apresentação da história; alguns querem fazer a turma rir, mesmo que, para isso, atrapalhem a narrativa criada pelo seu grupo; já outros, alheios, não fazem ideia sequer do tema da aula.

Entre as especificidades da prática pedagógica e as particularidades da disciplina ensinada; entre o inteligível e o ininteligível; o interesse dos alunos e o desconhecido; o compromisso com a conclusão do conteúdo curricular e a responsabilidade com a formação integral e cidadã dos sujeitos; o individual e o coletivo; entre as escolhas de teorias, fontes e métodos e as ideologias pessoais e institucionais, enfim, entre cada decisão envolvida no processo de negociação de distâncias, revela-se a preocupação docente com a produção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa aos educandos.

A proposta de integração dos jogos teatrais nas aulas de História atua, assim, entre as diversas fronteiras da prática educativa, além de flexibilizar mais uma barreira: os limites entre o Teatro e o saber histórico escolar. A interdisciplinaridade baseada nas

competências de ambas as áreas permite o desenvolvimento de habilidades diversas, que interessam à formação integral e cidadã dos indivíduos. Ao mesmo tempo, se constrói uma concepção de História valorativa dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em detrimento da priorização da narrativa histórica factual. No cotidiano das aulas de História, os jogos, enquanto uma metodologia versátil, simples e preservadora da autonomia docente, propulsionam a energia do coletivo e da espontaneidade propícia a um tipo de aprendizagem criativa, crítica e libertária.

Entre risos, trocas, improvisos e trabalho coletivo, educandos e educadores se reconhecem no processo de ensino-aprendizagem e atribuem significado às conexões entre passados e presente. Através do jogo teatral e do desenvolvimento da consciência histórica, professores e alunos pronunciam, conjuntamente, o mundo. A pedagogia libertária, fomentadora do diálogo, da criatividade e da criticidade dentro e fora da escola, irrompe, assim, a política necrófila da educação opressora. Enfim, a reinvenção da sala de aula como sala de ensaio – um espaço livre, experimental, acolhedor, integrador, coletivo, aberto à espontaneidade, improvisado e, também, à alegria que o Teatro e a descoberta do aprender proporcionam.

Esperamos que o *Manual para Teatralizar o Ensino de História* sirva de base inspiradora para a ramificação dos jogos teatrais na sala de aula e para a fruição de outras versões dos jogos, adaptados a diferentes contextos escolares. Como professora atuante na Educação Básica, a certeza é a de que o trabalho não se encerra aqui. Ele continua, por entre os olhares curiosos dos alunos, no cotidiano imprevisível da escola, no engajamento dos estudantes, na persistência e na coragem dos professores, nas interações com educandos e educadores, na espontaneidade do Teatro e na construção permanente da História. A educação é viva e a esperança deve ser contínua. Sigamos pronunciando maneiras de teatralizar a História escolar.

## REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

ALMEIDA, Maria Helena. O Teatro como linguagem no Ensino de História: Relato de experiência. **Fato e Versões**, Coxim, v. 09, n. 16, pp. 84-112. set-dez, 2016.

ALMEIDA, Maria Helena. Ensino de História a partir do Teatro: entre práticas e representações. NEVES, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiros dos. **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. São Paulo: Blucher, 2016.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

BRASÍLIA. **Lei 13.278/16, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? In: **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa et. al. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 6, 2015, p. 9-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

- KOUDELA, Ingrid. **Os jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- KOUDELA, Ingrid. Introdução: A escola alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. Um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- MARCOS, Fernando Sánchez. **Cultura Histórica**. 2009
- MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!”; Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo 11**, Rio de Janeiro, no. 21, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: reformar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.
- PUPO, Maria Lúcia. Teatro e Educação Formal. In: CORADESQUI, Glauber. **Teatro na escola: experiências e olhares**. Brasília : Fundação Athos Bulcão, 2010.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- SCHWARCZ, Lilia. O Brasil do ‘touro dourado’: a pátria do acúmulo de bens. In: **Nexo**, 2021. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2021/O-Brasil-do-%E2%80%98touro-dourado%E2%80%99-a-p%C3%A1tria-do-ac%C3%BAmulo-de-bens>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- PINTO JÚNIOR, Arnaldo; DIAS, Felipe; SEAL, André (orgs.) **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Ed. UFPE, 2022.
- 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, 2017.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, v. 4, 1991.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2000.
- TROJAN, Rose Meri. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar**. Curitiba, n. 12, p. 87-96, 1996.

VACONCELLOS, Celso. Metodologia dialética em sala de aula. In: **Revista de educação AEC**, Brasília, abr, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.